



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MARIA NADURCE DA SILVA LAFETÁ

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES COMO SEGUNDA
GRADUAÇÃO: Formação e Currículo (2018-2024)

Brasília - DF
2025

MARIA NADURCE DA SILVA LAFETÁ

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES COMO SEGUNDA
GRADUAÇÃO: Formação e Currículo (2018-2024)**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília - UnB, como requisito
para obtenção do título de doutora em
educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente,
Currículo e Avaliação - PDCA.
Eixo de Interesse: Currículo e Formação de
Profissionais da Educação

Orientadora: Professora Doutora Liliane
Campos Machado

**Brasília - DF
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586cc Silva Lafetá, Maria Nadurce
O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO:
FORMAÇÃO E CURRÍCULO (2018-2024) / Maria Nadurce Silva
Lafetá; orientador Liliane Campos Machado. Brasília, 2025.
227 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2025.

1. Pedagogia. 2. Segunda graduação. 3. Formação docente.
4. Currículo. 5. Reconversão profissional. I. Campos
Machado, Liliane, orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata Nº: 54

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, instalou-se a banca examinadora de Tese de Doutorado do(a) aluno(a) **Maria Nadurce da Silva Lafetá**, matrícula 220004790. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr(a). Francisco Thiago Silva/UnB, Dr(a). Emerson Augusto de Medeiros/UFERSA, Dr(a). Viviane Machado Caminha/ESD, Dr(a). Solange Alves de Oliveira Mendes/UnB (Suplente) e Dr(a). Liliane Campos Machado/UnB, orientador(a)/presidente. O(A) discente apresentou o trabalho intitulado "O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO E CURRÍCULO (2018-2024)".

Concluída a exposição, procedeu-se a arguição do(a) candidato(a), e após as considerações dos examinadores o resultado da avaliação do trabalho foi:

- (X) Pela aprovação do trabalho;
- () Pela aprovação do trabalho, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado;
- () Pela reformulação do trabalho, indicando o prazo de (Nº DE MESES) para nova versão;
- () Pela reprovação do trabalho, conforme as normas vigentes na Universidade de Brasília.

Conforme os Artigos 34, 39 e 40 da Resolução 0080/2021 - CEPE, o(a) candidato(a) não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. Liliane Campos Machado/UnB
(Presidente)

Dr. Francisco Thiago Silva/UnB
(Examinador Interno)

Dr. Emerson Augusto de Medeiros/UFERSA
(Examinador Externo à Instituição)

Dra. Viviane Machado Caminha/ESD
(Examinadora Externa à Instituição)

Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes/UnB
(Examinadora Interna)

Maria Nadurce da Silva Lafetá
(Doutoranda)



Documento assinado eletronicamente por **Liliane Campos Machado, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Educação**, em 17/12/2025, às 08:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Thiago Silva, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Educação**, em 17/12/2025, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Machado Caminha, Usuário Externo**, em 17/12/2025, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Emerson Augusto de Medeiros, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Nadurce da Silva, Usuário Externo**, em 21/12/2025, às 12:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **13555968** e o código CRC **C0F555E3**.

Ao meu esposo Herculino, companheiro incansável, e aos meus filhos, Ricardo e Eduardo, por compartilharem comigo cada desafio e celebrarem cada conquista, dedico a conclusão desta tese!

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória acadêmica foi marcada por desafios, descobertas e aprendizados que não seriam possíveis sem o apoio, a presença e a colaboração de muitas pessoas. Expresso, portanto, minha sincera gratidão a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta caminhada.

Àquele que detém o conhecimento supremo.

À Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges, minha primeira orientadora, cuja orientação ultrapassou os limites da academia e se transformou em aprendizado de vida. Agradeço pela escuta atenta, pelas palavras generosas e pela confiança que me acompanhou nos primeiros passos desta trajetória.

À Professora Doutora Liliane Campos Machado, cuja orientação ultrapassou os limites da academia e se tornou verdadeiro exercício de partilha e aprendizado. Agradeço pela escuta generosa, pelas leituras atentas e pela sensibilidade com que acompanhou cada etapa desta trajetória. Sua confiança, dedicação e humanidade tornaram possível a concretização desta tese.

Aos Professores Doutora Geovana Ferreira Melo, Doutor Emerson Augusto de Medeiros e Doutor Francisco Thiago Silva, membros da banca examinadora, expresso minha sincera gratidão pelas valiosas contribuições oferecidas durante a etapa de qualificação desta pesquisa. Cujas observações e orientações foram decisivas para o amadurecimento e a reconstrução desta tese.

Ao meu esposo, Herculino Lafetá Rabelo Filho, pelo apoio incondicional, pela força e pelo carinho com que esteve ao meu lado em todos os momentos, especialmente nos de maior dificuldade.

Aos meus filhos, Ricardo e Eduardo, que, mesmo sem partilhar diretamente da temática desta pesquisa, motivaram-me a prosseguir em busca da realização deste sonho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação, expresso minha gratidão pelas reflexões instigantes, pelo compartilhamento de experiências e pelo convívio enriquecedor que ampliou meus horizontes acadêmicos e humanos.

À coordenadora dos cursos de Pedagogia da Unimontes e, sobretudo, às e aos egressos e estudantes que me cederam um pouco do seu precioso tempo tornando esta pesquisa possível.

A quem duvidou que eu chegaria até aqui, minha sincera gratidão. Sua descrença transformou-se em combustível para minha persistência e tornou esta conquista ainda mais significativa.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos.

Gentileza

*Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro
Ficou coberta de tinta*

*Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
Só ficou no muro
Tristeza e tinta fresca*

*Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de Gentileza*

*Por isso eu pergunto
A você no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria*

*O mundo é uma escola
A vida é o circo
Amor: Palavra que liberta
Já dizia o profeta*

(Marisa Monte e Nando Reis)

RESUMO

Esta tese analisa as motivações e expectativas que levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a cursarem Pedagogia como segunda graduação na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), compreendendo esse fenômeno como expressão de processos históricos de reconversão profissional e ressignificação da docência. Partimos da premissa de que as escolhas formativas são social e historicamente determinadas, mediadas pelas condições de vida, de trabalho e de acesso ao conhecimento. Defendemos a tese de que a formação em Pedagogia, quando buscada como segunda graduação, constitui-se em possibilidade efetiva de qualificação docente. Ademais, pressupõe-se que a mesma favorece a apropriação crítica dos fundamentos pedagógicos, além de permitir a ressignificação das práticas educativas e responder às exigências legais e sociais postas à formação inicial de professores no Brasil. O estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, os quais orientam a análise da formação docente como prática social e histórica de produção de consciência. No campo da profissionalidade e autonomia docente, dialogamos com autores como Libâneo, Nóvoa, Imbernón e Contreras. No âmbito do currículo, fundamentamo-nos em teóricos que o concebem como território de disputas políticas e espaço de mediação entre teoria e prática, como Arroyo, Gimeno Sacristán, e Scheibe. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter compreensivo-interpretativo, que utiliza o estudo de caso como estratégia de investigação. O campo empírico abordado é o curso de Pedagogia da Unimontes, ofertado nos campi de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Montes Claros, Paracatu e Pirapora, no período de 2018 a 2024. As fontes de dados incluíram pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de 2013 e 2019, e empírica, com questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas a 46 participantes (34 estudantes, 12 egressos) e à coordenação didática do curso. A análise de conteúdo possibilitou articular as dimensões normativa, formativa e experiencial do fenômeno. As categorias centrais da análise – motivações, expectativas, currículo prescrito e vivido, formação docente e reconfiguração profissional – evidenciam que o ingresso na Pedagogia como segunda graduação não somente é uma busca por nova titulação, mas que também representa um movimento de reconversão identitária, intelectual e ética, em que os sujeitos reelaboram suas experiências e atribuem novos significados à docência. Constatamos que o curso da Unimontes se consolida como campo de formação humana e socialmente referenciada ao promover a integração entre teoria e prática, fortalecer a consciência crítica e valorizar o trabalho docente como mediação entre conhecimento e emancipação. Concluímos que o estudo amplia a compreensão sobre os novos perfis formativos do magistério e reafirma a importância das universidades públicas na construção de políticas de formação que reconheçam a diversidade das trajetórias docentes. A pesquisa contribui para o debate sobre currículo e formação de professores e para o aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos de curso, reafirmando a Pedagogia como ciência da educação comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Pedagogia; Segunda graduação; Formação docente; Reconversão profissional; Currículo; Unimontes.

ABSTRACT

This thesis analyzes the motivations and expectations that lead graduates and postgraduates from other fields to pursue Pedagogy as a second undergraduate degree at the State University of Montes Claros (Unimontes). This phenomenon is understood as an expression of historical processes of professional reconversion and the redefinition of teaching. It is based on the premise that formative choices are socially and historically determined, mediated by living and working conditions, and access to knowledge. This study defends the thesis that a degree in Pedagogy, when sought as a second undergraduate degree, constitutes an effective possibility for teacher qualification. Furthermore, it is assumed that it favors the critical appropriation of pedagogical foundations, enables the redefinition of educational practices, and responds to the legal and social demands placed upon initial teacher training in Brazil. The study is grounded in Historical-Dialectical Materialism and Historical-Critical Pedagogy, which guide the analysis of teacher education as a social and historical practice of consciousness production. Regarding professionalism and teacher autonomy, the research engages with authors such as Libâneo, Nóvoa, Imbernón, and Contreras. In the field of curriculum, it draws on theorists who conceive it as a territory of political disputes and a space for mediation between theory and practice, such as Arroyo, Gimeno Sacristán, and Scheibe. This is a qualitative research of a comprehensive-interpretative nature, utilizing the case study as an investigative strategy. The empirical field is the Pedagogy course at Unimontes, offered at the Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Montes Claros, Paracatu, and Pirapora campuses between 2018 and 2024. Data sources included bibliographic and documentary research, involving the National Curriculum Guidelines (DCNs) and the Course Pedagogical Projects (PPCs) of 2013 and 2019, as well as empirical data from questionnaires and semi-structured interviews conducted with 46 participants (34 students, 12 graduates) and the course's didactic coordination. Content analysis allowed for the articulation of the normative, formative, and experiential dimensions of the phenomenon. The central categories of analysis—motivations, expectations, prescribed and lived curriculum, teacher training, and professional reconfiguration—evidence that enrolling in Pedagogy as a second degree is not only a search for a new credential but also represents a movement of identity, intellectual, and ethical reconversion, in which subjects re-evaluate their experiences and attribute new meanings to teaching. Findings indicate that the Unimontes course establishes itself as a field of human and socially referenced formation by promoting the integration of theory and practice, strengthening critical consciousness, and valuing teaching as a mediation between knowledge and emancipation. The study concludes by expanding the understanding of new formative profiles in teaching and reaffirms the importance of public universities in constructing training policies that recognize the diversity of teaching trajectories. The research contributes to the debate on curriculum and teacher education and to the improvement of pedagogical course projects, reaffirming Pedagogy as a science of education committed to social transformation.

Keywords: Pedagogy; Second degree; Teacher education; Professional reconversion; Curriculum; Unimontes.

RESUMEN

Esta tesis analiza las motivaciones y expectativas que llevan a profesionales graduados y posgraduados de otras áreas a cursar Pedagogía como segunda graduación en la Universidad Estadual de Montes Claros (Unimontes), comprendiendo este fenómeno como expresión de procesos históricos de reconversión profesional y resignificación de la docencia. Partimos de la premisa de que las elecciones formativas son social e históricamente determinadas, mediadas por las condiciones de vida, de trabajo y de acceso al conocimiento. Defendemos la tesis de que la formación en Pedagogía, cuando es buscada como segunda graduación, se constituye en posibilidad efectiva de cualificación docente. Además, se presupone que la misma favorece la apropiación crítica de los fundamentos pedagógicos, además de permitir la resignificación de las prácticas educativas y responder a las exigencias legales y sociales planteadas a la formación inicial de profesores en Brasil. El estudio se fundamenta en el Materialismo Histórico-Dialéctico y en la Pedagogía Histórico-Crítica, los cuales orientan el análisis de la formación docente como práctica social e histórica de producción de conciencia. En el campo de la profesionalidad y autonomía docente, dialogamos con autores como Libâneo, Nóvoa, Imbernón y Contreras. En el ámbito del currículo, nos fundamentamos en teóricos que lo conciben como territorio de disputas políticas y espacio de mediación entre teoría y práctica, como Arroyo, Gimeno Sacristán y Scheibe. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter comprensivo-interpretativo, que utiliza el estudio de caso como estrategia de investigación. El campo empírico abordado es el curso de Pedagogía de la Unimontes, ofertado en los campus de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Montes Claros, Paracatu y Pirapora, en el período de 2018 a 2024. Las fuentes de datos incluyeron investigación bibliográfica y documental, involucrando las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) y los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs) de 2013 y 2019, y empírica, con cuestionarios y entrevistas semiestructuradas aplicadas a 46 participantes (34 estudiantes, 12 egresados) y a la coordinación didáctica del curso. El análisis de contenido posibilitó articular las dimensiones normativa, formativa y experiencial del fenómeno. Las categorías centrales del análisis – motivaciones, expectativas, currículo prescrito y vivido, formación docente y reconfiguración profesional – evidencian que el ingreso en la Pedagogía como segunda graduación no solamente es una búsqueda por nueva titulación, sino que también representa un movimiento de reconversión identitaria, intelectual y ética, en que los sujetos reelaboran sus experiencias y atribuyen nuevos significados a la docencia. Constatamos que el curso de la Unimontes se consolida como campo de formación humana y socialmente referenciada al promover la integración entre teoría y práctica, fortalecer la conciencia crítica y valorizar el trabajo docente como mediación entre conocimiento y emancipación. Concluimos que el estudio amplía la comprensión sobre los nuevos perfiles formativos del magisterio y reafirma la importancia de las universidades públicas en la construcción de políticas de formación que reconozcan la diversidad de las trayectorias docentes. La investigación contribuye al debate sobre currículo y formación de profesores y al perfeccionamiento de los proyectos pedagógicos de curso, reafirmando la Pedagogía como ciencia de la educación comprometida con la transformación social.

Palabras clave: Pedagogía; Segunda carrera universitaria; Formación docente; Reconversión profesional; Currículo; Unimontes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área de abrangência da Unimontes	89
Figura 2 - Área de atuação da Unimontes e municípios com oferta do curso de Pedagogia (I)	91
Figura 3 - Área de atuação da Unimontes e municípios com oferta do curso de Pedagogia (II)	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Correspondência entre o currículo prescrito (PPC 2014 e 2019) e o currículo vivido: percepções dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (2018 - 2024)	174
Gráfico 2 - Expectativas e percepções: indicadores de recorrência	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e Dissertações organizadas por natureza do trabalho, ano, título, palavras-chave, autor e instituição de origem (2020-2023)	47
Tabela 2 - Contribuições, lacunas e avanços da tese em relação aos trabalhos da ANPEd e ENDIPE	50
Tabela 3 - Artigos selecionados, publicados em revistas e na base da SciELO (2016 - 2023).....	56
Tabela 4 - Contribuições, lacunas e avanços da tese em relação aos artigos analisados publicados na base SciELO (2016 - 2023).....	58
Tabela 5 - Artigos analisados, publicados no acesso CAFE - CAPES (2017 - 2023)	60
Tabela 6 - Contribuições, lacunas e avanços da tese em relação aos artigos analisados (CAFE/CAPES - 2016 - 2023).....	61
Tabela 7 - Trajetórias formativas, dos participantes da pesquisa, anterior a entrada no curso de Pedagogia	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coerência da Pesquisa.....	26
Quadro 2 - Síntese Analítica do Artigo “A Pedagogia como Segunda Graduação”, publicado por Romeiro e Souza (2023).....	63
Quadro 3 - Análise Comparativa entre o artigo de Romeiro & Souza (2023) e esta Tese (2025)	64
Quadro 4 - Relação entre as categorias analíticas e as questões do questionário (Apêndice C)	77
Quadro 5 - Os campi da Unimontes que oferecem o curso de Pedagogia por ordem de criação.....	94
Quadro 6 - Quantitativo de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes, como segunda graduação, no período de 2018 a 2024, por campus.	96
Quadro 7 - Quantitativo de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes, como segunda graduação, no período de 2018 a 2024, que participaram da pesquisa	97
Quadro 8 - Cursos realizados pelos estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação (2018-2024)	98
Quadro 9 - Distribuição dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (segunda graduação) segundo a pós-graduação concluída (2018 a 2024).....	100
Quadro 10 - Informativo sobre as entrevistas e os/as participantes	101
Quadro 11 - Marco regulatório: da gênese do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais (1931 -2024)	108
Quadro 12 - Comparação das Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 (revogadas) e CNE/CP nº 4/2024 (vigente)	118
Quadro 13 - Comparação dos PPCs do curso de Pedagogia da Unimontes (2014 e 2019).....	124
Quadro 14 - Diretrizes Curriculares Nacionais e a materialização nos PPCs de Pedagogia da Unimontes (vigência 2018 - 2024)	126
Quadro 15 - Faixa etária dos estudantes e egressos participantes da pesquisa	134

Quadro 16 - Distribuição dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (segunda graduação), participantes da pesquisa, segundo o curso de origem (2018-2024)	136
Quadro 17 - Situação atual dos participantes da pesquisa em relação ao mercado de trabalho	140
Quadro 18 - Motivação para cursar Pedagogia como segunda graduação na Unimontes.....	148
Quadro 19 - Disciplinas mais relevantes na percepção dos participantes da pesquisa (estudantes e egressos do curso de Pedagogia como segunda graduação).....	176
Quadro 20 - Avaliação dos participantes da pesquisa (estudantes e egressos) sobre a adequação do currículo da Pedagogia da Unimontes às suas necessidades formativas	177
Quadro 21 - Expectativas dos egressos de segunda graduação em relação à pós- formação no curso de Pedagogia da Unimontes (2018 - 2024).....	181
Quadro 22 - Principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e egressos, de segunda graduação, no curso de Pedagogia da Unimontes (2018-2024).....	185
Quadro 23 - Eixos temáticos de reestruturação sugeridos por egressos e estudantes do curso de Pedagogia da Unimontes (segunda graduação, 2018 - 2024)	188
Quadro 24 - Sugestões dos participantes da pesquisa (estudantes e egressos de segunda graduação) para o aprimoramento do curso de Pedagogia da Unimontes	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
AIEX	Atividades de Extensão
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ERIC	Education Resources Information Center
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RP	Residência Pedagógica

SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UnB	Universidade de Brasília
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
Coerência da Pesquisa	25
1 O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM SEU OBJETO DE PESQUISA	30
1.1 Formação escolar inicial e enfrentamento de desigualdades regionais	31
1.2 A escolha pelo curso de Pedagogia e a formação profissional	32
1.3 A atuação profissional e a formação continuada	34
1.4 A formação <i>stricto sensu</i> e seu impacto na nossa prática profissional	35
1.5 Inserção no ensino superior e o compromisso com a formação docente interiorana	36
1.6 Nossa experiência na gestão educacional e na coordenação pedagógica	38
1.7 Emergência do problema de pesquisa e delimitação do objeto de estudo	40
1.8 Continuidade da formação acadêmica e o compromisso com a pesquisa em educação	41
1.9 Da trajetória formativa à escolha da pesquisa: sentidos que nos constituem	42
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	45
2.1 O que dizem as dissertações e teses analisadas	46
2.2 Os trabalhos publicados na ANPEd e no ENDIPE	48
2.2.1 <i>A formação em Pedagogia, como segunda graduação, nos trabalhos da ANPEd</i>	49
2.2.2 <i>A formação em Pedagogia, como segunda graduação, nos trabalhos do ENDIPE</i>	50
2.2.3 <i>Lacunas identificadas nos trabalhos analisados</i>	51
2.2.4 <i>Possibilidades de avanços nesta tese</i>	52
2.3 Síntese e ampliação da busca	53
2.4 A formação em Pedagogia, como segunda graduação, nos artigos da SciELO	54
2.5 Pesquisa em outras bases de dados sobre a Pedagogia como segunda graduação	58
2.5.1 <i>Procedimentos e recorte</i>	59
2.5.2 <i>Panorama dos temas identificados</i>	59
2.5.3 <i>Crêterios de leitura e orientaçaça analítica</i>	60
2.5.4 <i>Análises individuais</i>	60
2.5.5 <i>Síntese interpretativa dos achados</i>	62
2.5.6 <i>Identificação de estudo específico sobre o tema</i>	62
2.6 Lacunas e contribuições presentes nas pesquisas: síntese interpretativa.	65

3 O PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 O método da pesquisa: fundamentos epistemológicos	70
3.2 Abordagem qualitativa: pressupostos epistemológicos	72
3.3 Fontes e instrumentos de geração de dados	74
3.3.1 <i>Dados primários: questionário e roteiro de entrevista</i>	75
3.3.1.1 <i>O questionário: estrutura e coerência analítica</i>	76
3.3.2 <i>Critérios para definição dos sujeitos da pesquisa</i>	78
3.3.2.2 <i>Critérios de inclusão</i>	78
3.3.2.2 <i>Critérios de exclusão</i>	79
3.3.3 <i>Dados secundários: documentos institucionais e normativos</i>	80
3.3.4 <i>Observância ética</i>	81
3.3.5 <i>Estratégia metodológica: triangulação e coerência teórico-crítica</i>	82
3.3.5.1 <i>Rigor, qualidade e rastreabilidade</i>	82
3.4 Procedimentos de análise dos dados	83
3.4.1 <i>Definição e construção das categorias analíticas</i>	85
3.4.2 <i>A leitura dos resultados: articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)</i>	86
3.5 Sentidos e implicações da investigação	87
3.6 A Unimontes como lócus da pesquisa: contexto histórico, social e institucional	87
3.6.1 <i>A contribuição da Unimontes para a formação docente no norte de Minas Gerais</i>	89
3.6.2 <i>Interiorização do ensino superior: os campi da Unimontes e sua contribuição para a formação docente</i>	90
3.7 Os campi da Unimontes e a interiorização da formação em Pedagogia	93
3.8 Sujeitos da pesquisa: estudantes e egressos da Unimontes na condição de segunda graduação em Pedagogia no período de 2018 a 2024	95
3.8.1 <i>Apresentação da amostra e dos sujeitos entrevistados</i>	100
 4 O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS NO PAÍS E NA UNIMONTES	 103
4.1 Marco regulatório do curso de Pedagogia: da gênese do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais (1931- 2024)	106
4.2 A virada de 2006: docência como identidade do pedagogo	114
4.3 Comparação das Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 (revogada) e nº 4/2024	116
4.4 Entre norma e materialidade: os cursos de Pedagogia da Unimontes (2018 -2024), o currículo oficial, o prescrito e o vivido	120
4.4.1 <i>O PPC/2013 (vigência 2014 - 2020): fundamentos e permanências</i>	121
4.4.2 <i>PPC/2019 (vigência 2021 - 2024): reformulações e resistências</i>	121
4.4.3 <i>Repercussões da Resolução CNE/CP nº 4/2024 no PPC do curso de Pedagogia da Unimontes</i>	128
4.5 Da prescrição à práxis: a totalidade da formação docente em disputa	129

5 OS SUJEITOS QUE BUSCAM PELO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO	132
5.1 Perfil geracional dos sujeitos que optaram pela Pedagogia da Unimontes como segunda graduação	133
5.2 Trajetórias formativas e condições objetivas de trabalho dos estudantes e egressos participantes da pesquisa.	135
5.3 Trabalho e formação: inserção profissional dos participantes e suas mediações sociais	139
6 MOTIVAÇÕES PARA CURSAR PEDAGOGIA, NA UNIMONTES, COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO: UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA DOS RESULTADOS DA PESQUISA	143
6.1 Fundamentos analíticos da categoria “Motivação”	146
6.2 Fatores motivacionais emergentes da análise de conteúdo: uma leitura histórico-crítica das narrativas dos participantes da pesquisa.	149
6.2.1 <i>Interesse pela área da Educação</i>	151
6.2.2 <i>Desejo de atuar na docência</i>	153
6.2.3 <i>Busca por estabilidade e valorização profissional</i>	154
6.2.4 <i>Vontade de mudança de área</i>	156
6.2.5 <i>Complementação e ampliação da formação anterior</i>	158
6.2.6 <i>influência de experiências formativas e familiares.</i>	160
6.2.7 <i>Reconhecimento social da docência</i>	161
6.3 Interpretação histórico-crítica das motivações	163
6.4 A Pedagogia como campo de reconversão e emancipação	165
7 O CURRÍCULO OFICIAL, O PRESCRITO E O VIVIDO NA PEDAGOGIA DA UNIMONTES: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES E EGRESSOS	168
7.1 O currículo oficial do curso de Pedagogia da Unimontes: fundamentos, princípios e normativas	170
7.2 O currículo prescrito e o vivido: percepções dos sujeitos sobre a formação recebida	173
7.2.1 <i>Desafios observados quanto a integração entre currículo prescrito e vivido</i>	178
7.3 Expectativas dos egressos em relação à pós-formação: o curso de Pedagogia da Unimontes e a consolidação da formação docente	180
7.3.1 <i>expectativas e percepções indicadores de recorrência</i>	182
7.4 Principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (2018-2024)	184
7.5 Contribuições do curso de Pedagogia da Unimontes para a prática profissional: o currículo como mediação entre formação, trabalho e emancipação.	186

7.6 Sugestões dos estudantes e egressos de segunda graduação (2018 - 2024) para o aprimoramento do curso de Pedagogia da Unimontes	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	205
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES, COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO	206
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2018-2024)	211
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	214
APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO PARA COMUTAÇÃO	215
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMONTES	216
ANEXO B - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2014)	218
ANEXO C - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2019)	222

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos observado um fenômeno crescente no campo da educação superior: o ingresso de profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas no curso de Pedagogia como segunda graduação. Essa tendência, presente em diversas universidades públicas, expressa transformações mais amplas no mundo do trabalho e nos processos formativos, indicando a busca por reconversão profissional, identidade docente e novos sentidos para o trabalho educativo.

No contexto da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), esse movimento reflete também a valorização da docência como prática social e intelectual, revelando sujeitos que retornam à universidade em busca de fundamentação teórica e de um pertencimento à cultura pedagógica.

Defendemos a tese de que a formação em Pedagogia, quando buscada como segunda graduação, constitui-se em uma possibilidade efetiva de qualificação docente, na medida em que favorece a apropriação crítica dos fundamentos pedagógicos e permite a resignificação das práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos em suas trajetórias anteriores.

Compreendemos que essa formação responde às exigências legais e sociais postas à formação inicial de professores no Brasil, reafirmando o curso de Pedagogia como campo de produção teórica e prática voltado à humanização, ao trabalho e à transformação social, em consonância com uma concepção histórico-crítica de educação.

A investigação que realizamos teve como questão central: *Quais motivações levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a optarem pelo curso de Pedagogia como segunda graduação e quais são suas expectativas, para a pós formação?*

A partir dessa questão, estabelecemos como objetivo geral: “Identificar e analisar os motivos que levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a buscarem o curso de Pedagogia, na Unimontes, como segunda graduação, bem como suas expectativas de pós-formação em relação à formação pedagógica.” Nesse sentido, buscamos compreender as motivações que fundamentaram a escolha pelo curso de Pedagogia da Unimontes, articulando essas razões às dimensões institucionais e curriculares que estruturam a formação pedagógica. De maneira integrada, buscamos identificar o perfil dos sujeitos participantes, analisar suas percepções quanto ao currículo prescrito e vivido, além de avaliar as contribuições do curso de Pedagogia para a reconfiguração de suas trajetórias profissionais e para o fortalecimento de sua identidade docente.

Fundamentamos teoricamente esta pesquisa no Materialismo Histórico-Dialético

(MHD) e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme as formulações de Marx (2011), Saviani (2008, 2021b) e Gamboa (2003, 2018). Essa base epistemológica orientou-nos a compreender a formação docente como processo histórico e social de produção de consciência, mediado pelas condições concretas de vida e de trabalho.

A escolha desse referencial teórico se justifica pela coerência entre o objeto investigado, a formação de professores como prática social, e a perspectiva histórico-crítica, que entende o conhecimento como resultado de contradições entre o empírico e o teórico, entre o singular e o universal.

Dialogamos também com Nóvoa (2020), Libâneo (2015), Arroyo (2013) e Scheibe (2007), cujas contribuições ajudam a compreender a docência e o currículo como campos de disputas e de produção de saberes sobre a formação humana.

Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de natureza compreensiva e interpretativa (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2013), orientada pelo método materialista histórico-dialético, que fundamenta nossa análise dos processos educativos em suas mediações concretas, contradições e determinações históricas (Marx, 2011; Netto, 2011; Gamboa, 2018).

Essa perspectiva metodológica está articulada à base epistemológica da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme formulada por Saviani (2021b), que compreende a educação como prática social voltada à humanização e à produção de consciência crítica. Assim, buscamos compreender o fenômeno investigado: as motivações e expectativas de profissionais que ingressam na Pedagogia como segunda graduação, em sua totalidade concreta, situando-o nas relações entre trabalho, formação e sociedade.

Adotamos o estudo de caso não como método, mas como estratégia de investigação (Stake, 1995; Yin, 2015; André, 2008), coerente com a abordagem qualitativa e com os princípios do materialismo histórico-dialético.

Essa estratégia permitiu-nos analisar em profundidade o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), compreendendo-o como uma realidade singular que expressa contradições universais do processo de formação docente.

O caso da Unimontes foi considerado paradigmático porque reúne características estruturantes e contextuais que o tornam representativo de um fenômeno mais amplo: o ingresso de profissionais de diferentes áreas na Pedagogia como segunda graduação em contraposição a cursos aligeirados ofertados em outras universidades da região.

A escolha da Unimontes justifica-se por três razões principais: (i) a instituição oferece o curso de Pedagogia em sua integralidade curricular, articulando ensino, pesquisa e extensão;

(ii) mantém adesão contínua às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores; e (iii) atua em uma região de abrangência socialmente diversa, atendendo múltiplos territórios educacionais do norte e noroeste de Minas Gerais (oito campi).

Tais condições conferem ao estudo relevância empírica e densidade interpretativa, permitindo-nos compreender como as determinações gerais das políticas formativas se concretizam nas práticas locais de formação docente.

O recorte temporal, de 2018 a 2024, justifica-se por marcar um período de revisão curricular e consolidação de políticas institucionais voltadas à formação inicial de professores, além de abranger o ciclo completo das experiências formativas de estudantes e egressos investigados.

Assim, o estudo de caso da Unimontes permitiu-nos articular o singular e o universal, isto é, compreender a especificidade da experiência institucional à luz das determinações mais amplas da formação docente no país, conforme orienta a perspectiva dialético-crítica que sustenta esta pesquisa.

As fontes de dados abrangeram três dimensões complementares: (i) a pesquisa bibliográfica, que sustentou o diálogo teórico com os principais autores do campo da formação docente e do currículo; (ii) a pesquisa documental, que compreendeu a análise das DCNs e dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) da Unimontes (2013 e 2019); e (iii) a pesquisa empírica, composta pela aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a 137 (estudantes e egressos), sendo respondido por 46 participantes: 34 estudantes e 12 egressos, além da entrevista com a coordenação didática do curso. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), o que possibilitou articular as dimensões normativa, formativa e experiencial do fenômeno investigado.

No campo dos estudos curriculares, optamos por dialogar com autores que compreendem o currículo como expressão de disputas históricas, políticas e culturais. Fundamentamo-nos em Arroyo (2013), que o define como território de conflitos e negociações sociais; em Sacristán (2000), que o entende como prática social carregada de valores e intencionalidades; e em Scheibe (2007), cuja leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais destaca o currículo como eixo articulador entre formação docente e políticas educacionais.

Acrescentamos as contribuições de Silva, F. T. (2018, 2023), que analisa o lugar dos estudos curriculares nos cursos de Pedagogia e evidencia as tensões entre o currículo prescrito, o vivido e o instituído nas práticas formativas. A opção por esses referenciais decorre de sua coerência com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois permite compreender o currículo não apenas como instrumento técnico, mas como mediação entre o conhecimento e a prática social,

indispensável à formação de professores críticos e socialmente comprometidos.

Reafirmamos a relevância científica e social desta pesquisa pela contribuição que oferece ao campo da formação docente e dos estudos curriculares. Ao analisarmos as motivações e expectativas dos sujeitos que buscam a Pedagogia como segunda graduação, buscamos compreender novos perfis formativos no magistério, os sentidos atribuídos à docência e as implicações desse processo para o currículo e a qualidade da formação inicial. Entendemos que esses resultados podem subsidiar o aprimoramento dos PPCs, orientar políticas institucionais de acolhimento e valorização docente, e fortalecer a Pedagogia como ciência da educação comprometida com a emancipação humana.

A arquitetura desta tese está organizada em sete seções interdependentes, articuladas de modo a garantir coerência teórica e metodológica. Na primeira, apresentamos o memorial formativo e a gênese da problemática. Na segunda, discutimos o estado do conhecimento sobre a Pedagogia como segunda graduação. Na terceira, descrevemos o percurso metodológico e os fundamentos epistemológicos. Na quarta, analisamos os documentos oficiais e os PPCs da Unimontes. Na quinta, caracterizamos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na sexta, interpretamos as motivações e expectativas dos participantes. E, na sétima, examinamos o currículo oficial, o prescrito e o vivido, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Encerramos com as considerações finais, nas quais sintetizamos os achados e reafirmamos o papel do curso de Pedagogia como campo de formação, reconversão profissional e emancipação intelectual.

Coerência da Pesquisa

O Quadro de Coerência da Pesquisa (Quadro 1) desta pesquisa foi elaborado em conformidade com as orientações da Professora Doutora Liliane Campos Machado (2009), orientadora desta tese, inspirado nos modelos organizativos apresentados em sua tese e na tese do Doutor Francisco Thiago Silva (2017).

A construção desse instrumento teve como objetivo assegurar a articulação lógica entre os elementos fundamentais da investigação, a saber, o problema, os objetivos, os procedimentos metodológicos e os fundamentos teóricos. Tal organização visa conferir maior clareza, consistência e alinhamento interno ao projeto de pesquisa, contribuindo para a explicitação dos caminhos adotados na produção do conhecimento.

Quadro 1 - Coerência da Pesquisa (continua)

<p>OBJETO DE ESTUDO</p> <p>A motivação que leva profissionais graduados e/ou pós-graduados de outras áreas a buscarem o curso de Pedagogia, como segunda graduação, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).</p>		
<p>PROBLEMA</p> <p>Quais motivações levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a optarem pelo curso de Pedagogia como segunda graduação e quais são suas expectativas, para a pós formação?</p>		
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Identificar e analisar os motivos que levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a buscarem o curso de Pedagogia, na Unimontes, como segunda graduação, bem como suas expectativas de pós- formação em relação à formação pedagógica.</p>		
<p><u>Questões Secundárias</u></p> <p>1. O que revelam os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PPCs, sobre os princípios formativos, o perfil do egresso e a organização curricular do curso de Pedagogia na Unimontes?</p>	<p><u>Objetivos Específicos</u></p> <p>1. Examinar o que diz os documentos oficiais sobre o curso de Pedagogia no país e se a proposta da Unimontes atende aos prepostos nestes documentos.</p>	<p><u>Metodologia</u></p> <p>Abordagem metodológica: qualitativa, de natureza compreensiva e interpretativa.</p> <p>Estratégia de pesquisa A estratégia metodológica adotada nesta pesquisa é o estudo de caso, cuja centralidade reside na análise da busca pelo curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação por graduados e pós-graduados em outras áreas do conhecimento.</p> <p>Método de pesquisa: materialismo histórico-dialético</p> <p>Opção epistemológica: Pedagogia histórico-crítica.</p> <p>Métodos de análise: análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin.</p>
<p>2. Quem são os sujeitos que buscam o curso de Pedagogia como segunda graduação e quais fatores motivam essa escolha?</p>	<p>2. Traçar o perfil dos estudantes e egresso do curso de Pedagogia da Unimontes, como segunda graduação.</p> <p>3. Identificar a motivação da escolha da Pedagogia como segunda graduação.</p>	
<p>3. Qual a percepção dos participantes em relação ao currículo oficial, prescrito e vivido do curso de Pedagogia?</p>	<p>4. Analisar as narrativas dos sujeitos em relação ao currículo oficial, o prescrito e o vivido, na Unimontes, com o intuito de compreender sua coerência teórico-prática e sua contribuição para a qualificação profissional docente.</p>	
<p>4. Como os estudantes avaliam a formação recebida para a docência e as práticas pedagógicas desenvolvidas?</p>		

Quadro 1 - Coerência da Pesquisa (continuação)

5. As expectativas dos estudantes em relação à pós-graduação são atendidas pela estrutura curricular e pelas práticas formativas implementadas?	5. Identificar as expectativas dos estudantes em relação à pós-graduação e analisar em que medida o curso de Pedagogia da Unimontes atende a essas expectativas, considerando sua estrutura curricular e seu impacto na formação profissional para a docência.	Fontes de dados: <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa bibliográfica (referencial teórico); - Pesquisa documental (documentos institucionais e normativos); - Pesquisa de campo (obtenção de dados através dos sujeitos por meio de entrevistas e questionários com questões estruturadas e semiestruturadas).
	6. Analisar as percepções dos estudantes e egressos sobre o desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Unimontes.	Técnicas de obtenção de dados: <ul style="list-style-type: none"> - análise documental; - questionários com questões estruturadas e semiestruturadas; - entrevistas com questões semiestruturadas
TERRITÓRIO (<i>locus</i>) DA PESQUISA <p>Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) - campi de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Montes Claros (sede), Paracatu e Pirapora.</p>		
SUJEITOS DA PESQUISA/PARTICIPANTES <p>Como sujeitos/participantes desta pesquisa foram identificados 137 (cento e trinta e sete) estudantes graduados que cursam ou cursaram o curso de Pedagogia, como segunda graduação, na Unimontes no período de 2018 a 2024. Deste total identificado 73 (setenta e três) são egressos e 64 (sessenta e quatro) são estudantes em curso. Do total identificado 46 (quarenta e seis) responderam ao questionário e destes, 15 (quinze) concederam entrevista direta, sendo 12 (doze) egressos e 34 (trinta e quatro) estudantes. A seleção dos sujeitos, participantes da pesquisa, foi realizada com base em critérios de pertinência ao objeto de estudo, conforme os objetivos delineados. Foram selecionados estudantes e egressos já graduados e/ou pós-graduados em outras áreas, que optaram por cursar Pedagogia como segunda graduação na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no período compreendido entre os anos de 2018 a 2024, período em que atuamos na coordenação do curso. A delimitação temporal considerou nossa atuação como coordenadora didática do curso, a troca de PPC do curso, a vigência de importantes diretrizes curriculares nacionais e os impactos de reformas recentes na formação dos Pedagogos, incluindo as Diretrizes para a formação do Pedagogo e as discussões em torno da BNC-Formação. A definição do perfil dos participantes teve como fundamento o critério de intencionalidade, típico da pesquisa qualitativa, buscando sujeitos cuja trajetória pudesse oferecer elementos relevantes para a compreensão das motivações, expectativas e experiências formativas associadas à decisão de cursar Pedagogia, na Unimontes, como segunda graduação. Essa seleção também respeitou os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, conforme preconizado pela Resolução CNS nº 510/2016. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e aprovado sob o parecer de número 7.733.636/2025.</p>		

Quadro 1 - Coerência da Pesquisa (conclusão)

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para Bardin (2016), as categorias devem emergir do diálogo entre os objetivos da pesquisa, os pressupostos teóricos e os dados obtidos. Segundo Minayo (2007), as categorias são instrumentos de mediação entre a realidade e o pensamento científico, permitindo ao pesquisador dar inteligibilidade ao fenômeno investigado. As categorias para esta pesquisa, portanto, foram construídas com base em um movimento dialético entre teoria e dados, visando captar os aspectos estruturantes do fenômeno investigado, nesta pesquisa, os sentidos atribuídos à escolha da Pedagogia como segunda graduação, as experiências formativas e as expectativas dos sujeitos. Neste contexto as categorias de análise desta pesquisa foram definidas a partir da articulação entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos, o referencial teórico-metodológico adotado (materialismo histórico-dialético) e a análise preliminar do material empírico e documental disponível (documentos oficiais relacionados ao curso de Pedagogia da Unimontes). Assim, foram identificadas como categorias analíticas para este estudo:

Categoria 1: Motivações para a escolha de cursar Pedagogia na Unimontes como segunda graduação;

Categoria 2: Expectativas em relação a formação no curso de Pedagogia da Unimontes para a pós-graduação;

Categoria 3: percepções sobre o percurso formativo no curso de Pedagogia da Unimontes;

Categoria 4: Articulação entre o currículo prescrito para o curso de Pedagogia e o currículo vivido no curso de Pedagogia da Unimontes;

Categoria 5: Desafios e sugestões para a formação de professores na segunda graduação em Pedagogia..

BASE EPISTEMOLÓGICA

Materialismo Histórico-Dialético (MHD), fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

TESE:

A formação em Pedagogia, quando buscada como segunda graduação, constitui-se em possibilidade efetiva de qualificação docente, na medida em que permite a apropriação crítica dos fundamentos pedagógicos e favorece a ressignificação das práticas educativas.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Concluída a Introdução, na qual apresentamos os fundamentos teóricos, metodológicos e o problema central desta tese, passamos à Seção 01, intitulada “O encontro da pesquisadora com seu objeto de pesquisa”. Nesta seção, apresentamos o memorial acadêmico-profissional, construído a partir da narrativa de nossa trajetória formativa e profissional, com o objetivo de evidenciar as experiências que mobilizaram a construção da problemática investigada.

A utilização do memorial como estratégia metodológica fundamentou-se na compreensão de que as trajetórias formativas dos pesquisadores constituem fontes legítimas para a análise crítica dos processos de construção do objeto de estudo (Nóvoa, 1995; Rosenthal, 2014a). Conforme Nóvoa (1992), compreender o percurso de formação permite situar, de modo crítico, o lugar social, histórico e profissional do pesquisador no campo investigativo. Rosenthal (2014a) reforça essa concepção ao afirmar que a análise de histórias de vida e narrativas pessoais possibilita captar os sentidos atribuídos às experiências, evidenciando as relações entre os percursos individuais e os processos sociais mais amplos.

Dessa forma, a elaboração do memorial assumiu um caráter reflexivo e crítico, ancorando-se na perspectiva de que narrar nossa própria história implica também analisar as condições históricas, políticas e institucionais que moldam nossos interesses investigativos e nossas escolhas acadêmicas. Apresentamos, portanto, nossa trajetória como pesquisadora, buscando tornar visíveis as experiências formativas que nos conduziram à investigação da motivação de profissionais já graduados ingressarem no curso de Pedagogia como segunda graduação.

1 O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM SEU OBJETO DE PESQUISA

"A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimentos, uns com os outros acho que nem se mistura." (Guimarães Rosa, 2005, p.114)

Compreendemos que narrar nossa trajetória formativa é um gesto que transcende a dimensão autobiográfica para se tornar um ato epistemológico e político de afirmação de uma identidade docente em constante construção. Segundo Delory-Momberger (2009), a escrita de si constitui um dispositivo formativo que possibilita compreender a formação como processo vivido, singular e situado historicamente. Nesse sentido, revisitamos nossas experiências à luz de uma perspectiva que reconhece a narrativa como campo de produção de sentidos sobre o vivido. Ao revisitarmos nossas escolhas, deslocamentos e aprendizagens, buscamos compreender os processos formativos que nos constituíram enquanto educadora e pesquisadora.

Conforme destaca Souza (2010), narrar-se é também um gesto político e formativo, por meio do qual o sujeito reconstrói sua trajetória e compreende os sentidos que a atravessam. A escrita do memorial, nesse contexto, ultrapassa o relato autobiográfico para configurar-se como prática de (auto)formação, em que o olhar sobre o vivido se transforma em gesto de escuta de si e produção de saberes implicados. Ao narrarmos nossa trajetória, não apenas a documentamos, mas também a compreendemos e a ressignificamos, reafirmando nossa identidade docente em constante constituição.

A escrita do memorial configura-se, portanto, como prática de autoformação, conforme destaca Josso (2002), ao permitir que a reconstrução do nosso percurso pessoal e profissional contribua para o entendimento mais profundo da nossa inserção no campo educacional. Passeggi (2009) reforça essa perspectiva ao indicar que a escrita autobiográfica não apenas documenta, mas transforma o sujeito que narra, produzindo deslocamentos na compreensão de si e do mundo. Nessa tessitura narrativa, a análise de nossa trajetória profissional adquire centralidade, pois, como lembra Rosenthal (2014), compreender o percurso formativo do pesquisador é essencial para situar a gênese de seu olhar investigativo.

A escolha do nosso objeto de pesquisa não emergiu de um exercício teórico abstrato, mas da escuta sensível às nossas inquietações vividas ao longo do caminho docente, em especial em nossa atuação como coordenadora pedagógica dos cursos de Pedagogia da Unimontes, entre os anos de 2018 a 2024. Outro fato que despertou nosso interesse em investigar este objeto foi o conhecimento da temática que vinha sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa da FAE-

UnB, sob orientação da professora doutora Livia Freitas Fonseca Borges, que investigava sobre a *Pedagogia como segunda graduação*, evidenciando como as trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam na construção de novos sentidos para a formação docente.

Nessa tessitura narrativa, a análise de nossa trajetória profissional adquire centralidade, pois, como lembra Rosenthal (2014), compreender o percurso formativo do pesquisador é essencial para situar a gênese de seu olhar investigativo. Assim, a escolha do nosso objeto de pesquisa não emergiu de um exercício teórico abstrato, mas da escuta sensível às nossas inquietações vividas ao longo do caminho docente, em especial em nossa atuação como coordenadora pedagógica dos cursos de Pedagogia da Unimontes, entre os anos de 2018 a 2024.

Ao longo dessa trajetória, convivemos com distintas realidades escolares e contextos formativos que nos colocaram diante de desafios concretos, muitas vezes não contemplados pelos discursos consolidados na literatura acadêmica. Conforme defende Nóvoa (1995), a identidade profissional docente se constitui nas experiências vividas, sendo as narrativas de si instrumentos fundamentais para atribuir sentido às práticas educativas e possibilitar uma reflexão crítica sobre elas.

Dessa forma, o objeto de pesquisa e a problemática aqui delineados são frutos de um processo reflexivo sobre nossas vivências pessoais e profissionais, entendido como um movimento de sistematização de saberes construídos na nossa práxis. Este memorial pretendeu, assim, apresentar os caminhos trilhados que nos conduziram à construção do nosso problema de pesquisa, evidenciando as experiências que o fundamentam e os sentidos que o sustentam no contexto da nossa formação acadêmica e do nosso trabalho como coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia e docente nos cursos de Pedagogia da Unimontes.

1.1 Formação escolar inicial e enfrentamento de desigualdades regionais

Nossa trajetória educacional teve início em meio a constantes deslocamentos entre dois contextos socioespaciais profundamente distintos: o urbano-industrial da capital do Estado de São Paulo (SP) e o rural do município de Varzelândia - Minas Gerais (MG), situada no norte de Minas Gerais. Como filha de uma família de migrantes em busca de melhores condições de vida, experimentamos, desde a infância, os efeitos concretos da desigualdade social sobre o acesso à educação pública de qualidade, sobretudo nas regiões interioranas do país.

O percurso escolar foi marcado por rupturas e adaptações. Iniciamos o ensino primário na capital paulista, mas concluímos essa etapa no município de Varzelândia, enfrentando as limitações estruturais típicas de municípios de pequeno porte no Brasil. Os anos iniciais do

ensino fundamental foram cursados também no Estado de São Paulo, e os anos finais no município de Montes Claros-MG. Já o ensino médio foi realizado integralmente no município de Montes Claros-MG, período em que vivenciamos o desafio de residir longe da família para garantir a continuidade dos estudos. As barreiras econômicas, emocionais e logísticas por mim enfrentados nesse processo evidenciaram as condições desiguais de permanência escolar impostas aos estudantes do interior.

À luz das discussões apresentadas por Josso (2002), compreendemos que revisitar esse percurso escolar não se resumiu à exposição de dados biográficos, mas constitui uma prática formativa que me permitiu interpretar o vivido como experiência que marcou e me transformou. A mobilidade espacial, as perdas afetivas e as desigualdades encontradas nos diferentes contextos educacionais por mim vivenciados moldaram, em mim, uma consciência crítica sobre os mecanismos de exclusão presentes na escola pública. Como destaca Delory-Momberger (2009), a escrita de si permite transformar a trajetória individual em campo de reflexão pedagógica, em que a formação emerge como experiência situada e atravessada por contradições sociais.

Tais vivências fundaram nosso compromisso com a formação de professores comprometidos com a justiça social, especialmente no que se refere à criação de alternativas que possibilitem aos sujeitos do interior concluir sua escolarização sem a necessidade de afastamento familiar precoce. De acordo com Nóvoa (1992), a identidade docente constitui-se nas experiências vividas e nos sentidos atribuídos às práticas educativas.

A elaboração do memorial, nesse contexto, não se restringe a um exercício de rememoração pessoal, mas constitui um ato de formação docente. Conforme Nóvoa (2007) e Passeggi (2011), narrar a própria trajetória é produzir consciência histórica sobre o próprio fazer educativo. O memorial, portanto, torna-se uma ferramenta de reflexão crítica sobre o percurso profissional, contribuindo para a constituição da identidade docente e para a compreensão do lugar social do pesquisador no campo educacional.

Assim, é a partir desse enraizamento existencial que compreendemos a necessidade de práticas educativas mais inclusivas, contextualizadas e sensíveis às desigualdades regionais.

1.2 A escolha pelo curso de Pedagogia e a formação profissional

A decisão de cursar Pedagogia foi atravessada por múltiplas determinações de ordem pessoal, social e histórica. Inseridas em um contexto de profundas desigualdades regionais, percebemos na formação superior uma possibilidade concreta de ascensão profissional e de

melhores condições de vida para nós e para nossa família. À época, o curso de Pedagogia configurava-se como uma das poucas alternativas de ingresso no ensino superior acessíveis a jovens de cidades interioranas, sobretudo mulheres, que buscavam uma inserção digna no mundo do trabalho.

Nosso ingresso no curso de Pedagogia ocorreu no ano de 1983, na então Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), atual Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). O curso adotava o modelo "3+1", estruturado em duas etapas: a primeira, correspondente à licenciatura curta, voltada à formação para a Supervisão Educacional do primeiro grau; e a segunda, destinada à obtenção da licenciatura plena, com habilitação para o segundo grau. Concluímos a primeira etapa no ano de 1985, recebendo a certificação em Supervisão Educacional de primeiro grau. Já no ano de 1986, obtivemos a habilitação em Orientação Educacional, ao concluir a segunda etapa do curso.

Nesse mesmo ano, iniciamos nossa atuação profissional como Supervisora Pedagógica em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Coração de Jesus-MG. As experiências vividas nesse início de carreira foram fundamentais para consolidar nosso interesse pela formação docente e pela reflexão crítica sobre os processos educativos. Como afirma Nóvoa (1992), a constituição da identidade profissional do professor se dá pela via da experiência vivida e pela incorporação reflexiva de sentidos à prática cotidiana.

A experiência profissional, nesse sentido, passou a nos constituir como sujeito pedagógico em constante formação. A práxis cotidiana, ao mesmo tempo em que nos exigia respostas técnicas, também nos provocava inquietações éticas e políticas que ampliavam nosso olhar para as condições reais de trabalho docente e para os limites e potências da escola pública. É nesse ponto que, conforme Josso (2002), a experiência deixa de ser apenas um acúmulo de vivências e se torna material de formação, à medida que passa a ser pensada, narrada e reinterpretada em chave reflexiva.

A escolha pelo magistério, embora inicialmente associada à necessidade de sobrevivência e mobilidade social, transformou-se, ao longo dos anos, em projeto ético-político de vida. Como destaca Passeggi (2009), ao narrarmos nossas trajetórias, vamos nos constituindo como sujeitos de formação, reconhecendo, na escrita de si, um gesto de autoformação que articula memória, identidade e compromisso com a transformação social.

1.3 A atuação profissional e a formação continuada

Nossa trajetória profissional no campo educacional tem sido marcada por múltiplas experiências, principalmente na educação básica, tanto no exercício do magistério quanto em funções técnico-pedagógicas. Iniciamos nossa atuação no ensino médio, ministrando disciplinas pedagógicas nos antigos cursos de magistério, contribuindo diretamente com a formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa vivência ampliou nossa compreensão sobre o papel da docência e nos aproximou das questões centrais que envolvem o processo de ensinar e formar.

No ano de 1992, fomos aprovadas em concurso público e passamos a integrar a rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros-MG como Supervisora Educacional, cargo que exercemos até o ano de 2014. Durante esse período, buscamos aprimorar continuamente nossa prática, participando de cursos de formação continuada oferecidas por diferentes instituições e sistemas de ensino, públicos e privados. A vivência cotidiana nas escolas e as demandas emergentes do trabalho técnico-pedagógico evidenciavam, a cada novo desafio, a necessidade de atualização constante e de reflexão crítica sobre a prática.

Mesmo enfrentando adversidades pessoais e estruturais, como a condição de mãe solo e as limitações salariais recorrentes na carreira docente, assumimos o compromisso com a formação permanente como um princípio ético e político. Como nos lembra Passeggi (2009), o sujeito em formação se constitui também na resistência e no desejo de compreender e transformar o mundo. Nesse percurso, realizamos três especializações *lato sensu*: uma em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), outra em Metodologia e Epistemologia da Pesquisa pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e, por fim, uma especialização em Educação a Distância pela Universidade Aberta do Brasil, também vinculada à Unimontes. Essas formações foram selecionadas conforme as demandas identificadas no exercício profissional e fortaleceram nosso olhar crítico sobre o fazer pedagógico, repercutindo diretamente na qualidade dos serviços educacionais prestados às instituições em que atuamos.

No ano de 1997, a convite da própria comunidade escolar, assumimos a direção da escola onde exercíamos a Supervisão Educacional. Essa experiência de gestão representou uma inflexão importante em nossa trajetória, desafiando-nos a lidar com contextos marcados por vulnerabilidade social, conflitos internos e múltiplas expressões da exclusão escolar. Como propõe Josso (2002), é no entrelaçamento entre experiência vivida e reflexão que se desenham novos sentidos para a formação, fazendo da prática um campo de reinvenção permanente.

Foi nesse contexto que amadureceu o desejo de aprofundar teoricamente os desafios observados na realidade escolar, culminando na decisão de ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. A necessidade de compreender mais amplamente as dinâmicas da escola pública, bem como de propor intervenções fundamentadas, emergiu como resposta a uma prática comprometida com a transformação social e com a construção de saberes que dialogam com o cotidiano das instituições educativas.

1.4 A formação *stricto sensu* e seu impacto na nossa prática profissional

A busca por formação acadêmica em nível *stricto sensu* surgiu como desdobramento natural de nossa trajetória profissional e de nosso compromisso ético-político com a transformação da realidade educacional. Apesar das limitações socioeconômicas e da ausência, à época, de ofertas locais de pós-graduação na cidade de Montes Claros-MG, onde residíamos, persistimos na intenção de aprofundar a reflexão teórica sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Foi nesse contexto que, no ano de 2002, ingressamos no curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), concluído no ano de 2004.

A dissertação intitulada “*Escola e comunidade juntas contra a violência escolar*”, foi gestada a partir de nossa experiência como diretora de uma escola pública municipal de grande porte, localizada na cidade de Montes Claros-MG, em uma região de alta vulnerabilidade social, atendendo a aproximadamente dois mil estudantes. A pesquisa nasceu do chão da escola, como resposta prática e reflexiva a um cenário de exclusão, conflitos e tensões, e foi concebida como um esforço de compreender, dialogar e intervir, conforme propõe Rosenthal (2014), quando afirma que a experiência do pesquisador é indissociável do processo investigativo.

Os desdobramentos do estudo ultrapassaram os limites da escrita acadêmica. Os dados e análises construídos fundamentaram a elaboração de projetos de intervenção que não se restringiram à unidade escolar onde atuávamos, mas se estenderam a outras instituições da rede municipal de ensino na cidade de Montes Claros-MG e região. A pesquisa adquiriu visibilidade acadêmica, com a publicação de seus resultados nos anais da UNESCO e, posteriormente, em forma de livro pela editora Novas Edições Acadêmicas, no ano de 2015. Além disso, inspirou a criação de ações voltadas à educação emocional na rede municipal, reafirmando a importância de uma formação docente atenta às dimensões subjetivas e sociais que atravessam a escola pública.

Essa vivência no mestrado nos reafirmou que a pesquisa, quando enraizada na prática e comprometida com a realidade concreta, constitui-se como instrumento de transformação.

Como ressalta Nóvoa (1992,1995), não se trata apenas de produzir conhecimento, mas de produzir-se como sujeito no exercício investigativo, um sujeito que pensa e age na realidade com vistas à sua superação. A investigação tornou-se, para nós, um gesto de esperança crítica, um ato pedagógico que projeta mudanças possíveis e desejáveis.

À luz das ideias defendidas por Josso (2007) e Passeggi (2009), compreendemos que narrar essa trajetória é também reinscrever os sentidos da formação, pois é na escritura reflexiva que se revela o entrelaçamento entre experiência e teoria, entre ação e pensamento. De acordo com Josso (2007) a história de vida é uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que nos oferece, à partir da reflexão, uma oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam nossa formação. O percurso *stricto sensu* não apenas aprofundou nosso conhecimento sobre os fenômenos escolares, mas fortaleceu nossa identidade docente e investigativa, consolidando uma prática profissional comprometida com a justiça social e com a produção de saberes a partir da escola pública.

1.5 Inserção no ensino superior e o compromisso com a formação docente interiorana

Nossa inserção no ensino superior tem sido marcada por experiências múltiplas, todas profundamente entrelaçadas com o compromisso ético e político de contribuir com a formação de professores em contextos interioranos e populares. Essa atuação se constituiu como continuidade natural de uma trajetória que sempre buscou articular vivência profissional, formação crítica e intervenção social, especialmente no que diz respeito à democratização do acesso à educação superior para sujeitos historicamente marginalizados.

Iniciamos nossa participação nesse campo como tutora do ¹Projeto Veredas (2002-2005), uma iniciativa pioneira voltada à formação superior de professores em exercício, com habilitação em magistério de segundo grau, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). O projeto foi um marco na interiorização da formação docente em Minas Gerais, ao atender educadores de escolas públicas em regiões geográficas diversas e, muitas vezes, negligenciadas pelas políticas tradicionais de formação.

¹ Projeto Veredas: elaborado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais tinha como objetivo habilitar em nível superior os professores em exercício nas redes públicas Estaduais e Municipais e assim elevar o nível de competência profissional dos docentes e contribuir para a melhoria do desempenho escolar. Com o emprego de metodologias de educação a distância, o Projeto Veredas visou desenvolver a identidade do profissional da educação nas dimensões: profissional, que exige domínio do instrumental de trabalho e sua utilização; social, de pensador capaz de analisar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação e da cidadania, que o torna parte de uma coletividade, de uma comunidade.

Nesse mesmo período, contribuímos com o desenvolvimento do Curso Normal Superior, promovido pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas (FADENOR), em parceria com a Unimontes. As aulas ocorreram nos períodos de recesso escolar e mobilizaram professores de diferentes municípios mineiros, revelando um universo heterogêneo de sujeitos e realidades. O desafio metodológico imposto pela curta duração dos módulos presenciais, com jornadas intensivas de oito horas diárias durante três semanas consecutivas, exigiu de nós a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de articular densidade conceitual e acessibilidade didática. Como lembra Delory-Momberger (2009), o formador é também um sujeito em formação continuada, sobretudo quando se depara com contextos que desafiam o saber instituído.

Assim como proposto por Nóvoa (1992), nossa trajetória como formadora tem se orientado por uma concepção de formação docente que ultrapassa os limites da racionalidade técnica, assumindo o caráter reflexivo, colaborativo e profissional da docência.

A partir do ano de 2005, já com a titulação de mestre, iniciamos nossa atuação como docente em cursos de licenciatura em instituições públicas e privadas da região norte-mineira, incluindo a Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), a Associação Educativa do Brasil (SOEBRAS), a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (FADENOR) e, posteriormente, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Atuamos tanto na sede, em Montes Claros, quanto em diversos municípios do interior de Minas Gerais, vivenciando também, de perto, as condições e desafios da educação superior pública em territórios periféricos

No ano de 2014, nos tornamos professoras efetiva da Unimontes, após aprovação em concurso público para o cargo de docente do ensino superior, com vínculo junto ao Departamento de Educação, assumindo a disciplina de Currículos e programas nos cursos de licenciatura. No ano de 2017 assumimos a coordenação dos cursos de Pedagogia tendo outras duas professoras e o NDE como suporte técnico. Durante todo o nosso trabalho temos mantido um compromisso constante com a formação de professores.

Nossa atuação ampliou-se também na produção de materiais didáticos voltados à modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Unimontes. Elaboramos cadernos didáticos que buscaram dialogar com a diversidade dos sujeitos da EAD, produzindo conhecimentos articulados à prática docente em territórios interiores. Entre os materiais elaborados, destacam-se: o caderno didático para o desenvolvimento da disciplina *Educação na diversidade e os temas da diversidade/preconceitos* (2009); caderno didático para o desenvolvimento da disciplina *Gestão*

de Sistemas e Instituições de Ensino (2011); caderno didático para o desenvolvimento da disciplina *História da Educação* (2013); caderno didático para o desenvolvimento da disciplina *Política Educacional Brasileira*, 2. ed. revisada (2014); caderno didático para o desenvolvimento da disciplina *EJA – Possibilidades para educar na diversidade: inserção social, EJA e o mundo do trabalho* (2016).

Tais produções foram orientadas pela convicção de que os materiais didáticos, quando construídos com sensibilidade formativa, podem constituir-se em instrumentos de ampliação das vozes e das experiências dos sujeitos do campo educacional. Como ressalta Passeggi (2009), narrar e escrever sobre a formação de professores também é um gesto de autoria docente, em que o conhecimento emerge do entrelaçamento entre experiência, reflexão e compromisso social.

1.6 Nossa experiência na gestão educacional e na coordenação pedagógica

A experiência na gestão educacional consolidou em nós um compromisso cada vez mais consciente com a qualidade da formação docente e ampliou significativamente nossa compreensão sobre as múltiplas dimensões do trabalho pedagógico. Atuamos como diretora escolar na rede municipal de ensino de Montes Claros-MG, em uma instituição pública de grande porte, situada em região periférica e marcada por altos índices de vulnerabilidade social. A convivência cotidiana com os desafios enfrentados pela escola pública, em especial aqueles relacionados à violência escolar, exigiu de nós uma atuação articulada entre a gestão, o corpo docente e a comunidade, revelando a potência do trabalho coletivo como estratégia de resistência e transformação.

Foi nesse contexto que se delineou a problemática do nosso mestrado, cujo objeto emergiu diretamente das práticas vividas na escola. Pela primeira vez, realizamos uma pesquisa empírica, por meio de um estudo de caso em uma escola municipal da cidade de Montes Claros-MG, tendo como foco as diversas manifestações de violência no ambiente escolar. Como ressalta Rosenthal (2014), a pesquisa social interpretativa parte da experiência vivida pelo pesquisador, que assume sua história como parte constitutiva do processo investigativo. Esse gesto inicial de investigação foi também um marco formativo, pois nos ensinou que as práticas da gestão escolar podem se tornar fonte legítima de conhecimento científico, quando apropriadas criticamente.

Em um segundo momento, entre os anos de 2013 a 2016, e posteriormente de 2018 a 2024, assumimos a coordenação pedagógica dos cursos de Pedagogia da Unimontes, na

modalidade a distância, por meio da parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nessa função, acompanhamos a organização didático-pedagógica do curso em oito campi descentralizados: Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Montes Claros, Paracatu e Pirapora. A complexidade da função nos desafiou a pensar a gestão pedagógica como um espaço de mediação entre as políticas institucionais, as práticas docentes e os percursos formativos dos estudantes.

Ao longo dessa trajetória, tivemos a oportunidade de acompanhar centenas de licenciandos, em sua maioria profissionais já graduados em outras áreas, que buscaram o curso de Pedagogia como segunda graduação. A diversidade de histórias, motivações e expectativas desses sujeitos nos instigou a refletir mais profundamente sobre o modo como o currículo do curso de Pedagogia dialoga, ou deixa de dialogar, com as necessidades e realidades formativas desses profissionais. Como afirma Nóvoa (1995), a formação docente não se reduz à transmissão de conteúdos, mas deve considerar a história de vida, os saberes acumulados e os sentidos atribuídos à docência pelos sujeitos em formação.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica passou a ser vivenciada não apenas como gestão técnica, mas como um lugar de escuta, reflexão e pesquisa, onde pudemos identificar tendências, lacunas e potências da formação inicial de professores em cursos ofertados no interior de Minas Gerais. Passeggi (2009) nos lembra que a formação se faz também na escrita e na escuta das trajetórias, e que compreender os sujeitos em formação é condição para construir currículos mais sensíveis às realidades plurais que atravessam o campo educativo.

Ao optarmos pela continuidade da formação em nível de doutorado, reiteramos o compromisso com a profissionalização da docência e com a construção de saberes implicados, conforme propõe Nóvoa (1992), para quem a formação de professores deve ser concebida como um espaço de reconstrução da identidade profissional.

A partir dessa experiência, amadureceu em nós o desejo de investigar com maior profundidade os motivos que levam profissionais já formados em outras áreas a buscar o curso de a Pedagogia da Unimontes como segunda graduação. Esse movimento de retorno à formação inicial tornou-se o foco do nosso projeto de pesquisa no doutorado, como tentativa de compreender as transformações nas identidades profissionais e os sentidos atribuídos à docência por sujeitos em reconfiguração de percurso profissional.

1.7 Emergência do problema de pesquisa e delimitação do objeto de estudo

Nossa atuação na coordenação pedagógica dos cursos de Pedagogia da Unimontes na modalidade regular e EaD, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, nos possibilitou acompanhar de perto os perfis diversos dos estudantes, de segunda graduação, que ingressavam no curso de licenciatura em Pedagogia da Unimontes. Ao longo dessa vivência, passamos a observar com maior nitidez um fenômeno que se intensificava gradativamente: o aumento significativo de profissionais já graduados e, em muitos casos, pós-graduados em outras áreas do conhecimento, que buscavam o curso de Pedagogia como segunda graduação.

Inicialmente percebido de forma empírica, esse movimento despertou em nós uma inquietação teórica e pedagógica: por que sujeitos com formações consolidadas em outras áreas retornavam à universidade, optando especificamente pela formação em Pedagogia? Que sentidos estavam sendo atribuídos à docência nesse novo momento de suas trajetórias? Tais questionamentos ressoaram fortemente em nossa escuta e nos colocaram diante da necessidade de compreender com mais profundidade as motivações, expectativas e projeções desses estudantes.

À luz dessas observações, começamos a refletir criticamente sobre a adequação do currículo do curso de Pedagogia da Unimontes frente às demandas formativas desses sujeitos. Questionamo-nos se o currículo vigente, orientado pelas diretrizes oficiais, estaria preparado para acolher e dialogar com estudantes que já haviam trilhado percursos acadêmico-profissionais diversos, mas que agora se reconfiguravam em direção à docência ou à docência no campo da Pedagogia. Como sugere Nóvoa (1995), os currículos precisam reconhecer as experiências e os saberes que os sujeitos trazem consigo, sob pena de se tornarem instrumentos de descontinuidade entre a vida e a formação.

Dessa inquietação concreta emergiu a problemática que fundamenta esta tese: compreender os motivos que movem profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a buscarem o curso de Pedagogia como segunda graduação, bem como analisar suas expectativas em relação à formação recebida e sua projeção para a pós-formação. Como aponta Passeggi (2009), investigar trajetórias de formação é também investigar os sentidos que os sujeitos atribuem a seus movimentos e escolhas, compondo um campo fecundo de compreensão da docência em sua dimensão existencial, ética e política.

Ao delimitar como objeto de estudo “Os motivos que levam profissionais graduados e/ou pós-graduados de outras áreas a buscarem o curso de Pedagogia como segunda graduação na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)”, assumimos o compromisso de

produzir conhecimento sistematizado a partir da escuta desses sujeitos, compreendendo suas histórias formativas como fonte legítima para o debate sobre os rumos da formação docente. Nosso objetivo é contribuir com uma reflexão crítica sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, especialmente aqueles que acolhem estudantes em reconfiguração de percurso, e subsidiar práticas pedagógicas e políticas institucionais voltadas ao aprimoramento da formação inicial no contexto da segunda graduação.

1.8 Continuidade da formação acadêmica e o compromisso com a pesquisa em educação

A decisão pela continuidade da formação acadêmica em nível de doutorado esteve alicerçada em nossa trajetória profissional e nas inquietações que emergiram do cotidiano da docência. Entendemos, como propõe Nóvoa (1992), que o professor deve ser autor de sua própria formação, desenvolvendo uma postura reflexiva e crítica diante dos desafios educacionais. Essa compreensão nos impulsionou a buscar espaços institucionais de interlocução acadêmica que dialogassem com nossas preocupações formativas.

Esse movimento é também expressão de uma inquietação intelectual e pedagógica amadurecida em contato direto com os sujeitos da formação docente, sobretudo no contexto da segunda graduação em Pedagogia. A pesquisa, para nós, é mais que uma exigência acadêmica, ela é um gesto ético e político de escuta, sistematização e intervenção, como afirmam Rosenthal (2014) e Josso (2002), ao compreenderem o processo investigativo como prolongamento da experiência e como espaço de ressignificação do vivido.

Encontramos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa *Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA)*, um ambiente de interlocução acadêmica que dialoga profundamente com nossas inquietações teóricas, epistemológicas e profissionais. A aproximação com os referenciais que sustentam os projetos da linha PDCA reafirmou em nós a convicção de que este seria o espaço formativo propício para desenvolver uma investigação que emergisse do cotidiano da minha prática profissional, mas que buscasse também seu aprofundamento crítico e científico.

A formação que estamos vivenciando no doutorado tem nos proporcionado não apenas o aprofundamento teórico-metodológico necessário à análise do fenômeno investigado, mas também um processo de amadurecimento como pesquisadoras comprometidas com a defesa de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada. Esse percurso reafirma as contribuições de Nóvoa (1995), ao assinalar que a formação docente deve se estruturar em projetos capazes de articular os saberes da experiência com os saberes produzidos pela pesquisa,

possibilitando a constituição de profissionais críticos, reflexivos e implicados com as realidades concretas em que atuam.

Projetamos que os resultados desta investigação possam contribuir para os debates contemporâneos sobre a formação inicial de professores, especialmente no que se refere àqueles que reorientam suas trajetórias profissionais por meio do curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação. Almejamos, ainda, que esta pesquisa subsidie políticas institucionais mais atentas às especificidades desse público, de modo a reconhecer e valorizar as singularidades de sujeitos que buscam na docência não apenas uma nova inserção profissional, mas também a possibilidade de atribuir novos sentidos à própria existência pessoal, social e acadêmica.

Por fim, afirmamos o compromisso de transformar a experiência por nós acumulada ao longo dos anos em conhecimento sistematizado, que possa contribuir com a construção de propostas educativas mais críticas, democráticas e comprometidas com a transformação social. Como nos ensina Delory-Momberger (2009), escrever sobre a formação é também um ato de autoformação, é transformar a própria trajetória em objeto de reflexão, intervenção e esperança.

1.9 Da trajetória formativa à escolha da pesquisa: sentidos que nos constituem

O percurso formativo apresentado neste memorial expressa uma história vivida com compromisso, persistência e paixão pela educação. Desde a infância marcada pelas desigualdades regionais, passando pela escolha sensível pelo curso de Pedagogia, até a inserção em contextos diversos de docência, gestão e pesquisa, cada etapa foi experienciada como parte de um processo contínuo de formação e reinvenção profissional. Essa trajetória traduz a confluência entre o vivido e o pensado, entre a experiência concreta e a reflexão teórica que a orienta.

Narrar nossa trajetória, à luz de Josso (2002, 2007), Passeggi (2009, 2011), Nóvoa (1995, 2007, 2020a), Rosenthal (2014a-c) e Delory-Momberger (2009), permitiu-nos compreender que a formação docente não se reduz a uma sequência linear de títulos ou cargos, mas constitui um processo permanente de significação e ressignificação da prática. A narrativa, nesse sentido, é um dispositivo formativo e investigativo, pois favorece o exercício da escuta de si e dos outros, abrindo espaço para novas possibilidades de ser e de atuar na profissão docente.

Conforme Josso (2007), assumimos que as histórias de vida, ao evidenciarem as experiências formadoras e as identidades em transformação, tornam-se espaços privilegiados

de autoformação e de construção da identidade profissional. Essa compreensão é reforçada por Passeggi (2011), ao destacar a centralidade das escritas de si como prática de reflexão crítica e via de profissionalização. Delory-Momberger (2009) amplia essa leitura ao situar a condição biográfica como constitutiva da modernidade, expressão da necessidade de gerir a própria vida diante das múltiplas exigências sociais e profissionais impostas pelas transformações históricas do trabalho.

Nesse itinerário, a escrita deste memorial revelou-se uma prática autoformativa. Como observa Nóvoa (1995, 2007), trata-se de reconstruir o conhecimento profissional não apenas pelo acúmulo de saberes, mas pela capacidade de mobilizá-los criticamente em um movimento reflexivo, situado e coletivo. Reinscrevemos, assim, nossas experiências em uma perspectiva crítica e propositiva, reconhecendo que narrar a vida é também reinventar-se no e pelo trabalho docente, constituindo uma forma de resistência e emancipação intelectual (Rosenthal, 2014).

A emergência da problemática de pesquisa que nos mobilizou nesta caminhada doutoral, voltada às motivações e expectativas de profissionais que buscam o curso de Pedagogia como segunda graduação, nasce dessa escuta prolongada da prática e dos sujeitos que a habitam. Ela representa a síntese entre nossa trajetória pessoal, nossa vivência institucional e nossa inquietação intelectual frente às novas configurações da formação docente. Trata-se de uma investigação que brota do chão da universidade pública, comprometida com uma formação crítica, dialógica e socialmente enraizada.

Mais do que uma reconstituição linear de fatos, este memorial configurou-se como um exercício de compreensão e de reinvenção da própria trajetória acadêmica e profissional. Como afirma Delory-Momberger (2009), a escrita autobiográfica constitui um espaço de produção de subjetividade e de conhecimento, no qual o sujeito se (re)constrói por meio da narrativa de sua experiência.

Do mesmo modo, Souza (2010) interpreta o ato de narrar-se como gesto formativo e político, pelo qual o sujeito ressignifica o vivido e produz sentidos que atravessam sua identidade profissional. A escrita de si, nesse horizonte, revela-se prática de escuta e de formação, em que a memória se transforma em matéria de reflexão crítica e em mediação para a construção de novos saberes.

A construção deste memorial insere-se, portanto, na tradição de pesquisas sobre formação docente que compreendem a escrita de si como prática reflexiva e epistemológica. Conforme Nóvoa (2007, 2020a), o memorial constitui um dispositivo capaz de articular trajetórias pessoais e processos coletivos de profissionalização, conferindo à experiência um estatuto formativo e científico.

No campo da pesquisa-formação, Josso (2002), Souza (2010) e Passeggi (2011) reafirmam que narrar a própria história permite compreender como o sujeito se constitui como educador e pesquisador, evidenciando as mediações entre a experiência vivida e os contextos sociais e institucionais que a atravessam. Tais abordagens consolidam a compreensão do memorial como instrumento de autoformação e de análise crítica da trajetória docente, reforçando o caráter formativo e investigativo desse gênero acadêmico.

Nesse movimento, insere-se o diálogo com o grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Livia Freitas Fonseca Borges, minha primeira orientadora neste processo de doutoramento, que realizou um estudo sobre as motivações que levam profissionais de diversas áreas a buscarem a Pedagogia como novo campo de formação, junto a UnB.

Esse trabalho, orientado pela professora doutora Livia e desenvolvido em perspectiva histórico-crítica, evidenciou o ineditismo do tema e contribuiu decisivamente para consolidar o objeto de nossa pesquisa, ao situar a Pedagogia como segunda graduação no horizonte das políticas formativas e das contradições do trabalho docente resultando na publicação de um capítulo de livro no ano de 2023 intitulado “*A pedagogia como segunda graduação*” de autoria das pesquisadoras, Ana Cristina Romeiro e Mariana Souza, membros do grupo de pesquisa, do qual também fizemos parte a partir do segundo do ano de 2022.

Com base nesses referenciais, compreendemos o memorial não apenas como narrativa pessoal, mas como mediação teórico-metodológica entre a trajetória da pesquisadora e o objeto de estudo. A escrita de si possibilitou reconhecer, na própria formação, as contradições históricas que movem a escolha pela Pedagogia como segunda graduação, articulando experiência e consciência, trabalho e formação.

Encerramos este memorial reafirmando nosso compromisso com a docência como projeto ético-político e com a pesquisa como prática de transformação. Inspiramo-nos em Nóvoa (2020a) ao reconhecer que ser professor implica assumir a responsabilidade pela construção contínua de saberes e pela reinvenção da prática educativa. Que nossa trajetória, sistematizada aqui, possa sustentar outras tantas que escolhem a educação como campo de luta, esperança e construção coletiva.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

*“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais,
é só fazer outras maiores perguntas”.*
(Guimarães Rosa)

O levantamento do estado do conhecimento constituiu uma etapa importante desta investigação, pois nos permitiu mapear, organizar e analisar criticamente a produção acadêmica relacionada ao nosso objeto de estudo. Compreendemos que esse procedimento metodológico se distingue tanto da revisão de literatura quanto do denominado estado da arte. Conforme destacam Silva e Freitas (2018), o estado do conhecimento visa inventariar e sistematizar as produções existentes em um determinado campo, produzindo sínteses críticas que dialogam diretamente com a questão de pesquisa.

Optamos por utilizar a expressão *estado do conhecimento* conforme delineiam Romanowski e Ens (2006), por compreender que essa denominação se refere à sistematização analítica das produções científicas sobre determinado tema, com foco na identificação de tendências, lacunas e recorrências teórico-metodológicas. Diferentemente da revisão sistemática ou do estado da arte, o estado do conhecimento assume caráter interpretativo e qualitativo, voltado à compreensão crítica da produção acadêmica acumulada, em diálogo com os fundamentos epistemológicos da pesquisa.

Recorremos a diferentes bases de dados científicas e acadêmicas, nacionais e internacionais, com o objetivo de identificar pesquisas relacionadas à Pedagogia como segunda graduação. Utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a SciELO, o ERIC (Education Resources Information Center) e o Acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada), ferramenta gerida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) que integra catálogos de periódicos e bases indexadas. Essa estratégia assegurou amplitude ao levantamento e favoreceu a comparação entre distintas perspectivas teóricas e metodológicas.

O levantamento teve caráter crítico e interpretativo, orientado pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Buscamos compreender não apenas o que foi produzido, mas as condições históricas e epistemológicas que sustentam essas produções, situando-as em relação às contradições que marcam a formação docente no Brasil. Conforme Silva e Freitas (2018), esse tipo de mapeamento evidencia contribuições, lacunas e tendências, permitindo situar o estudo em desenvolvimento dentro de um campo científico mais amplo.

Ferreira (2002) define o estado do conhecimento como um conjunto articulado de estudos e pesquisas que, quando inventariados e analisados criticamente, adquirem significado

em relação ao objeto investigado, possibilitando identificar, categorizar e interpretar a produção científica em um recorte temporal e espacial específico. De modo convergente, Morosini (2015) afirma que essa metodologia permite compreender tanto o que já foi produzido quanto o que ainda requer novas investigações, conferindo consistência à construção teórica do trabalho científico.

Com esse entendimento, realizamos o mapeamento de teses, dissertações e artigos produzidos entre 1997 e 2023, período que se inicia com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e abrange as diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação de professores. Esse recorte temporal nos permitiu acompanhar a consolidação das políticas formativas e identificar os movimentos teóricos e institucionais que configuram o campo.

A partir dessa análise, identificamos um conjunto de produções relevantes sobre formação docente, mas constatamos a ausência de estudos que tratem especificamente da Pedagogia como segunda graduação. Essa lacuna evidenciou o ineditismo e a pertinência desta pesquisa, que busca compreender o fenômeno como expressão das relações entre trabalho, formação e reconversão profissional.

Estruturamos o levantamento em duas etapas complementares. Na primeira, sistematizamos dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação, examinando suas contribuições e limites no debate sobre a formação em Pedagogia. Na segunda, analisamos artigos científicos publicados em periódicos indexados nas bases mencionadas, ampliando o diálogo com estudos recentes sobre formação docente, políticas educacionais e itinerários formativos.

2.1 O que dizem as dissertações e teses analisadas

A busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores formação do pedagogo, segunda graduação, segunda licenciatura e currículo da formação, resultou em 190 trabalhos publicados entre 1997 e 2023. Ao associarmos todos os descritores, não localizamos pesquisas diretamente vinculadas ao objeto desta investigação, o que evidenciou a escassez de estudos específicos sobre a Pedagogia como segunda graduação.

Quando restringimos os descritores para formação de professores, segunda licenciatura e Pedagogia, identificamos um número reduzido de produções, concentradas majoritariamente na segunda licenciatura em Pedagogia. Nenhum estudo abordou a segunda graduação em Pedagogia como fenômeno formativo singular.

Do conjunto inicial de 190 trabalhos, apenas cinco apresentaram relação mais próxima com o tema. Esses estudos estão sistematizados na Tabela 1, organizada por natureza da pesquisa, autoria, título, palavras-chave, instituição de origem e ano de defesa. Entre eles, três correspondem a teses de doutorado e duas a dissertações de mestrado.

Tabela 1 - Teses e Dissertações organizadas por natureza do trabalho, ano, título, palavras-chave, autor e instituição de origem (2020-2023)

Nº	Natureza da Pesquisa	Autor(a) Ano	Título	Palavras-chave	Instituição
01	Tese	Larieira, Katia Cilene Antunes Ferreira. (2020)	Segunda licenciatura em pedagogia: contribuições e ressignificações no exercício da docência nas vozes de professores licenciados	Formação de professores; Segunda licenciatura; Pedagogia; Ressignificação; Contemporaneidade.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
02	Tese	Miranda, Helga Porto (2021)	Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re)descobertas da prática pedagógica.	Políticas públicas. Professores - Formação profissional. Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica	Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. PUC-SP
03	Tese	Romeiro, Ana Cristina Vieira Lopes (2022)	Para além do supletivo e do emergencial, afinal, o que contam docentes licenciados/as no curso esquema 1 da Universidade de Brasília?	Formação pedagógica. Professores bacharéis. Ensino Médio.	Universidade de Brasília - UnB
04	Dissertação	Dias, Poliana Aparecida Gomes (2023)	Egressos de segunda licenciatura em pedagogia: repercussões na vida profissional docente	Pedagogia; Segunda licenciatura; Egressos; Educação a Distância; Profissionalização Docente	Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
05	Dissertação	Rosa, Marcos da Silva da. (2023)	Contribuições da Segunda Licenciatura em Pedagogia para o exercício docente de professoras da rede pública municipal de Feira de Santana-BA	Formação de Professores; Segunda Licenciatura; Pedagogia; Fenomenologia.	Universidade do Estado da Bahia

Fonte: elaboração própria (2023).

A análise dos cinco trabalhos evidenciou contribuições relevantes, ainda que divergentes quanto aos enfoques investigativos. Identificamos dois eixos principais: (1) estudos centrados nas experiências e percepções docentes; (2) trabalhos voltados às dimensões curriculares e normativas. No primeiro eixo reunimos três pesquisas – Dias (2023), Rosa (2023) e Larieira (2020). Já no segundo eixo, obtivemos duas pesquisas – Romeiro (2022) e Miranda (2021).

A dissertação de Dias (2023), da UFMG, investigou egressos de cursos de segunda

licenciatura em Pedagogia e destacou repercussões na vida profissional, especialmente no contexto da educação a distância. A autora observou ganhos pedagógicos, mas apontou fragilidades na articulação curricular.

A dissertação de Rosa (2023), da UNEB, analisou a experiência de professoras da rede municipal de Feira de Santana a partir da abordagem fenomenológica, evidenciando processos de ressignificação da prática docente e limites para a aplicação dos novos conhecimentos no cotidiano escolar.

A tese de Larieira (2020), da PUC-SP, enfatizou as vozes de professores egressos da segunda licenciatura, reconhecendo contribuições dessa formação para o desenvolvimento de competências pedagógicas e ampliação das possibilidades de atuação profissional.

Em relação ao segundo eixo, a tese de Romeiro (2022), da UnB, analisou o curso Esquema I e concluiu que a ampliação da carga horária e a inclusão de fundamentos pedagógicos representaram avanços para a formação de bacharéis em exercício docente.

A tese de Miranda (2021), da PUC-SP, discutiu aprendizagens docentes no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), apontando os limites das políticas emergenciais voltadas à segunda licenciatura e as tensões entre formação inicial e continuada.

Apesar das diferenças teóricas e metodológicas, os trabalhos convergiram ao reconhecer que a segunda licenciatura em Pedagogia tem favorecido processos de ressignificação profissional e reconstrução identitária de professores em exercício. Observamos também a predominância da abordagem qualitativa, com uso recorrente de entrevistas, análise documental e revisão bibliográfica, recursos adequados, conforme Flick (2009), para captar significados e interpretações atribuídos pelos sujeitos a suas experiências formativas.

A análise desse conjunto reforçou a ausência de estudos que abordem a Pedagogia como segunda graduação, perspectiva que transcende a lógica das políticas de segunda licenciatura e se aproxima de processos de reconversão profissional e de reorientação identitária. Essa constatação justificou a ampliação do levantamento a outros espaços de produção científica, como a ANPED e o ENDIPE, cujas contribuições são examinadas na próxima subseção.

2.2 Os trabalhos publicados na ANPED e no ENDIPE

No mapeamento do estado do conhecimento, consideramos fundamental examinar as produções apresentadas em dois dos principais eventos científicos da área da Educação no Brasil: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Esses espaços constituem *locus* privilegiados de socialização de pesquisas, circulação de ideias e formulação de debates teórico-metodológicos sobre formação docente e políticas curriculares.

A ANPEd, fundada em 1976, tem desempenhado papel central no fortalecimento da pesquisa educacional e da pós-graduação no país, promovendo a integração entre universidades, pesquisadores e programas de pós-graduação. Entre suas principais ações, destacam-se o Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a atuação dos Grupos de Trabalho (GTs), que reúnem pesquisadores de áreas temáticas específicas. Dentre eles, o GT 08 - Formação de Professores se consolidou como espaço de destaque para o debate sobre identidade docente, políticas formativas e práticas pedagógicas.

O ENDIPE, criado em 1982, também se configura como um importante fórum nacional de reflexão crítica sobre didática, práticas de ensino e formação de professores, reunindo pesquisadores de diferentes regiões e instituições. Ambos os eventos são referências na difusão de tendências teóricas e na consolidação de agendas de pesquisa no campo da formação docente.

Com base nesse reconhecimento, analisamos os anais mais recentes da ANPEd e do ENDIPE, buscando identificar como a temática da Pedagogia como segunda graduação tem sido abordada nas produções apresentadas nesses espaços.

2.2.1 A formação em Pedagogia, como segunda graduação, nos trabalhos da ANPEd

Realizamos um levantamento sistemático nos anais da ANPEd, com foco no GT 08 – Formação de Professores, abarcando as edições mais recentes do Encontro Nacional. Essa busca teve como objetivo localizar produções que tratassem do curso de Pedagogia como segunda graduação, relacionando-as à formação inicial e às políticas de profissionalização docente.

De acordo com Romeiro e Souza (2023, p. 19), “não obstante a busca longa e minuciosa por pesquisas que abordassem a Pedagogia como segunda graduação, nenhum trabalho científico presente nestes portais e que pudessem nos subsidiar foi encontrado.” A partir dessa constatação, refizemos a busca, concentrando-nos no GT 08, e confirmamos a ausência de pesquisas que tratassem diretamente do tema.

Os trabalhos localizados discutem, em sua maioria, formação docente, segunda licenciatura e reconfiguração profissional, mas não abordam a Pedagogia como uma nova formação inicial. Essa lacuna reforça a pertinência e a originalidade da presente tese, que se

propõe a compreender as motivações e expectativas de profissionais já diplomados em outras áreas que optam por ingressar na Pedagogia como nova trajetória formativa.

2.2.2 A formação em Pedagogia, como segunda graduação, nos trabalhos do ENDIPE

De modo complementar, realizamos busca nos anais do ENDIPE, abrangendo os cinco últimos encontros nacionais. A análise confirmou a tendência observada na ANPED: não foram identificados trabalhos que tratassem especificamente da Pedagogia como segunda graduação.

As produções localizadas concentram-se em temas correlatos, como currículo, políticas educacionais, práticas de ensino e profissionalização docente, sem considerar o fenômeno dos profissionais que retornam à universidade para cursar Pedagogia como nova formação. Essa ausência não constitui um resultado empírico desta pesquisa, mas um dado relevante do campo científico, que contextualiza e justifica a pertinência da investigação aqui desenvolvida.

A escassez de estudos sobre o tema evidencia uma lacuna teórica e empírica na literatura recente sobre formação docente. Ao mesmo tempo, confirma a necessidade de investigar como se configuram as motivações, identidades e expectativas desses sujeitos que buscam a Pedagogia como segunda graduação, superando a perspectiva restrita das políticas de segunda licenciatura.

A análise comparativa dos dois eventos (Tabela 2) revelou coerência nas lacunas identificadas: tanto na ANPED quanto no ENDIPE predominam estudos voltados à formação inicial, continuada e à segunda licenciatura, sem referência direta à Pedagogia como segunda graduação. Essa convergência reforça a relevância de investigar o fenômeno sob a perspectiva da reconversão profissional e das novas trajetórias formativas no campo da Educação.

Tabela 2 - Contribuições, lacunas e avanços da tese em relação aos trabalhos da ANPED e ENDIPE

Fonte	Contribuições	Lacunas	Avanço da tese
ANPED - GT 08 Formação de Professores	Produção ampla sobre identidade docente, políticas formativas e práticas pedagógicas; espaço privilegiado de socialização e debate sobre formação inicial e continuada.	Ausência de estudos que tratem especificamente do curso de Pedagogia como segunda graduação; foco predominante em formação inicial, continuada e segunda licenciatura.	Nossa tese investiga diretamente a Pedagogia como segunda graduação, preenchendo a lacuna ao analisar as motivações e expectativas de profissionais já formados em outras áreas.
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino	Consolidado como fórum nacional de reflexão crítica sobre didática, práticas de ensino e formação docente; reúne pesquisas e experiências diversas em âmbito nacional e internacional.	Não identificamos trabalhos que abordem a Pedagogia como segunda graduação nos últimos cinco encontros; foco em currículo, políticas educacionais e práticas de ensino.	Nossa pesquisa contribui ao explorar esse fenômeno específico, articulando motivações subjetivas e condições objetivas que levam profissionais de outras áreas a buscar a Pedagogia como nova graduação.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A análise dos trabalhos apresentados na ANPED e no ENDIPE confirmou que o curso de Pedagogia ocupa posição central nas discussões sobre formação docente nas últimas décadas. Entretanto, observamos a ausência de estudos dedicados à Pedagogia como segunda graduação, lacuna também identificada nas dissertações e teses examinadas anteriormente.

Essa constatação orientou a ampliação do levantamento bibliográfico para outras bases nacionais e internacionais, com o objetivo de garantir maior abrangência e rigor à etapa do estado do conhecimento. O mapeamento complementou as buscas realizadas na BDTD, SciELO, CAFE, ERIC, Redalyc e Scopus, permitindo identificar produções que dialogassem, direta ou indiretamente, com a formação em Pedagogia como segunda graduação e suas implicações históricas, curriculares e profissionais.

Os resultados dessa etapa são apresentados nos subtópicos seguintes, dedicados à análise das produções localizadas em diferentes contextos e bases de dados.

2.2.3 Lacunas identificadas nos trabalhos analisados

A análise dos cinco trabalhos selecionados evidenciou contribuições relevantes, mas também revelou lacunas diretamente relacionadas ao objeto desta investigação. Essas ausências justificaram a pertinência e a necessidade do presente estudo. Entre as lacunas, destacamos:

- (a) A inexistência de pesquisas voltadas à Pedagogia como segunda graduação, já que os trabalhos analisados privilegiaram a segunda licenciatura, compreendida como formação complementar para docentes já licenciados. Essa ausência impede compreender o fenômeno dos sujeitos que retornam à universidade buscando uma nova formação inicial em área distinta de sua graduação anterior.
- (b) A ênfase restrita aos impactos profissionais e curriculares, sem aprofundar os motivos que levam profissionais de outras áreas a ingressar no curso de Pedagogia nem as expectativas em relação à pós-formação, elementos essenciais para interpretar o sentido histórico e subjetivo dessa escolha formativa.
- (c) A limitação dos recortes institucionais e regionais, visto que algumas investigações analisaram contextos específicos, como o Esquema I da Universidade de Brasília (Romeiro, 2022) ou a rede municipal de Feira de Santana-BA (Rosa, 2023). Tais estudos, embora relevantes, não permitem compreender o fenômeno em sua diversidade institucional e regional.

(d) A pouca articulação entre políticas educacionais e experiências formativas. Ainda que Larieira (2020) e Dias (2023) tenham dialogado com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, não houve aprofundamento sobre como as políticas interferem nas trajetórias daqueles que buscam a Pedagogia como segunda graduação, nem sobre a relação entre as escolhas individuais e as condições estruturais da formação docente.

(e) A carência de estudos sobre identidade e expectativas dos estudantes, uma vez que a maioria das pesquisas concentrou-se em docentes já atuantes, sem examinar a constituição da identidade pedagógica de profissionais oriundos de outras áreas e suas expectativas de inserção na carreira docente.

As lacunas identificadas reforçaram a relevância desta investigação, voltada à análise das motivações, trajetórias e expectativas de profissionais que ingressaram no curso de Pedagogia da Unimontes como nova formação, e não como complementação profissional. Ao direcionarmos o olhar para a Pedagogia como segunda graduação, situamos esta tese em um campo científico ainda pouco explorado, comprometido com a compreensão crítica de um fenômeno emergente na formação docente brasileira.

2.2.4 Possibilidades de avanços nesta tese

A análise do estado do conhecimento revelou que, embora existam estudos sobre formação docente, políticas curriculares e reconversão profissional, há escassez de pesquisas que abordem a Pedagogia como segunda graduação. Foi nesse vazio investigativo que vislumbramos a possibilidade de avançar em três direções principais:

(a) Compreensão das motivações formativas. Buscamos aprofundar os fatores objetivos e subjetivos que levaram profissionais já graduados a optar pelo curso de Pedagogia como nova trajetória formativa. Esse aspecto, pouco explorado na literatura, é essencial para compreender o direito à formação ao longo da vida, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

(b) Articulação entre escolhas individuais e políticas educacionais. Pretendemos analisar como as condições de formação docente e as políticas educacionais influenciam as trajetórias dos sujeitos, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e os marcos regulatórios posteriores (Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024). Essa articulação nos permitirá compreender como as políticas moldam o perfil dos estudantes e suas práticas formativas.

(c) Análise das projeções profissionais. Avançaremos ao examinar as expectativas dos estudantes em relação à inserção no campo da educação, aspecto praticamente ausente nas pesquisas existentes. Essa dimensão nos permitirá relacionar as expectativas de atuação às disputas curriculares e identitárias que permeiam a profissão docente, reafirmando a centralidade da docência e os desafios da valorização profissional no país.

Dessa forma, esta tese busca preencher as lacunas identificadas, contribuindo para ampliar o debate sobre a formação de professores e para articular as dimensões subjetivas, curriculares e políticas da formação pedagógica.

As lacunas evidenciadas nas dissertações e teses analisadas justificaram o aprofundamento do levantamento em outros espaços de produção científica. Com esse propósito, estendemos a busca para os anais da ANPED e do ENDIPE, reconhecidos pela densidade teórica e metodológica de seus debates sobre formação docente, a fim de verificar se, nesses contextos, a Pedagogia como segunda graduação se consolidava como campo de investigação.

2.3 Síntese e ampliação da busca

A análise dos trabalhos apresentados na ANPED e no ENDIPE confirmou que a formação de professores e o curso de Pedagogia ocupam posição central nos debates educacionais das últimas décadas. Contudo, não foram encontradas pesquisas que tratassem especificamente da Pedagogia como segunda graduação, lacuna também observada nas dissertações e teses examinadas anteriormente.

Essa constatação reforçou a necessidade de ampliar o levantamento bibliográfico para bases de dados nacionais e internacionais, com o objetivo de garantir maior abrangência e rigor metodológico à etapa do estado do conhecimento. O levantamento complementar abrangeu as seguintes fontes:

- (a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES): por reunir produções de mestrado e doutorado de universidades de todo o país;
- (b) SciELO (Scientific Electronic Library Online): principal base de artigos científicos em Educação no Brasil e na América Latina;
- (c) Portal de Periódicos da CAPES (CAFe): com busca integrada em bases internacionais, como ERIC, Redalyc, Scopus e EBSCO, ampliando o alcance das referências;

- (d) ERIC (Education Resources Information Center): reconhecida base internacional sobre formação docente e políticas educacionais;
- (e) Redalyc e Scopus: acessadas via CAFE, voltadas à identificação de produções latino-americanas e internacionais sobre formação pedagógica.

A ampliação desse mapeamento teve como objetivo identificar produções que dialogassem direta ou indiretamente com a formação em Pedagogia como segunda graduação, bem como compreender as tendências de pesquisa sobre o tema em diferentes contextos. Os resultados dessa etapa são apresentados nos subtópicos seguintes, dedicados à análise das produções encontradas em outras bases de dados.

2.4 A formação em Pedagogia, como segunda graduação, nos artigos da SciELO

A formação de professores, em suas dimensões inicial e continuada, constitui eixo estruturante das políticas educacionais e das pesquisas acadêmicas no Brasil. Esse campo é atravessado por disputas conceituais e institucionais que expressam diferentes projetos de sociedade, de educação e de docência. A discussão torna-se especialmente relevante quando associada às trajetórias de sujeitos que retornam à universidade em busca de uma nova formação, como ocorre no curso de Pedagogia. Compreender como a literatura tem abordado esse movimento formativo permitiu identificar tendências, lacunas e perspectivas de análise na área da formação docente.

A análise de artigos científicos foi uma etapa fundamental para complementar o mapeamento das dissertações e teses, ampliando a compreensão de como o tema da formação em Pedagogia tem sido discutido em diferentes enfoques teóricos e empíricos. Examinamos quatro artigos indexados na Rede SciELO (Scientific Electronic Library Online), publicados entre 2016 e 2023, selecionados a partir dos descritores *Pedagogia*, *formação de professores*, *currículo*, *segunda graduação* e *segunda licenciatura*. Nenhum desses trabalhos abordou diretamente a Pedagogia como segunda graduação, mas todos apresentaram aproximações relevantes com o objeto desta tese.

A escolha da SciELO se justificou por sua importância no cenário científico latino-americano. Criada em 1997 em parceria com a FAPESP e a BIREME, a base se consolidou como uma das principais plataformas de acesso aberto da região. Segundo Packer (2009) e Meneghini e Packer (2007), a SciELO ampliou a visibilidade internacional da produção científica brasileira e contribuiu para a democratização do conhecimento avaliado por pares,

conferindo legitimidade e rigor às publicações nela indexadas. Os quatro artigos selecionados trataram de dimensões que, de modo direto ou indireto, tensionam o debate sobre a formação docente e os processos de reingresso ao ensino superior.

Chiocca, Favretto e Favretto (2016) analisaram fatores que motivam indivíduos a cursarem uma segunda graduação, destacando a insatisfação com a primeira escolha profissional, a busca por reorientação de carreira e a necessidade de adaptação às transformações do mercado de trabalho.

Já Sarti (2019) discutiu o processo de universitarização do magistério e a consequente desprofissionalização docente, problematizando os efeitos dessas políticas sobre o curso de Pedagogia.

Por sua vez, Silva, Guilherme e Brito (2023) examinaram a Base Nacional de Formação Docente (BNC-Formação) e suas repercussões na formação inicial, evidenciando as tensões entre a normatização nacional e os projetos pedagógicos institucionais.

Pereira e Anunciato (2023) analisaram o desenvolvimento profissional de docentes experientes, com ênfase na continuidade formativa e nos desafios estruturais que atravessam a docência.

Esses estudos foram incorporados à análise por abordarem aspectos essenciais do campo da formação docente, as motivações para uma nova graduação, os impactos das políticas educacionais, as relações entre currículo e profissionalização e as condições de desenvolvimento profissional. Embora não tratem diretamente da Pedagogia como segunda graduação, suas contribuições permitiram situar o objeto desta tese em um panorama mais amplo, marcado pelas contradições entre políticas de formação, projetos institucionais e trajetórias individuais.

A Tabela 3 sintetiza os principais dados desses artigos: ano, título, objetivos, autores e periódico, e oferece uma visão panorâmica de suas contribuições ao debate sobre a formação de professores. Essa sistematização também evidencia lacunas temáticas e epistemológicas, especialmente a ausência de análises centradas no ingresso de profissionais de outras áreas no curso de Pedagogia.

Tabela 3 - Artigos selecionados, publicados em revistas e na base da SciELO (2016 - 2023)

Ano de publicação	Título	Objetivo	Autor(es)	Material da publicação
2016	Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação.	Conhecer os fatores que levam as pessoas a cursarem uma segunda graduação	Chiocca, Bruna; Favretto Liani Hanaue; Favretto, Jacir.	Revista de Carreiras e Pessoas, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 20-34, jan./abr. 2016.
2019	O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização	Problematizar sua qualificação como um processo clássico de universitarização – que prevê transformações por meio de absorção ou de expansão institucional.	Sarti, Flavia Medeiros	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e190003, 2019.
2023	A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil	Refletir acerca da atual legislação instituinte da Base Nacional de Formação Docente – BNC-Formação e suas implicações para a Pedagogia no Brasil.	Silva, Maria Cristina Mesquita da; Guilherme, Alexandre Anselmo; Brito, Renato de Oliveira.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 104, p. 1–16, 2023.
2023	Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras Experientes: entraves e investimentos	Focalizar o desenvolvimento profissional de professoras experientes inseridas em um processo formativo viabilizado pela Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)	Gomes, Pereira, Amarildo; Anunciato, Rosa Maria Moraes	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 71, p. 237–254, jul./set. 2023.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O artigo de Chiocca, Favretto e Favretto (2016) identificou múltiplos fatores que levam sujeitos a buscar uma segunda graduação: insatisfação com a formação inicial, busca de qualificação e autorrealização e necessidade de adaptação ao mercado. O estudo contribuiu para esta tese ao oferecer subsídios empíricos sobre perfis e motivações, ainda que sem discutir o curso de Pedagogia ou as políticas educacionais associadas.

Por sua vez, o trabalho de Sarti (2019) analisou criticamente o processo de universitarização do magistério, destacando que, embora a elevação da formação ao nível superior represente avanço histórico, ela ocorreu acompanhada de desprofissionalização e perda de autonomia docente. Essa reflexão nos ajudou a compreender as condições estruturais que conformam o campo da formação docente, mas não considerou os itinerários de profissionais

que ingressam na Pedagogia após experiências em outras áreas.

Silva, Guilherme e Brito (2023) examinaram as bases epistemológicas da formação do pedagogo e as contradições entre modelos críticos e tecnicistas acentuadas pelas políticas recentes. Essa análise possibilitou situar nosso objeto no debate sobre a racionalidade pedagógica contemporânea, ainda que sem considerar os sujeitos que reconstruíram suas trajetórias formativas por meio de uma segunda graduação.

Por fim, Pereira e Anunciato (2023) investigaram o desenvolvimento profissional de professoras experientes em programas de formação continuada, destacando tanto os investimentos pessoais quanto os entraves institucionais. Embora o foco recaísse sobre a formação em serviço, as conclusões contribuíram para compreender as condições objetivas que também influenciam os sujeitos que retornam à universidade em busca de nova formação.

De forma geral, a análise dos artigos da SciELO revelou convergências quanto à centralidade da formação docente e às tensões entre políticas, currículo e prática. Entretanto, constatamos lacunas persistentes: nenhum dos estudos abordou a Pedagogia como segunda graduação nem as expectativas formativas de profissionais oriundos de outras áreas.

Nossa pesquisa avançou ao preencher esse vazio, investigando a Pedagogia como segunda graduação em uma universidade pública regional e articulando dimensões subjetivas, motivações, expectativas e narrativas, e objetivas, políticas curriculares, diretrizes e contextos institucionais, para compreender o fenômeno em sua totalidade.

A sistematização apresentada a seguir (Tabela 4) sintetiza as contribuições, lacunas e avanços da tese em relação aos artigos analisados, evidenciando o movimento dialético entre o conhecimento acumulado e as contribuições específicas desta investigação.

A análise dos artigos cadastrados na SciELO permitiu compreender como as discussões sobre formação docente se desenvolveram na literatura científica brasileira recente. Identificamos contribuições expressivas quanto à análise de políticas, currículo e profissionalização, mas também lacunas persistentes em relação à Pedagogia como segunda graduação.

Esses resultados indicaram a necessidade de ampliar o escopo do levantamento para localizar produções que dialogassem mais diretamente com o objeto desta investigação. Assim, demos continuidade ao mapeamento, buscando estudos sobre a Pedagogia como segunda graduação em outras bases de dados, de modo a examinar o tema sob diferentes perspectivas teóricas, contextos institucionais e períodos históricos.

Tabela 4 - Contribuições, lacunas e avanços da tese em relação aos artigos analisados publicados na base SciELO (2016 - 2023)

Artigo	Contribuições	Lacunas	Avanço da tese
Chiocca, Favretto e Favretto (2016) - Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação	Dados sobre perfis socioeconômicos e profissionais de estudantes em segunda graduação; identificação de motivações pessoais e profissionais, como insatisfação com a primeira escolha, busca de qualificação e adaptação ao mercado de trabalho.	Não trata da Pedagogia especificamente; não articula a decisão pela segunda graduação com políticas educacionais ou currículos de formação docente.	Investigamos a Pedagogia como segunda graduação em contexto institucional específico, articulando perfis, motivações e expectativas profissionais, bem como os efeitos das políticas e currículos na escolha e formação dos sujeitos.
Sarti (2019) - O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil	Quadro histórico e crítico das disputas pela formação docente; análise dos paradoxos entre valorização acadêmica e desprofissionalização.	Não contempla sujeitos que buscam a Pedagogia como segunda graduação; não aborda motivações individuais ou institucionais desses estudantes.	Dialogamos com a perspectiva crítica da universitarização, acrescentando a dimensão empírica das trajetórias de profissionais que buscam a Pedagogia como segunda graduação em meio a tensões políticas e demandas do mercado.
Silva, Guilherme e Brito (2023) - A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia	Sistematização do contexto normativo recente; análise dos impactos da BNC-Formação nos cursos de Pedagogia e suas matrizes curriculares.	Não problematiza as repercussões das mudanças normativas para profissionais de outras áreas que buscam a Pedagogia como nova formação inicial.	Conectamos políticas educacionais às experiências de estudantes da Pedagogia como segunda graduação, revelando como diretrizes curriculares incidem sobre suas motivações e expectativas.
Pereira e Anunciato (2023) - Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes: entraves e investimentos	Elementos sobre condições de trabalho e investimentos pessoais no desenvolvimento profissional de professoras experientes; identificação de entraves estruturais e institucionais.	Foco na formação continuada; não aborda itinerários não lineares de formação inicial nem a escolha pela Pedagogia como segunda graduação.	Ampliamos o debate ao analisar itinerários formativos não lineares, focalizando profissionais de outras áreas que retornam à universidade em busca de formação em Pedagogia.

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir da análise dos artigos encontrados na SciELO.

2.5 Pesquisa em outras bases de dados sobre a Pedagogia como segunda graduação

A ampliação da busca bibliográfica constituiu uma etapa essencial do Estado do Conhecimento, pois nos permitiu verificar se a temática da Pedagogia como segunda graduação aparece em produções fora do eixo principal das dissertações e teses. Buscamos compreender como o tema vem sendo tratado em bases de dados nacionais e internacionais e identificar lacunas que justificassem o aprofundamento da investigação.

Após o mapeamento inicial nas bases BDTD e SciELO, estendemos a pesquisa para o Acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada), que integra catálogos de periódicos nacionais e internacionais, assegurando maior abrangência e rigor metodológico. Essa ampliação teve como objetivo confrontar a produção científica brasileira com a de outros contextos acadêmicos, verificando se a segunda graduação em Pedagogia figura como objeto de estudo consolidado ou emergente no campo da formação docente.

A escolha dessa etapa fundamentou-se na necessidade de triangulação das fontes, princípio metodológico coerente com a abordagem materialista histórico-dialética adotada nesta tese. Compreendemos que somente um levantamento sistemático em múltiplas bases permitiria apreender a totalidade das produções sobre o tema, considerando diferentes contextos institucionais, políticas de formação e recortes epistemológicos.

Para tanto, utilizamos descritores combinados: Pedagogia, currículo, formação de professores e segunda graduação, o que possibilitou localizar estudos que, ainda que não tratassem diretamente da temática central, dialogavam com aspectos correlatos da formação docente, como a articulação entre teoria e prática, a constituição dos saberes pedagógicos e os fundamentos epistemológicos do curso de Pedagogia.

Os resultados dessa busca, apresentados nos subtópicos a seguir, revelaram a escassez de trabalhos que focalizam a Pedagogia como segunda graduação, confirmando o caráter inédito e a relevância desta investigação. Ao mesmo tempo, evidenciaram contribuições importantes para a compreensão das condições históricas, políticas e institucionais que configuram a formação de professores no Brasil contemporâneo.

2.5.1 Procedimentos e recorte

Realizamos uma busca inicial (2017-2023) que retornou 868 artigos relacionados à formação de professores e ao curso de Pedagogia. Ao aplicarmos o filtro “segunda graduação”, permaneceram 14 trabalhos. Após a leitura de títulos, resumos e palavras-chave, selecionamos três artigos com maior pertinência ao objeto desta pesquisa (Tabela 5).

2.5.2 Panorama dos temas identificados

Os textos selecionados abordaram, de modo transversal, a relação teoria–prática na formação docente, a constituição dos saberes profissionais e os pressupostos epistemológicos do curso de Pedagogia. Embora não tratassem diretamente da Pedagogia como segunda graduação, ofereceram subsídios para compreendermos trajetórias formativas e condições históricas que impulsionaram novos itinerários de qualificação.

2.5.3 Critérios de leitura e orientação analítica

Conduzimos a leitura crítica com base no materialismo histórico-dialético, buscando apreender mediações entre condições objetivas da produção do conhecimento, políticas de formação docente e concepções de Pedagogia subjacentes aos textos.

Tabela 5 - Artigos analisados, publicados no acesso CAFE - CAPES (2017 - 2023)

Nº	Ano	Título	Palavras-chave	Autores
01	2017	Relação teoria-prática na percepção de alunas-professoras de um programa especial de formação	Formação de professores em serviço, Relação teoria-prática, Profissionalização do docente.	Isabel Melero Bello; Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
02	2020	Saberes Docentes em Processo de Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras	Saberes Docentes. Formação Continuada. Professoras Alfabetizadoras. Matemática. Ensino e Aprendizagem	Fabio Colins da Silva, Tadeu Oliver Gonçalves
03	2022	Pressupostos epistemológicos subjacentes à formação no curso de pedagogia	Curso de Pedagogia, diretrizes, epistemologia, formação de professores	Adelson Ferreira da Silva; Suzana dos Santos Gomes

Fonte: Elaboração própria (2023)

A leitura crítica de cada estudo foi orientada pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, o que nos permitiu apreender as relações entre as condições objetivas de produção do conhecimento, as políticas de formação docente e as concepções de Pedagogia subjacentes aos textos analisados.

Com o intuito de reconhecer suas contribuições teóricas e metodológicas, apresentamos a seguir a análise individual dos artigos selecionados, bem como seus limites e potencialidades para o aprofundamento da temática.

2.5.4 Análises individuais

Bello e Penna (2017), discutiram percepções sobre teoria-prática em programa especial de formação, reconhecendo a trajetória profissional prévia das participantes. O estudo não abordou a Pedagogia como segunda graduação nem as motivações específicas do reingresso. Em nossa análise, compreendemos que ouvir estudantes da Pedagogia em segunda graduação sobre a articulação entre currículo, teoria e prática foi central para entender a inserção no campo educativo.

Silva e Gonçalves (2020), analisaram a constituição de saberes docentes em processos de formação continuada, com foco em alfabetização e matemática. O estudo reforçou a importância de saberes experienciais, mas não explorou trajetórias não lineares ou percursos de

segunda graduação. Avançamos ao examinar como a segunda graduação incidiu na ressignificação das práticas pedagógicas.

Silva e Gomes (2022), discutiram pressupostos epistemológicos e tensões curriculares do curso de Pedagogia. A principal contribuição foi o enquadramento crítico das bases teóricas e normativas. O estudo não contemplou a realidade de profissionais que ingressaram na Pedagogia como nova formação inicial. Em nossa investigação, articulamos essas discussões às trajetórias concretas dos sujeitos que retornaram à universidade.

Tabela 6 - Contribuições, lacunas e avanços da tese em relação aos artigos analisados (CAFe/CAPES - 2016 - 2023)

Artigo	Contribuições	Lacunas	Avanços da tese
Chiocca, Favretto e Favretto (2016) – Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação	Identificou motivações como insatisfação com a primeira formação, busca por qualificação e adaptação ao mercado. Mapeou perfis socioeconômicos e profissionais de estudantes que buscaram uma nova graduação.	Não analisa especificamente o curso de Pedagogia, nem relaciona a escolha da segunda graduação às políticas curriculares ou à formação docente.	Nossa tese avança ao investigar a Pedagogia como segunda graduação, articulando perfil, motivações e expectativas profissionais de estudantes da Unimontes.
Bello e Penna (2017) – Relação teoria-prática na percepção de alunas-professoras de um programa especial de formação	Abordou a relação entre teoria e prática em percursos formativos diferenciados, enfatizando percepções de docentes em serviço.	Não discute a Pedagogia como segunda graduação; restringe-se a um programa especial de formação.	Nossa tese amplia a discussão ao analisar como estudantes de Pedagogia (segunda graduação) percebem a adequação curricular e a articulação teoria-prática em sua formação.
Silva e Gonçalves (2020) – Saberes docentes em processo de formação continuada de professoras alfabetizadoras	Evidenciou a constituição de saberes docentes em práticas de formação continuada, com foco na alfabetização e no ensino de Matemática.	Limita-se à formação continuada; não aborda trajetórias não lineares ou escolhas pela segunda graduação em Pedagogia.	Nossa tese dialoga com a perspectiva dos saberes docentes, mas foca em itinerários de segunda graduação, investigando como novos percursos formativos impactam a construção de saberes pedagógicos.
Silva e Gomes (2022) – Pressupostos epistemológicos subjacentes à formação no curso de Pedagogia	Discutiu fundamentos epistemológicos e diretrizes que sustentam a formação no curso de Pedagogia, evidenciando tensões curriculares.	Não aborda a realidade de profissionais que ingressam na Pedagogia como segunda graduação.	Nossa pesquisa contribui ao conectar os pressupostos epistemológicos do curso de Pedagogia às trajetórias e escolhas de sujeitos que retornam à universidade para uma segunda formação.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base nos artigos analisados.

2.5.5 Síntese interpretativa dos achados

Conforme disposto na Tabela 6, os artigos trazem contribuições para o debate sobre teoria e prática, saberes docentes e fundamentos epistemológicos da Pedagogia. Constatamos, porém, uma lacuna recorrente: nenhum artigo focalizou a Pedagogia como segunda graduação nem problematizou as especificidades desse percurso para profissionais já graduados. Esse vazio reforçou a pertinência de investigarmos motivações, expectativas e impactos formativos de estudantes que optaram pela Pedagogia como nova formação, articulando dimensões subjetivas (trajetórias e sentidos) e objetivas (currículos, diretrizes e políticas).

Ressaltamos, entretanto, que os trabalhos selecionados e analisados ao longo desta seção, oriundos de dissertações, teses, artigos da SciELO, produções da ANPED, do ENDIPE e da base CAFE/CAPES, ofereceram aportes teóricos, metodológicos e críticos que, embora não tenham focado especificamente a Pedagogia como segunda graduação, dialogaram com aspectos fundamentais de nossa pesquisa, como: as motivações dos estudantes, as disputas em torno da formação docente, as políticas educacionais e as tensões curriculares.

Essas contribuições subsidiaram as análises que desenvolvemos nas seções seguintes e reforçaram a pertinência de investigarmos esse fenômeno ainda pouco explorado no campo da Educação.

O mapeamento que realizamos evidenciou que a temática da Pedagogia como segunda graduação permanece incipiente na produção científica nacional e internacional, carecendo de análises sistemáticas que relacionem as motivações dos sujeitos às configurações curriculares e institucionais dos cursos de Pedagogia. Essa constatação justificou a necessidade de identificarmos os poucos estudos que abordaram, direta ou indiretamente, essa problemática.

Nesse movimento, buscamos reconhecer as contribuições existentes e compreender em que medida elas dialogaram com as questões que orientaram nossa investigação. Essa aproximação nos permitiu situar o objeto de estudo no interior das pesquisas sobre formação docente, ampliando a compreensão acerca dos motivos que levaram profissionais de outras áreas a optarem pela Pedagogia como segunda formação.

2.5.6 Identificação de estudo específico sobre o tema

A busca em outras fontes, no ano de 2023, revelou um estudo com foco direto na temática. Trata-se de um capítulo de livro de autoria de Romeiro e Souza (2023), intitulado “*A Pedagogia como Segunda Graduação*”, desenvolvido sob orientação dos professores doutores Livia Freitas Fonseca Borges e Francisco Thiago Silva.

A seguir, apresentamos a Síntese Analítica desse trabalho, evidenciando seus principais elementos, resultados e contribuições para esta pesquisa. O estudo, desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB), teve como objetivo analisar o impacto da formação pedagógica ofertada no Esquema I aos docentes não licenciados da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (FE/SEDF), atual Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF).

Quadro 2 - Síntese Analítica do Artigo “A Pedagogia como Segunda Graduação” publicado por Romeiro e Souza (2023)

Elementos de Análise	Descrição
,Referência	ROMEIRO, Ana Cristina Vieira Lopes; SOUZA, Mariana Aparecida Serêjo de. A Pedagogia como Segunda Graduação. In: SOUZA, Mariana A. Serêjo de; ROMEIRO, Ana Cristina Vieira Lopes; SILVA, Francisco Thiago (org.). Pedagogia, currículo e processos formativos: múltiplos olhares. São Paulo: <i>Editora Dialética</i> , p. 17- 45, 2023.
Objeto de estudo	Motivos que levaram profissionais de áreas diversas a cursar segunda graduação em Pedagogia na UnB.
Objetivos da pesquisa	Analisar percepções sobre o retorno aos estudos e lacunas curriculares percebidas na formação anterior.
Abordagem e método	Qualitativa; análise de conteúdo (Bardin); dados via questionário aberto.
Sujeitos da pesquisa	Sete participantes com graduação anterior: cinco licenciados (História e Letras) e um bacharel (Arquitetura e Urbanismo), todos atuantes no magistério.
Categorias analíticas	1. Motivações para cursar Pedagogia como segunda graduação. 2. Lacunas curriculares identificadas nas formações anteriores.
Principais resultados encontrados	Busca por complementação pedagógica e empregabilidade; ausência de fundamentos didático-pedagógicos nas formações anteriores.
Conclusões das autoras	O retorno à Pedagogia como segunda graduação se apresenta como estratégia de complementação formativa diante da insuficiência pedagógica dos cursos anteriores e da fragmentação curricular das licenciaturas.
Lacunas identificadas na pesquisa	Amostra reduzida; recorte institucional restrito; pouca articulação com impactos curriculares e profissionais.
Contribuições para a Tese	Fundamento empírico pioneiro; ampliamos o universo e adotamos leitura histórico-crítica.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O estudo de Romeiro e Souza (2023) representou uma contribuição relevante e pioneira para a compreensão da Pedagogia como segunda graduação, especialmente por situar o fenômeno no contexto da formação docente universitária e por evidenciar as razões pessoais e profissionais que motivaram bacharéis e licenciados de outras áreas a buscar esse curso. O caráter exploratório do trabalho, desenvolvido na UnB, permitiu às autoras identificar lacunas

formativas e motivações centrais associadas à busca pela formação pedagógica, constituindo um ponto de partida significativo para novas investigações sobre o tema, conforme observado no Quadro 3.

Quadro 3 - Análise Comparativa entre o artigo de Romeiro & Souza (2023) e esta Tese (2025)

Aspectos de Análise	Convergências	Divergências / Avanços da Tese
Objeto de estudo	ambos investigaram a segunda graduação em Pedagogia;	A tese amplia o escopo para os oito campi da Unimontes (2018-2024).
Objetivo central	o artigo tratou razões e percepções para cursar Pedagogia;	aprofundamos motivações, expectativas e impactos, articulando-os às DCNs e PPCs (2006, 2015, 2019, 2024).
Base teórica	o artigo utilizou Bardin;	mantivemos Bardin (2016) e ancoramos a análise no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica.
Abordagem metodológica	o artigo empregou questionário;	realizamos triangulação (questionário, entrevistas, análise documental).
Sujeitos da pesquisa	o artigo contou com 07 participantes;	Ampliamos a amostra para 137 sendo 64 estudantes e 73 egressos de oito campus da Unimontes (2018–2024). Participantes da pesquisa 46.
Concepção de formação docente	Enfatiza a formação como processo de complementação pedagógica e busca de legitimidade profissional.	Compreendemos a formação como processo histórico-social, articulado às contradições do trabalho docente e às políticas curriculares em disputa no campo educacional brasileiro.
Tratamento dos dados	o artigo categorizou motivações e lacunas;	articulamos categorias com Bardin e Minayo, conectando-as a políticas e currículos.
Contribuição principal	o artigo revelou lacunas pedagógicas;	integramos documentos institucionais e experiências para analisar currículos prescrito e vivido.
Limites do estudo anterior	Recorte reduzido e ausência de articulação com as diretrizes e políticas curriculares nacionais.	Superamos essa limitação ao trabalhar com 46 participantes (estudantes e egressos) e analisar a formação à luz das resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, e ao examinar o currículo prescrito e o vivido pelos sujeitos.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Reconhecemos e apoiamos nos resultados apresentados por Romeiro e Souza (2023), cuja pesquisa inaugurou a discussão sistematizada sobre a Pedagogia como segunda graduação. A partir dessas bases, buscamos aprofundar dimensões não exploradas no estudo anterior, ampliando o olhar para os condicionantes institucionais, curriculares e políticos que configuraram essa formação em diferentes contextos. Assim, os aspectos ainda pouco desenvolvidos na pesquisa das autoras foram compreendidos como possibilidades de avanço

teórico e metodológico, que orientaram o percurso desta tese.

Em diálogo com Bardin (2016) e Minayo (2013), ampliamos o tratamento analítico ao articular quatro categorias centrais de interpretação: (a) motivações para ingressar na Pedagogia (segunda graduação); (b) perfil e experiências formativas; (c) percepções sobre currículo prescrito e vivido; (d) expectativas e avaliações para a pós-formação.

Essas categorias nos permitiram articular narrativas dos sujeitos a processos históricos, institucionais e políticos da formação docente.

Assim, enquanto o estudo de Romeiro e Souza (2023) delineou os contornos iniciais da temática, nossa investigação ampliou o recorte empírico e analítico, ao abranger os oito campi da Unimontes (2018-2024) e integrar a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Projetos Pedagógicos de Curso às narrativas dos estudantes e egressos, buscando compreender a coerência entre o currículo prescrito e o vivido.

Ao adotar a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético como fundamentos teórico-metodológicos, buscamos dar continuidade e profundidade às reflexões do grupo de pesquisa, contribuindo para uma leitura ampliada e crítica da Pedagogia como segunda graduação. Essa perspectiva nos possibilitou articular as dimensões subjetivas das escolhas e experiências dos sujeitos às determinações objetivas que estruturam o campo da formação docente na Unimontes, reafirmando o compromisso desta tese com a compreensão crítica e totalizante do fenômeno investigado.

A análise do estado do conhecimento, portanto, evidenciou o predomínio de abordagens descritivas sobre o reingresso de profissionais na Pedagogia e pouca ênfase nas contradições históricas e institucionais do fenômeno. Essa constatação fundamentou nossa opção teórico-metodológica, orientada pela perspectiva histórico-crítica, e orientou as escolhas descritas na seção 03 (O percurso metodológico), garantindo coerência entre método, abordagem e instrumentos.

2.6 Lacunas e contribuições presentes nas pesquisas: síntese interpretativa.

O levantamento do estado do conhecimento realizado revelou um conjunto diversificado de produções sobre formação docente, identidade profissional e trajetórias de reconversão. Contudo, evidenciou-se a escassez de estudos que focalizam a Pedagogia como segunda graduação em uma perspectiva histórico-crítica, especialmente nas duas últimas décadas.

O recorte temporal adotado, compreendendo o período de 1997 a 2023, possibilitou abarcar mais de vinte e cinco anos de produção científica sobre a formação de professores no

Brasil. Essa amplitude temporal assegurou uma leitura histórica e contextualizada do campo, em consonância com os marcos normativos e institucionais que configuraram o curso de Pedagogia, desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 até as reformulações posteriores de 2015, 2019 e 2024.

A análise evidenciou o predomínio de abordagens compreensivas e biográficas, centradas na valorização das experiências individuais e dos sentidos subjetivos atribuídos à docência. Embora relevantes, essas abordagens, em sua maioria, não problematizam as determinações estruturais que condicionam a escolha pela Pedagogia como segunda graduação, nem articulam as dimensões subjetivas das trajetórias formativas às políticas e às condições objetivas do trabalho docente.

Observou-se, ainda, que a ênfase no vivido, característica marcante das pesquisas de orientação fenomenológica, raramente vem acompanhada de uma análise crítica das mediações entre trabalho, formação e política educacional. Essa limitação compromete a compreensão mais ampla das motivações e expectativas de profissionais que retornam à universidade em busca de uma nova graduação, restringindo o fenômeno ao plano individual e descolando-o de suas determinações históricas.

Do ponto de vista institucional, verificou-se a ausência de investigações sistemáticas sobre o tema em universidades públicas do interior, como a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). As pesquisas localizadas concentram-se majoritariamente em grandes centros acadêmicos, o que deixa pouco visível o papel das instituições regionais e o significado social da docência para sujeitos que reorientam suas trajetórias profissionais a partir da realidade concreta de suas comunidades.

Nesse cenário, a presente tese se insere como contribuição original, ao propor uma leitura histórico-crítica das motivações que levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a cursarem Pedagogia como segunda graduação. Diferentemente das abordagens descritivas ou fenomenológicas, adotamos o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento epistemológico, o que nos permitiu compreender o fenômeno como expressão das contradições entre trabalho e formação, entre as condições objetivas e as escolhas subjetivas dos sujeitos.

Ao situar o estudo no contexto da Unimontes, a pesquisa amplia o alcance territorial e metodológico das investigações sobre reconversão profissional docente, oferecendo elementos empíricos e teóricos para o debate nacional acerca da formação de professores, sobretudo em realidades regionais e interioranas. Além disso, a sistematização das categorias emergentes permitiu consolidar um quadro interpretativo capaz de subsidiar novas hipóteses sobre as

relações entre formação inicial, reconhecimento profissional e identidade docente.

Assim, o estado do conhecimento aqui apresentado cumpriu função dialética no percurso investigativo: serviu não apenas para mapear o que já se sabe, mas também para delimitar o que ainda precisa ser compreendido. As lacunas identificadas justificaram a necessidade de um estudo ancorado na totalidade histórica da formação docente, reafirmando o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica com a produção de um conhecimento socialmente referenciado, rigoroso e transformador.

As constatações apresentadas neste capítulo orientaram diretamente as escolhas metodológicas descritas na Seção 3, especialmente quanto à definição das categorias analíticas e dos instrumentos de geração de dados. A leitura crítica do campo permitiu-nos reconhecer que compreender a Pedagogia como segunda graduação requer articular teoria e empiria, historicidade e prática social, diretriz que norteou todo o percurso da investigação e assegurou o rigor metodológico da análise.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

[...] um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, [...] é uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. (Frigotto, 2010 a, p. 79-86).

Definir o método constitui um dos maiores desafios de toda pesquisa, pois significa organizar o caminho que conduz à compreensão do objeto e à formulação das respostas para o problema investigado. Essa tarefa requer um olhar atento sobre o fenômeno e uma apreensão teórica rigorosa de sua problemática, uma vez que o método deve ser escolhido conforme a natureza do objeto e os fins do estudo.

Uma vez definido, o método orienta todas as etapas da investigação, desde as estratégias de coleta e análise dos dados até a interpretação da realidade, assumindo a função de eixo estruturante do conhecimento produzido. Como afirma Richardson (1999, p. 32), toda pesquisa científica se apoia em “uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia”. Assim, a opção metodológica traduz a concepção de ciência, de ser humano e de realidade social que sustenta a investigação.

Nesta pesquisa, ancoramo-nos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), fundamento ontológico e epistemológico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme formulada por Saviani (2021). Essa abordagem compreende a educação como prática social historicamente situada, orientada para a emancipação humana e vinculada às condições concretas de produção da existência.

A perspectiva histórico-crítica recusa tanto o empirismo fragmentário quanto o idealismo abstrato, reconhecendo que o conhecimento se constrói por meio da mediação entre sujeito e realidade objetiva, no movimento de apreensão e transformação do real. Nessa direção, o método materialista-dialético é compreendido, segundo Frigotto (2010, p. 86), como “uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação”.

Tal concepção nos permite apreender o objeto em sua totalidade concreta, considerando as contradições e mediações históricas, sociais e culturais que o constituem. Como observa Demo (2000, p. 14), a abordagem dialética “afina melhor com a complexidade dos fenômenos e sua dinâmica não linear”, ao reconhecer a realidade como um processo contraditório e em constante transformação. De modo convergente, Silva, F. T. (2022) ressalta que o método

histórico-dialético, ao ser aplicado à pesquisa educacional, exige a articulação entre epistemologia e prática social, possibilitando compreender o fenômeno educativo como expressão histórica de um projeto de formação humana.

Para Gamboa (2012), o método dialético não se reduz a um conjunto de procedimentos técnicos, mas expressa uma opção epistemológica e política, que implica compreender o processo educativo em suas determinações estruturais e conjunturais. Essa concepção reafirma a indissociabilidade entre teoria e prática, entre conhecimento e ação, constituindo o fundamento sobre o qual se edifica a Pedagogia Histórico-Crítica.

A escolha do estudo de caso como estratégia de investigação encontra plena consonância com essa base teórico-metodológica. Conforme Stake (1995), o estudo de caso é uma estratégia que permite examinar em profundidade um fenômeno singular, preservando sua complexidade e contextualização. Para nós, essa abordagem tornou possível compreender a totalidade concreta do fenômeno investigado, a busca pela Pedagogia como segunda graduação na Unimontes, única instituição da região que oferece o curso em sua integralidade, em contraposição a formações aligeiradas de outras universidades, apreendendo suas determinações históricas, políticas e institucionais.

O estudo de caso histórico-crítico adotado nesta pesquisa não se limita à descrição empírica, mas busca interpretar as relações entre o singular e o universal, entre o fenômeno e suas condições históricas de possibilidade. Essa opção metodológica coaduna-se com o Materialismo Histórico-Dialético e com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois reconhece que o concreto não é um dado imediato, mas o resultado de múltiplas determinações (Marx, 2011).

Nessa direção, Creswell (2010) destaca que o estudo de caso constitui uma estratégia qualitativa que possibilita investigar em profundidade um fenômeno delimitado, considerando as condições contextuais que o envolvem e integrando diferentes fontes de evidência. De modo convergente, Silva, F. T. (2022) argumenta que, no campo da educação, o estudo de caso se justifica quando há intenção de compreender o objeto em sua materialidade institucional e histórica, articulando empiria, teoria e contexto. Assim, a adoção dessa estratégia neste trabalho atende à necessidade de apreender o fenômeno, o ingresso na Pedagogia como segunda graduação, em sua totalidade e singularidade.

Dessa forma, ao investigarmos o curso de Pedagogia como segunda graduação na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), buscamos desvelar as motivações, significados e implicações formativas dessa escolha à luz das condições históricas e sociais que a configuram. O estudo de caso, nesse sentido, viabilizou a apreensão do fenômeno em sua singularidade e totalidade, conectando-o ao contexto mais amplo da formação docente no

Brasil.

O percurso metodológico foi estruturado de modo a assegurar transparência, rigor e compromisso ético-político, princípios indissociáveis da produção de conhecimento socialmente referenciado. Para isso, esta seção organiza-se em subseções que:

- (a) apresentam o método de investigação (Materialismo Histórico-Dialético e base epistemológica da Pedagogia Histórico-Crítica);
- (b) delimitam a abordagem qualitativa;
- (c) definem a estratégia de pesquisa (estudo de caso);
- (d) descrevem as fontes e instrumentos de produção de dados (questionário, entrevistas e análise documental de normativas e PPCs);
- (e) explicitam critérios de seleção dos participantes;
- (f) registram os procedimentos éticos;
- (g) detalham as etapas de análise (com ênfase na análise de conteúdo, conforme Bardin);
- (h) apresentam as categorias analíticas; e
- (i) caracterizam o *lôcus* e os sujeitos da pesquisa.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes (CEP/UNIMONTES), Parecer nº 7.733.636, CAAE 90059725.0.0000.5146, com situação “Aprovado” em 29 de julho de 2025. A participação dos sujeitos ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução CNS 510/2016, assegurando voluntariedade, sigilo e uso exclusivamente acadêmico das informações.

3.1 O método da pesquisa: fundamentos epistemológicos

Adotamos o materialismo histórico-dialético como fundamento epistemológico que orientou todo o percurso da investigação, desde a formulação do problema até a interpretação dos dados. Compreendemos, conforme Gamboa (2018) e Frigotto (2010), que o método não se restringe a procedimentos técnicos, mas constitui uma lógica de pensamento voltada à apreensão da realidade em sua totalidade concreta, contraditória e histórica.

Inspirados em Gamboa (2018), reconhecemos que a pesquisa educacional exige a articulação entre teoria, método e prática social, condição necessária para que o conhecimento revele as determinações e contradições que estruturam o fenômeno estudado. Nessa base, o materialismo histórico-dialético orientou a análise das motivações que levam profissionais

graduados e pós-graduados de outras áreas a ingressarem na Pedagogia como segunda graduação, permitindo compreender as relações entre trabalho e formação como expressões concretas do processo histórico de humanização.

Compreendemos que o pesquisador é também sujeito do processo educativo e que toda investigação implica compromisso ético e político com a transformação da realidade. Assim, a produção dos dados foi conduzida de modo a explicitar as mediações entre dimensões objetivas e subjetivas das narrativas, assegurando a unidade entre teoria e empiria e preparando o caminho para a interpretação histórico-crítica dos resultados, apresentada na Seção 6.

Gamboa (2018) adverte que o método expressa uma concepção de ciência comprometida com a totalidade social. Defende uma matriz epistemológica integradora, que articula as dimensões lógicas, gnosiológicas e históricas da produção do conhecimento, superando a fragmentação positivista e a falsa neutralidade científica. Pesquisar, nessa perspectiva, é um ato teórico-prático que envolve o sujeito em seu contexto histórico, convertendo a investigação em mediação formativa e emancipadora.

Essa concepção reafirmou a coerência entre o método histórico-dialético e o propósito da tese, orientando-nos à compreensão das motivações e expectativas dos sujeitos em relação à Pedagogia como segunda graduação. Optamos, assim, por uma abordagem qualitativa sustentada pelos princípios do MHD, cuja centralidade reside na apreensão crítica das relações entre sujeito, realidade e prática social.

O método, nesse sentido, constituiu um modo de aproximação do real capaz de revelar suas contradições. Como indicam Souza, Magalhães e Guimarães (2012), assumir conscientemente o método implica um posicionamento ontológico, gnosiológico, epistemológico e político diante do objeto de estudo. Essa postura nos permitiu compreender o fenômeno não como soma de percepções individuais, mas como expressão histórica de condições materiais e simbólicas em transformação.

Segundo Kosík (1976), a análise dialética busca o movimento entre aparência e essência, reconstruindo o processo interno que organiza os fenômenos sociais. Essa concepção evitou tanto o empirismo descritivo quanto as abstrações dissociadas da realidade concreta. Com Gamboa (2018), reafirmamos que a investigação educacional deve articular as dimensões ontológicas e epistemológicas do conhecimento, reconhecendo a historicidade dos processos formativos.

Frigotto (2010) destaca a centralidade do trabalho como categoria fundante da educação e observa que o método histórico-dialético possibilita compreender as mediações entre educação, sociedade e projeto histórico. Essa base teórico-metodológica também sustenta a

Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2021), que afirma a unidade entre teoria e prática e a educação como mediação essencial da formação humana omnilateral.

A coerência entre método e desenho empírico expressou-se na adoção da estratégia de estudo de caso, adequada à análise aprofundada de fenômenos educacionais em contexto real. De acordo com Stake (1995), o estudo de caso permite examinar programas e processos em sua totalidade, com base em múltiplas fontes de evidência. Essa estratégia sustentou a triangulação entre entrevistas, questionários e documentos institucionais, favorecendo a convergência entre registros empíricos e interpretações teóricas (Stake, 1995; Yin, 2015).

Do ponto de vista operacional, a coerência entre o Materialismo Histórico-Dialético - MHD e pedagogia histórico-crítica -PHC se expressou em três princípios:

- (a) a adoção do termo *produção/geração de dados*, reconhecendo os instrumentos como mediações ativas;
- (b) a centralidade do contexto histórico-institucional da Unimontes na interpretação das motivações e expectativas dos sujeitos;
- (c) o compromisso ético-político com um conhecimento socialmente referenciado.

Em síntese, o percurso metodológico assumiu o método materialista histórico-dialético como eixo estruturante e a abordagem qualitativa como campo operativo. A adoção de questionários e entrevistas, nesse contexto, não se deu de forma empírica, mas como mediações necessárias à apreensão das contradições entre o vivido e o pensado, entre a objetividade das condições institucionais e a subjetividade das motivações dos sujeitos.

Desse modo, o materialismo histórico-dialético sustentou cada escolha do percurso investigativo, inclusive a definição dos instrumentos de geração e análise dos dados. A abordagem dialética permitiu articular teoria e empiria em um mesmo movimento investigativo, assegurando que os dados fossem compreendidos como expressões históricas das relações entre trabalho, formação e consciência, núcleo interpretativo que fundamenta esta pesquisa.

3.2 Abordagem qualitativa: pressupostos epistemológicos

A abordagem qualitativa foi escolhida por nos permitir interpretar o fenômeno social a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas. Buscamos compreender as motivações de profissionais que ingressaram na Pedagogia como segunda graduação, situando-as em seu contexto histórico e social.

Com Minayo (2013), entendemos a pesquisa qualitativa como um processo de apreensão da realidade social em sua dimensão simbólica e subjetiva. Creswell (2010) reforça que essa abordagem é interpretativa e indutiva, centrada nas perspectivas dos participantes e nas condições concretas em que o fenômeno ocorre.

Silva (2022) acrescenta que, no campo da educação, a abordagem qualitativa requer a articulação entre teoria e empiria, de modo a captar as mediações entre o vivido e o pensado, o individual e o coletivo. Nessa base, os sentidos produzidos pelos sujeitos foram considerados indissociáveis das condições materiais de existência. O conhecimento científico, assim, partiu da prática social para nela retornar transformado em mediação crítica.

A escolha da abordagem histórico-crítica, como fundamento teórico da análise, complementa a perspectiva qualitativa ao inserir a formação docente no marco das contradições históricas e sociais. Fundamentada na concepção de formação humana desenvolvida por Duarte e Saviani (2016), essa abordagem compreende a educação como processo de humanização que se realiza por meio da apropriação das objetivações históricas e culturais produzidas pelo trabalho social. Nessa perspectiva, a formação docente é entendida como prática social mediadora, articulada às contradições concretas da realidade e orientada para a emancipação dos sujeitos.

Duarte (2016) reafirma que a pedagogia histórico-crítica possibilita compreender o educador não como mero executor de tarefas, mas como sujeito histórico que, ao apropriar-se criticamente do conhecimento e da cultura, transforma-se e transforma o mundo. Essa concepção justifica a adoção dessa abordagem como fundamento teórico da análise, pois permite interpretar o processo formativo em sua totalidade, considerando as mediações entre trabalho, educação e consciência.

No plano operacional, assumimos a noção de *geração de dados*, reconhecendo o caráter ativo dos instrumentos na construção do corpus empírico. Essa opção conceitual expressou coerência entre linguagem, método e prática investigativa.

O rigor da pesquisa foi garantido por meio de três eixos: (a) triangulação de fontes, para confrontar recorrências, tensões e especificidades do caso; (b) coerência teórico-metodológica entre problema, objetivos, categorias e procedimentos; e (c) rastreabilidade analítica, mediante registro das decisões e sínteses intermediárias.

O tratamento dos materiais baseou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), estruturada em três momentos: pré-análise, exploração e tratamento/inferência. Essa técnica foi reinterpretada à luz do materialismo histórico-dialético, conforme Gamboa (2018), permitindo que as categorias emergissem do diálogo entre teoria e empiria. As contribuições de Minayo

(2013) complementaram esse processo, sobretudo na delimitação das categorias interpretativas.

O recorte temporal (2018 -2024) e o foco na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) justificaram-se pela atualização das Diretrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, além da disponibilidade de fontes convergentes: documentos, dados quantitativos e narrativas de estudantes e egressos.

A investigação configurou-se como estudo de caso. A Unimontes, instituição pública que mantém cursos presenciais de Pedagogia em diferentes campi, foi considerada espaço empírico privilegiado para compreender as contradições entre políticas de formação e experiências concretas de reconversão profissional. Esse contexto revelou a pertinência da triangulação e a inteligibilidade do fenômeno em sua totalidade histórica.

O método materialista histórico-dialético orientou todas as escolhas que estruturaram o percurso investigativo, incluindo a definição dos instrumentos de geração e de análise dos dados.

A adoção de questionários e entrevistas não se deu de forma empírica, mas como mediações necessárias à apreensão das contradições entre o vivido e o pensado, entre a objetividade das condições institucionais e a subjetividade das motivações dos sujeitos.

A abordagem dialética permitiu articular teoria e empiria em um mesmo movimento investigativo, assegurando que os dados fossem compreendidos como expressões históricas das relações entre trabalho, formação e consciência, núcleo interpretativo que fundamenta esta pesquisa.

3.3 Fontes e instrumentos de geração de dados

As fontes e instrumentos foram definidos em articulação com o problema, os objetivos e o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético.

A geração dos dados ocorreu em duas etapas complementares: questionário on-line e entrevistas semiestruturadas. O questionário buscou identificar o perfil socioprofissional e as motivações dos participantes. As entrevistas permitiram aprofundar as dimensões subjetivas das escolhas formativas e compreender as contradições entre trajetórias individuais e condições objetivas de formação.

Os instrumentos foram concebidos como mediações teórico-metodológicas, coerentes com o método dialético. Os dados produzidos foram compreendidos como expressões parciais de uma totalidade em movimento, cuja interpretação exigiu o retorno contínuo entre teoria e empiria, entre o singular e o universal (Kosík, 1976; Saviani, 2021).

A elaboração do questionário seguiu Günther (2003), que recomenda definir objetivos, conceitos e população-alvo antes da construção das perguntas. Adotamos sua concepção de questionário como “conjunto de perguntas sobre determinado tópico que mede opiniões, interesses e informações biográficas” (Günther, 2003, p. 2). O instrumento foi submetido a pré-teste com grupo piloto para validação de clareza e pertinência.

As entrevistas complementaram o questionário e favoreceram a escuta das experiências dos sujeitos. Ambas as etapas respeitaram os princípios éticos de consentimento livre, confidencialidade e anonimato, conforme o Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes.

O conjunto de questionários e entrevistas permitiu combinar amplitude e profundidade, articulando a objetividade dos dados quantitativos e o conteúdo simbólico das narrativas. Essa integração sustentou a triangulação dialética, assegurando coerência entre os fundamentos epistemológicos e os procedimentos operacionais da pesquisa.

Assim, os dados para esta pesquisa foram obtidos por meio de questionário on-line (*Google Forms*) e de entrevistas semiestruturadas, de modo a combinar amplitude, pela cobertura do público-alvo, e profundidade, pela elucidação de sentidos e motivações. Os contatos dos participantes foram obtidos a partir das fichas de matrícula disponibilizadas no sistema *Webgiz* da Secretaria-Geral da Unimontes e fornecidos pela coordenação didática do curso.

3.3.1 Dados primários: questionário e roteiro de entrevista

Os dados primários resultaram da aplicação do questionário e da realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais graduados e pós-graduados de diferentes áreas que, entre 2018 e 2024, ingressaram ou concluíram o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) como segunda graduação.

Os participantes foram selecionados com base em critérios previamente definidos, de modo a garantir a representatividade do estudo. A amostra constituiu-se de estudantes e egressos que possuíam graduação anterior e estavam vinculados ao curso de Pedagogia, além do coordenador do curso. A seleção foi viabilizada pelas fichas de matrícula institucionais, o que assegurou o alcance do universo pretendido.

Na aplicação dos instrumentos, observamos padronização dos convites, utilização de roteiro único para as entrevistas e registro sistemático das respostas, garantindo comparabilidade entre os casos. A integração entre o questionário e as entrevistas possibilitou

a apreensão tanto de aspectos gerais do perfil dos participantes quanto de sentidos subjetivos e históricos atribuídos à escolha pela Pedagogia como segunda graduação.

O questionário foi elaborado com base nos objetivos e categorias analíticas da pesquisa, trajetória formativa e profissional, motivações para a segunda graduação, currículo vivido e expectativas de pós- formação. Foi submetido a pré-teste para verificação de clareza e pertinência dos itens, conforme as orientações de Günther (2003), e aplicado ao público definido para o período de 2018 a 2024.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dez participantes, selecionados por critérios teórico-analíticos que consideraram o perfil formativo, o campus e a situação acadêmica. As entrevistas foram gravadas mediante autorização, com posterior transcrição utilizando o software Descript, em consonância com as recomendações de Bogdan e Biklen (1994) e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999).

Os áudios foram obtidos por meio de mensagens de voz enviadas via WhatsApp e convertidos para o formato MP3 com o auxílio da plataforma *Online Audio Converter*, assegurando compatibilidade com o software de transcrição. Esse procedimento permitiu o registro integral das falas e facilitou o tratamento analítico posterior.

O termo geração de dados em lugar de “coleta”, foi adotado atendendo à recomendação da banca e ao rigor conceitual das pesquisas qualitativas. Essa terminologia expressa a compreensão de que os dados foram produzidos no processo interativo entre pesquisador e participantes, constituindo construções mediadas por sentidos, contextos e intencionalidades.

Os instrumentos foram elaborados em conformidade com os objetivos e categorias teóricas da investigação, buscando apreender dimensões centrais do objeto estudado: a trajetória acadêmico-profissional dos sujeitos, as condições de ingresso no curso, as motivações para cursar Pedagogia como segunda graduação, as percepções sobre o currículo vivido, as expectativas em relação à pós- formação e os impactos da formação na vida profissional e social.

3.3.1.1 O questionário: estrutura e coerência analítica

O questionário foi elaborado com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa e orientado pelos princípios do materialismo histórico-dialético, conforme Gamboa (2018), e da análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Seu propósito é captar as motivações, expectativas e percepções dos sujeitos que ingressaram no curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação, de modo a apreender, nas respostas individuais, as determinações sociais, históricas e formativas que constituem esse fenômeno.

A estrutura do instrumento foi concebida para garantir coerência entre as dimensões teórico-metodológicas e empíricas da investigação. As perguntas foram distribuídas de modo a contemplar os eixos de análise definidos no Quadro de Coerência da Pesquisa (Quadro 1), abrangendo aspectos relativos à escolha pela segunda graduação, ao percurso formativo, às expectativas para a pós-graduação e às percepções sobre o currículo e a prática docente.

O Quadro 4 apresenta a correspondência entre as categorias analíticas e as questões do questionário, evidenciando a relação entre o instrumento empírico e os objetivos da pesquisa.

Quadro 4 - Relação entre as categorias analíticas e as questões do questionário (Apêndice C)

Categoria Analítica	Questões Correspondentes	Descrição Sintética da Relação
Categoria 1 - Motivações para a escolha de cursar Pedagogia na Unimontes como segunda graduação.	Q1, Q2, Q8	As questões buscam compreender os motivos objetivos e subjetivos que orientaram a decisão de ingressar na Pedagogia, considerando fatores profissionais, sociais, econômicos e ideológicos.
Categoria 2 - Expectativas em relação ao curso de Pedagogia da Unimontes para a pós-graduação	Q9, Q14	Permitem identificar as projeções formativas e profissionais dos participantes após a conclusão do curso, revelando suas perspectivas de atuação e reconfiguração identitária no campo educacional.
Categoria 3 - Percepções sobre o percurso formativo no curso de Pedagogia.	Q10, Q11, Q13	Captam a forma como os sujeitos avaliam a organização do curso, as experiências curriculares e as dificuldades vivenciadas, evidenciando o percurso formativo real.
Categoria 4 - Articulação entre o currículo prescrito e o currículo vivido.	Q10, Q11, Q12, Q14	Possibilitam analisar as aproximações e distanciamentos entre as diretrizes oficiais (PPC e DCNs) e o currículo efetivamente experienciado pelos estudantes e egressos.
Categoria 5 - Contribuições do curso de Pedagogia da Unimontes para a prática profissional docente.	Q9, Q10, Q15	Investigam o impacto da formação recebida na prática pedagógica e na reconversão profissional dos sujeitos, evidenciando a mediação entre teoria, trabalho e formação docente.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A organização apresentada buscou demonstrar a consistência interna do instrumento, assegurando que cada questão esteja vinculada a uma categoria de análise previamente definida. Essa correspondência reforça a validade teórico-metodológica da geração de dados, permitindo que as respostas sejam interpretadas à luz das mediações entre o empírico e o teórico. Assim, o questionário se configura como elemento estruturante na compreensão das razões e expectativas que levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a buscar o curso de Pedagogia como segunda graduação na Unimontes.

A organização apresentada no Quadro 4 evidencia a coerência interna do instrumento de coleta, ao garantir que cada questão formulada corresponda diretamente às categorias de análise estabelecidas no quadro teórico-metodológico da pesquisa. Tal articulação busca assegurar a validade científica do processo de produção dos dados, uma vez que orienta a leitura das respostas a partir das mediações dialéticas entre o empírico e o teórico, permitindo apreender as contradições, determinações e sínteses presentes nas trajetórias dos sujeitos investigados.

Nessa perspectiva, o questionário adotado constitui-se como dispositivo analítico-formativo, capaz de revelar, de modo concreto e historicamente situado, as motivações e expectativas que impulsionam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a ingressarem no curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação, conferindo densidade teórica e rigor metodológico à investigação.

3.3.2 Critérios para definição dos sujeitos da pesquisa

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada com base nos objetivos do estudo e no problema de pesquisa, que buscou compreender as motivações que levaram profissionais já graduados em outras áreas a buscar o curso de Pedagogia como segunda graduação. Para garantir a adequação da amostra aos propósitos da investigação, estabelecemos critérios objetivos de inclusão e exclusão, de modo a assegurar a coerência interna da pesquisa e a qualidade das informações obtidas.

Seguimos as orientações de Minayo (2013), que destaca a importância de delimitar, de forma clara, os sujeitos que integrarão o processo investigativo em pesquisas qualitativas, respeitando os princípios éticos e científicos que regem a produção de conhecimento na área das Ciências Humanas.

3.3.2.1 Critérios de inclusão

Incluímos como sujeitos da pesquisa profissionais que atendiam simultaneamente aos seguintes critérios:

- Estudantes: matriculados no curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação, no período compreendido entre os anos de 2018 a 2024; ter concluído uma graduação anterior em qualquer área do conhecimento, antes de ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes);

- Egressos: consideramos apenas os que concluíram o curso há, no máximo, oito anos, por terem vivenciado os PPCs em análise (PPC de 2014 e PPC de 2019).
- Coordenador do curso: incluímos a coordenadora do curso com o propósito de obter informações institucionais sobre a construção do currículo do curso de Pedagogia e a estrutura do curso no período delimitado para a pesquisa.
- Declarar, de forma voluntária, o interesse em participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no questionário.

3.3.2.2 Critérios de exclusão

- Estudantes que não possuíam uma primeira graduação concluída;
- Egressos que, embora tenham realizado o curso de Pedagogia na Unimontes como segunda graduação, não estavam vinculados à Unimontes no período de vigência dos PPCs analisados (2018 a 2024);
- Egressos que haviam finalizado o curso há mais de oito anos, visto que mudanças nas diretrizes curriculares poderiam comprometer a validade das informações.

Para assegurar o acesso ao público definido, utilizamos como fonte inicial as fichas de matrícula disponibilizadas pela Secretaria-Geral da Unimontes, abrangendo todos os campi atendidos pela instituição. Considerando a facilidade de acesso a esses campi e a utilização de questionário on-line (Google Forms), alcançamos os sujeitos de forma ágil, garantindo a participação tanto de estudantes quanto de egressos. Esse procedimento contribuiu para a validade da pesquisa, na medida em que possibilitou abarcar, de modo representativo, os profissionais que buscaram a Pedagogia como segunda graduação no período investigado.

Essa delimitação permitiu garantir que os sujeitos selecionados correspondessem de fato ao perfil necessário para responder aos objetivos da pesquisa, possibilitando uma análise qualitativa aprofundada e alinhada ao método materialista histórico-dialético adotado.

Foram enviados questionários aos 137 identificados. Responderam ao questionário 46 (quarenta e seis) participantes, sendo 34 (trinta e quatro) estudantes e 12 (doze) egressos. As entrevistas foram realizadas com 16 (dezesesseis) participantes. As entrevistas ocorreram individualmente, em ambiente previamente acordado, respeitando critérios de privacidade e assegurando condições adequadas à escuta.

A escolha por essas técnicas visou garantir maior profundidade e flexibilidade na escuta dos sujeitos, favorecendo a expressão de suas vivências, motivações e expectativas, conforme apontam Minayo (2013) e Stake (1995).

3.3.3 Dados secundários: documentos institucionais e normativos

Os dados secundários desta pesquisa foram produzidos por meio da análise documental de normativas educacionais e de documentos institucionais que orientam a formação de professores no Brasil e, especificamente, na Unimontes. O objetivo desse procedimento foi compreender as condições objetivas que conformam a estrutura do curso de Pedagogia e suas implicações para as motivações dos sujeitos investigados.

Foram examinados documentos oficiais e institucionais que constituem o contexto objetivo da formação docente, permitindo-nos confrontar o prescrito, expresso nas normas e nos currículos, com o vivido, narrado pelos sujeitos da pesquisa, em coerência com a perspectiva histórico-crítica que orienta este estudo.

Conforme Cellard (2008), a análise documental possibilita compreender os fenômenos educacionais em sua historicidade, já que os textos legais e institucionais expressam relações sociais, disputas e projetos de sociedade. De modo semelhante, Lüdke e André (2003) ressaltam que esse tipo de análise constitui uma fonte indispensável em pesquisas qualitativas, pois revela tanto as intencionalidades explícitas quanto as contradições subjacentes às políticas e práticas educacionais. No conjunto analisado, destacam-se:

- Diretrizes Curriculares Nacionais e pareceres: Resolução CNE/CP nº 2/1997, Parecer CNE/CP nº 009/2001, Resolução CNE/CP nº 1/2002, Resolução CNE/CP nº 1/2006, Resolução CNE/CP nº 2/2015, Resolução CNE/CP nº 4/2018, Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 4/2024;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996;
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017);
- Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Unimontes vigentes no período da pesquisa (PPC-2014 e PPC-2019);
- Outras leis, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação relacionados à formação de professores.

A leitura sistemática desse conjunto documental permitiu-nos situar a organização curricular do curso de Pedagogia da Unimontes no interior das disputas normativas mais

amplas, identificando de que maneira as determinações legais incidem sobre a formação dos pedagogos e influenciam as escolhas dos sujeitos que buscam o curso como segunda graduação.

Esse movimento analítico nos possibilitou contextualizar histórica e politicamente a configuração curricular do curso de Pedagogia, tanto em âmbito nacional quanto institucional, evidenciando as mediações que vinculam diretrizes oficiais, decisões institucionais e práticas formativas. Assim, pudemos estabelecer nexos entre os marcos normativos e as motivações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, compreendendo que suas trajetórias formativas não se explicam apenas por opções individuais, mas também pelas condições objetivas impostas pelas políticas educacionais em disputa.

3.3.4 Observância ética

Conduzimos esta pesquisa em conformidade com os princípios éticos estabelecidos para estudos envolvendo seres humanos, seguindo as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Desde a fase inicial dos trabalhos, buscamos garantir o respeito à dignidade, à privacidade e à autonomia dos sujeitos envolvidos. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e aprovado sob o parecer de número 7.733.636/2025.

Previamente ao preenchimento do questionário e à realização das entrevistas, todos os participantes foram informados quanto à natureza, aos objetivos e à finalidade da pesquisa, bem como aos procedimentos metodológicos envolvidos. Foram explicitados os eventuais riscos e benefícios da participação, assim como os direitos assegurados, incluindo a possibilidade de recusa ou de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Após essa explanação, os participantes manifestaram sua concordância formal mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Durante a condução da pesquisa, mantivemos o compromisso com os princípios éticos que orientam investigações com seres humanos, especialmente no que se refere à proteção dos participantes. Asseguramos o sigilo e a confidencialidade das informações, garantindo que nenhum dado permitiria a identificação dos sujeitos no relatório final ou em eventuais publicações decorrentes da investigação. Para tanto, os depoimentos foram devidamente codificados, sendo atribuídos pseudônimos aos participantes, em consonância com os princípios de anonimato recomendados na literatura científica (Minayo, 2013). Além disso,

respeitamos as singularidades de cada sujeito, assegurando que sua participação ocorresse de forma consciente, voluntária e livre de qualquer risco adicional, em consonância com a postura ética que fundamenta este trabalho.

A aplicação dos instrumentos ocorreu após a aprovação ética e mediante TCLE dos(as) participantes. As salvaguardas de sigilo, voluntariedade e uso acadêmico das informações foram observadas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com garantia de sigilo, autorização de gravação e uso acadêmico dos dados. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo parecer consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa - CEP da Unimontes sob o número 7.733.636.

3.3.5 Estratégia metodológica: triangulação e coerência teórico-crítica

Com o objetivo de assegurar consistência interpretativa e robustez científica, adotamos a triangulação como estratégia metodológica, em consonância com as recomendações de Stake (1995) e Yin (2015). Esse procedimento consistiu no cruzamento sistemático de informações oriundas de três fontes principais: (i) entrevistas semiestruturadas realizadas com 12 (doze) estudantes e 04 (quatro) egressos; (ii) questionários aplicados ao conjunto dos participantes (137), destes, 64 são estudantes e 73 são egressos, porém responderam aos questionários apenas 46 (quarenta e seis) participantes, sendo 12 (doze) egressos e 34 (trinta e quatro) estudantes; e (iii) análise documental, que incluiu tanto documentos institucionais da Unimontes (como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia de 2014 e 2019) quanto documentos normativos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente.

A triangulação possibilitou confrontar os dados obtidos, identificar recorrências e particularidades e evidenciar tensões e convergências entre as diferentes dimensões investigadas. Esse processo ampliou nossa compreensão do fenômeno estudado, assegurou maior rigor na interpretação dos resultados e contribuiu para manter a coerência interna da pesquisa, em consonância com o referencial histórico-crítico que fundamenta esta investigação. Os resultados deste trabalho estão apresentados a partir da seção 04.

3.3.5.1 Rigor, qualidade e rastreabilidade

Para assegurar rigor metodológico e consistência interna, adotamos: (I) a triangulação de fontes (questionário, entrevistas e documentos); (II) o registro sistemático das decisões de pesquisa (versões dos instrumentos, diários de campo e memos analíticos); (III) procedimentos de checagem cruzada entre narrativas dos sujeitos e dados documentais; (IV) a rastreabilidade do percurso analítico, assegurada pelo emprego da Análise de Conteúdo.

A triangulação entre questionário, entrevistas e documentos fortaleceu a validade interna e a convergência analítica do estudo de caso, conforme orienta Yin (2015). O tratamento dos dados foi conduzido pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), em suas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento/inferência. Esse processo foi articulado às contribuições de Minayo (2013), cuja abordagem qualitativa evidenciou a importância da construção e do ajuste iterativo das categorias analíticas, em diálogo constante entre os dados empíricos e o quadro teórico.

Buscamos, assim, garantir a rastreabilidade do percurso investigativo, entendida como a possibilidade de acompanhar de forma transparente as decisões tomadas em cada etapa da pesquisa. Essa escolha metodológica reafirmou nosso compromisso com a qualidade e a coerência científica, de modo a evitar arbitrariedades na interpretação e a assegurar que as inferências realizadas estivessem fundamentadas em evidências empíricas sólidas. Além disso, a ênfase na rastreabilidade esteve em sintonia com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, que orientou a análise na busca pelas múltiplas determinações do fenômeno, superando visões fragmentadas e possibilitando a apreensão crítica da realidade investigada.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados produzidos foram tratados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), aplicada como método interpretativo de natureza inferencial e hermenêutica. Conforme explicam Silva e Silva (2023, p. 60-61), “a análise de conteúdo inclui várias técnicas, nas quais se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja por intermédio de falas ou textos. O método de análise surge como ferramenta para a compreensão dos significados dos discursos que os atores sociais exteriorizam”.

A técnica predominante utilizada foi a análise categorial, que consiste na classificação e no agrupamento de elementos recorrentes, viabilizando a emergência de categorias temáticas capazes de sintetizar os conteúdos mais relevantes das entrevistas e questionários. Essas categorias, ao mesmo tempo teóricas e empíricas, constituíram mediações que nos permitiram

compreender o fenômeno estudado e evidenciar dimensões não imediatamente visíveis nos discursos.

A técnica foi operacionalizada em três fases, de acordo com Bardin: (i) pré-análise, com leitura flutuante e organização do material; (ii) exploração do conteúdo, com categorização temática; e (iii) tratamento e interpretação dos resultados, quando se estabelecem inferências teóricas e relações com o referencial histórico-crítico. Como destacam os mesmos autores, “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados constituem um percurso sistemático para a inferência dos conhecimentos” (Silva; Silva, 2023, p. 61).

O conjunto das etapas foi articulado de modo a garantir a rastreabilidade e a validade interpretativa da pesquisa, conforme recomenda Bardin (2016), preservando a coerência entre as categorias empíricas e os referenciais teóricos adotados.

A escolha pela Análise de Conteúdo fundamentou-se, ainda, em sua potencialidade de apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias formativas, articulando experiências individuais com as determinações históricas, sociais e institucionais que conformam o processo de escolha pelo curso de Pedagogia como segunda graduação. Nesse sentido, seguimos também as orientações de Minayo (2013), sobretudo quanto ao rigor na delimitação das categorias e à necessidade de respeitar a lógica interna dos discursos em sua complexidade.

Esse percurso analítico não se restringiu à descrição dos conteúdos, mas buscou revelar as mediações que estruturam as motivações, percepções e expectativas dos participantes, conectando-as às contradições mais amplas que marcam as políticas e práticas de formação docente no país. Como afirma Campos (2004, p. 611), “no universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus)”.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo realizada contribuiu para a elaboração de inferências sólidas, permitindo compreender as motivações, expectativas e desafios relatados pelos participantes, em articulação com os processos históricos que configuram a formação docente e com as contradições que atravessam a Pedagogia como segunda graduação no contexto investigado.

3.4.1 Definição e construção das categorias analíticas

A construção das categorias analíticas nesta pesquisa foi guiada pelo princípio da coerência interna, garantindo a articulação entre o problema de pesquisa, os objetivos formulados, o referencial teórico adotado e os procedimentos metodológicos de análise dos dados. Conforme destaca Minayo (2013), nas pesquisas qualitativas, as categorias não devem ser aplicadas de forma rígida ou pré-definida, mas devem emergir de um processo de aproximação teórico-empírica, sustentado pelas perguntas norteadoras da investigação e pelos objetivos específicos do estudo.

Nesse sentido, as categorias analíticas foram definidas a partir de uma leitura exaustiva e interpretativa dos dados produzidos pelos questionários e entrevistas, em constante diálogo com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, que orientam a leitura da realidade como totalidade concreta, histórica e contraditória.

As categorias analíticas que emergiram do processo de análise foram:

1. Motivações para a escolha de cursar Pedagogia na Unimontes como segunda graduação: refletiu os sentidos atribuídos pelos sujeitos à decisão de cursar Pedagogia, considerando as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos participantes na pesquisa.
2. Expectativas em relação ao curso de Pedagogia da Unimontes para a pós-graduação: envolveu os anseios e projeções dos participantes quanto à contribuição do curso de Pedagogia para sua atuação profissional e seu desenvolvimento pessoal.
3. Percepções sobre o percurso formativo no curso de Pedagogia da Unimontes: englobou as avaliações dos sujeitos quanto às disciplinas, metodologias, estrutura curricular e contribuições efetivas do curso para a formação docente.
4. Articulação entre o currículo prescrito para o curso de Pedagogia e o currículo vivido no curso de Pedagogia da Unimontes.
5. Desafios e sugestões para a formação de professores na segunda graduação em Pedagogia: expressa as críticas, dificuldades vivenciadas e propostas de aprimoramento do curso a partir das vivências dos estudantes e egressos.

3.4.2 A leitura dos resultados: articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

A análise dos dados orientou-se pelo princípio dialético de articulação entre o real e sua representação, concebido como movimento de síntese entre o empírico e o teórico. Adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), reinterpretada à luz do materialismo histórico-dialético, conforme os aportes de Gamboa (2018). Consideramos, ainda, os critérios de rigor e validade qualitativa indicados por Franco (2008), segundo os quais a categorização deve expressar a recorrência, a coerência interna e a representatividade dos significados presentes nas narrativas, assegurando a fidelidade entre os núcleos de sentido e o conteúdo das falas. Nessa perspectiva, o ato analítico não se restringe à simples categorização textual, mas se constitui em um processo de desvelamento das determinações sociais e históricas presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa.

As categorias empíricas emergiram do diálogo constante entre os dados e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, configurando o que Minayo (2013) denomina de “movimento de aproximação teórico-empírica”. Esse movimento permitiu-nos compreender as manifestações discursivas dos participantes como expressões mediadas de sua inserção na realidade concreta, marcada por contradições, tensões e possibilidades formativas.

A interpretação dos resultados foi conduzida à luz dos fundamentos teórico-epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, que orientou toda a construção desta pesquisa. Essa abordagem nos possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escolha pela Pedagogia como segunda graduação não como expressões espontâneas ou meramente individuais, mas como formas históricas e sociais de consciência, vinculadas às condições objetivas de trabalho, formação e vida.

Partimos da premissa de que as motivações, expectativas e experiências formativas relatadas pelos participantes são mediadas por determinações concretas, como as exigências do mercado de trabalho, as políticas públicas de formação docente, a precarização da carreira do magistério e os limites estruturais que condicionam o exercício da docência no Brasil. Desse modo, a análise que apresentamos na seção “A busca pelo curso de Pedagogia como segunda graduação: motivações” procurou superar explicações subjetivistas e descontextualizadas.

Buscamos, portanto, evidenciar as contradições presentes nas escolhas formativas dos sujeitos, revelando as mediações entre o individual e o coletivo, entre a trajetória pessoal e as determinações históricas e institucionais que configuram a docência como prática social. Essa leitura dialética nos permitiu apreender o fenômeno em sua totalidade concreta, compreendendo

a formação docente como mediação entre o trabalho, o saber e a consciência, categorias centrais da Pedagogia Histórico-Crítica.

3.5 Sentidos e implicações da investigação

Ao desenvolvermos esta pesquisa, assumimos o compromisso de produzir um conhecimento que fosse socialmente relevante e academicamente rigoroso, orientado pelos princípios do materialismo histórico-dialético e pela perspectiva crítica da formação docente. Entendemos que investigar as motivações que levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a buscar o curso de Pedagogia como segunda graduação é uma forma de contribuir para a reflexão sobre as políticas de formação de professores e os processos formativos em vigor nas instituições públicas de ensino superior.

Os sentidos desta investigação transcenderam a mera descrição de fatores motivacionais individuais, buscando analisar as mediações sociais, históricas, econômicas e políticas que atravessam as escolhas formativas dos sujeitos. Compreendemos que tais escolhas não ocorrem de maneira isolada, mas são resultantes de múltiplas determinações, que vão desde as condições objetivas do mundo do trabalho docente até os projetos de vida e as expectativas individuais em relação à formação profissional.

Do ponto de vista acadêmico e político, a pesquisa também se propôs a oferecer subsídios para o debate sobre as políticas públicas de formação inicial de professores e sobre a organização curricular dos cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere à oferta de segunda graduação.

Ao final deste percurso metodológico, reafirmamos que o processo de investigação foi conduzido de maneira eticamente responsável, teoricamente fundamentada e metodologicamente consistente, com o objetivo de contribuir para a compreensão crítica de um fenômeno que, embora recente na literatura educacional brasileira, tem apresentado crescente relevância no contexto da formação de professores no país.

3.6 A Unimontes como lócus da pesquisa: contexto histórico, social e institucional

A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) constituiu-se como o lócus desta pesquisa por ser a instituição responsável pela oferta do curso de Pedagogia que acolheu os sujeitos investigados entre os anos de 2018 e 2024. A escolha dessa universidade fundamenta-se não apenas em nossa vinculação acadêmica e profissional, mas, sobretudo, em

sua relevância histórica, social e formativa para o norte de Minas Gerais, região em que desempenha papel estratégico na consolidação de políticas de democratização do ensino superior e de formação docente.

Criada em 1964, inicialmente como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), a instituição nasceu do esforço de educadores locais comprometidos com a interiorização da educação superior. Em 1990, transformou-se oficialmente em universidade estadual, por meio do Decreto Estadual nº 30.971/1990, consolidando-se como autarquia pública de ensino superior. Desde então, a Unimontes tem se destacado pela integração regional, atendendo a populações historicamente excluídas do acesso à educação superior e contribuindo para a formação de professores e profissionais em diversas áreas do conhecimento.

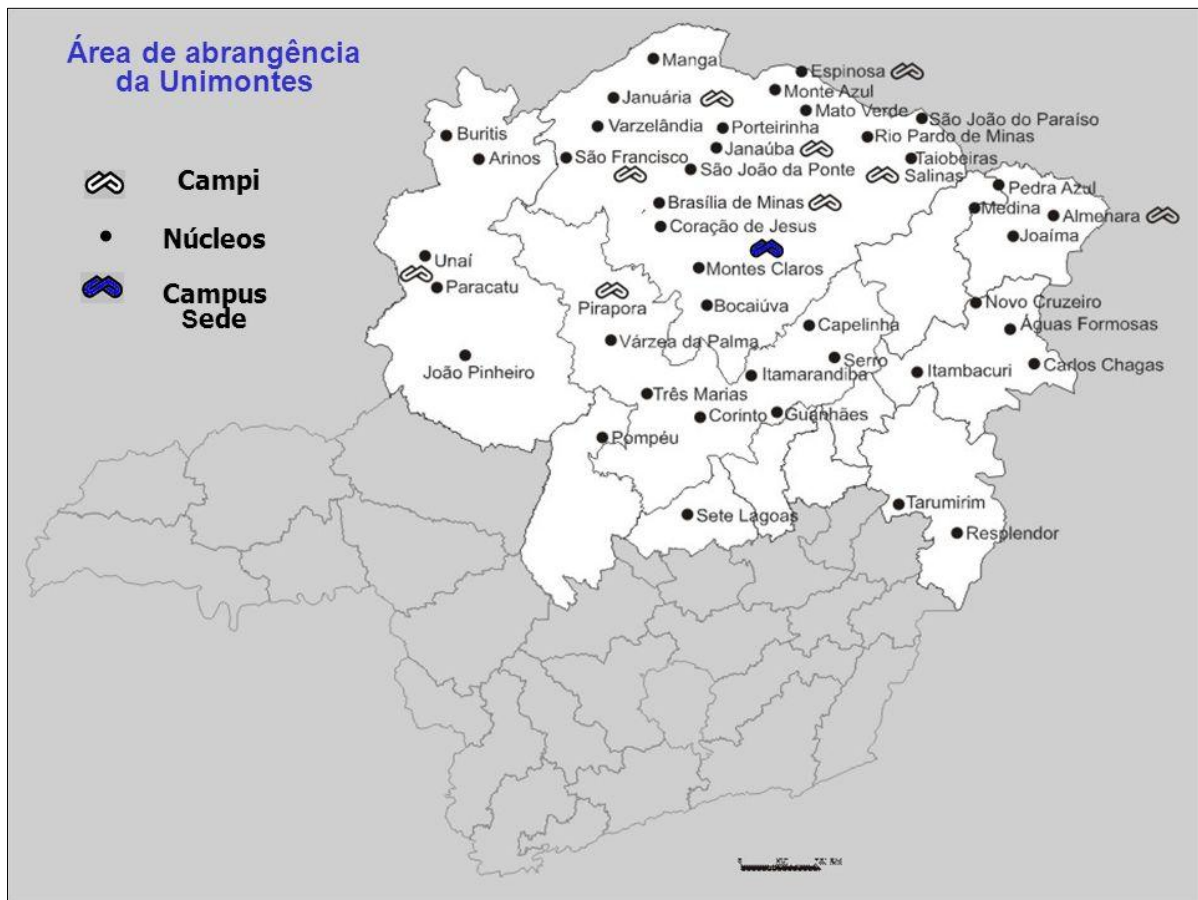
No campo educacional, a universidade afirma sua missão institucional de formar profissionais críticos e comprometidos com o desenvolvimento regional e com a transformação social, conforme expressam seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Essa diretriz converge com os fundamentos teóricos desta tese, sustentados na pedagogia histórico-crítica, que compreende a educação como prática social mediadora entre o conhecimento sistematizado e a emancipação humana.

A Unimontes possui forte tradição na formação de professores, ofertando cursos de licenciatura em diversas áreas e, de modo especial, o curso de Pedagogia, implantado em 1964 e reformulado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, 2015 e 2019. O curso articula ensino, pesquisa e extensão e tem contribuído de forma decisiva para a formação inicial e continuada de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, respondendo às demandas dos municípios do norte de Minas Gerais, marcados historicamente pela carência de profissionais habilitados para o magistério.

Além do campus sede em Montes Claros, a Unimontes expandiu-se com a criação de campus avançados e polos de educação a distância (conforme Figura 1 abaixo), alcançando onze municípios e consolidando um processo de interiorização do ensino superior que amplia o acesso e diversifica o perfil do corpo discente. Essa expansão possibilitou o ingresso de novos públicos, entre eles profissionais graduados em outras áreas que buscam o curso de Pedagogia como segunda formação, fenômeno que constitui o foco empírico desta tese.

A relevância da Unimontes como *lócus* desta pesquisa, portanto, ultrapassa a dimensão institucional: ela representa um espaço histórico de produção e socialização do conhecimento, no qual a formação de professores se articula à realidade concreta da região, expressando contradições e potencialidades do processo educativo em contextos de desigualdade social e de busca por emancipação humana.

Figura 1 - Área de abrangência da Unimontes



Fonte: Elaboração própria com base em Unimontes (2019).

Essa configuração institucional reforça a relevância de investigar, em contexto específico, as motivações que levaram tais sujeitos a optar por uma nova trajetória acadêmico-profissional, como resposta às suas condições de trabalho, às políticas educacionais vigentes e às transformações históricas do campo da formação docente no Brasil.

3.6.1 A contribuição da Unimontes para a formação docente no norte de Minas Gerais

Ao longo de sua história, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) consolidou-se como uma das principais instituições formadoras de professores no Norte de Minas Gerais. Reconhecemos que sua atuação foi decisiva para o processo de interiorização do ensino superior na região, possibilitando a ampliação do acesso à formação inicial docente para populações que historicamente estiveram afastadas das oportunidades educacionais.

A criação e a manutenção de cursos de licenciatura, com destaque para o curso de Pedagogia, refletem o compromisso da Unimontes com a formação de profissionais da educação, atendendo a uma demanda social premente por docentes qualificados para atuar na

educação básica. A universidade desempenhou um papel estratégico no atendimento às políticas públicas voltadas para a expansão da educação, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), contribuindo para a formação de milhares de professores em exercício nas redes públicas de ensino da região.

Além disso, a Unimontes tem desenvolvido projetos de extensão, pesquisa e formação continuada que visam fortalecer a identidade profissional dos docentes formados pela instituição, ampliando as oportunidades de qualificação e de intervenção crítica nas realidades escolares. Tais ações evidenciam o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento e de formação político-pedagógica voltada para a transformação social.

No contexto desta pesquisa, o reconhecimento da trajetória histórica da Unimontes na formação de professores foi fundamental para compreender os fatores institucionais que podem ter influenciado as motivações dos sujeitos investigados a buscar o curso de Pedagogia como segunda graduação. Essa análise nos permitiu situar as escolhas formativas dos participantes em um cenário mais amplo, marcado pelas políticas institucionais da universidade e pelas condições socioeducacionais da região.

3.6.2 Interiorização do ensino superior: os campi da Unimontes e sua contribuição para a formação docente

A política de interiorização do ensino superior da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) consolidou-se como uma estratégia estruturante para a democratização do acesso à educação e para o enfrentamento das desigualdades históricas do Norte de Minas Gerais. Ancorada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a universidade assumiu o compromisso de ampliar sua presença territorial e de garantir a formação de quadros profissionais em regiões tradicionalmente marcadas por baixos indicadores educacionais e pela ausência de instituições públicas de referência.

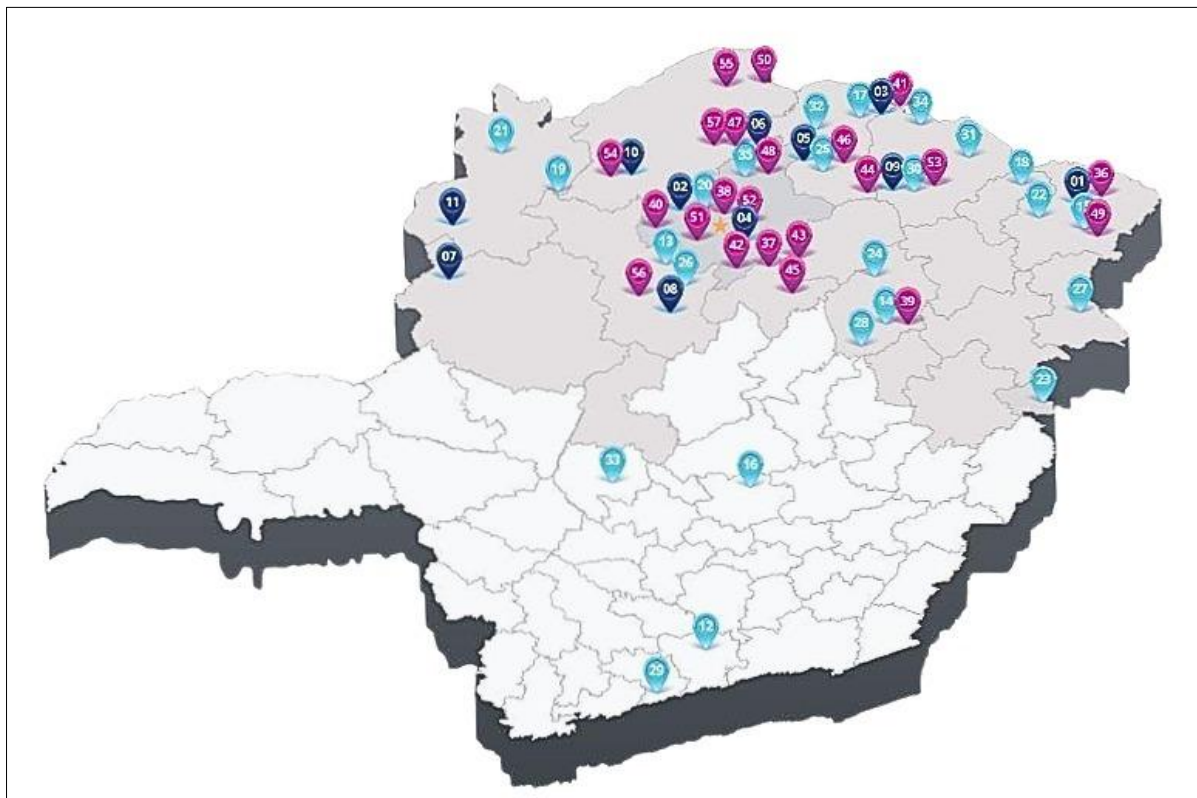
Essa interiorização não se limitou à expansão física de unidades acadêmicas. Representou, sobretudo, um movimento político e pedagógico de aproximação entre a universidade e os contextos locais, fortalecendo a oferta de cursos voltados às demandas sociais e ao desenvolvimento regional. No campo da formação docente, a presença da Unimontes nos municípios do Norte de Minas tornou-se decisiva para consolidar oportunidades de formação de professores em exercício e de novos profissionais ingressantes.

No período delimitado para esta pesquisa (2018 - 2024), o curso de Pedagogia foi ofertado tanto no campus-sede, em Montes Claros, quanto em diferentes unidades acadêmicas do interior. Segundo o Relatório de Gestão da Unimontes (2022), a universidade mantém onze campi distribuídos no território mineiro, localizados em: Montes Claros, Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu, Pirapora, Salinas, São Francisco e Unaí.

A distribuição territorial desses campi evidencia o papel da Unimontes na ampliação do acesso à formação docente e no atendimento de populações residentes em áreas distantes dos grandes centros urbanos. Tal organização institucional contribuiu significativamente para que profissionais de diferentes municípios tivessem condições concretas de cursar Pedagogia como segunda graduação, diminuindo barreiras geográficas e socioeconômicas que historicamente limitaram o acesso ao ensino superior na região.

Dentre os onze campi da Unimontes que oferecem cursos de licenciatura, o curso de Pedagogia está presente em oito unidades, localizadas nos municípios de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Montes Claros (sede), Paracatu e Pirapora, conforme figuras 2 e 3.

Figura 2 - Área de atuação da Unimontes e municípios com oferta do curso de Pedagogia (I)



Fonte: Unimontes (2023).

Figura 3 - Área de atuação da Unimontes e municípios com oferta do curso de Pedagogia (II)



Fonte: Unimontes (2023).

A oferta de cursos de licenciatura em diferentes territórios mineiros reafirma o compromisso institucional da Unimontes com a formação de professores para a Educação Básica, especialmente nas regiões do Norte, Noroeste de Minas e do Vale do Jequitinhonha. A presença da universidade nesses espaços amplia o acesso à educação superior e contribui para a redução de desigualdades históricas no campo da formação docente.

Compreendemos, assim, que a interiorização da formação em Pedagogia implementada pela Unimontes responde simultaneamente às demandas locais por profissionais habilitados e às diretrizes das políticas nacionais de formação docente, que têm enfatizado a necessidade de ampliar o número de licenciados atuando na Educação Básica. Essa dinâmica institucional constitui uma mediação central para analisarmos as motivações que levaram profissionais de diferentes áreas do conhecimento a buscarem a Pedagogia como segunda graduação.

Cabe destacar, ainda, que os campi descentralizados da Unimontes possibilitam o ingresso de sujeitos já graduados em outras áreas, que encontram na interiorização da oferta uma condição concreta de acesso à formação pedagógica. Tal aspecto tem se mostrado decisivo na trajetória dos participantes da pesquisa, ao favorecer processos de reconversão e reprofissionalização que, de outro modo, seriam inviáveis em função das distâncias geográficas e das limitações estruturais da região.

3.7 Os campi da Unimontes e a interiorização da formação em Pedagogia

A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) desempenha um papel fundamental na democratização do ensino superior em Minas Gerais, especialmente por meio da expansão de seus campi para diversas regiões do estado. Essa interiorização tem possibilitado o acesso à educação superior para populações que, historicamente, enfrentam desafios estruturais para ingressar e permanecer na universidade. O curso de Pedagogia, ofertado em diversos campi da instituição, se configura como uma estratégia relevante para a formação de professores, contribuindo para a melhoria da educação básica e para a qualificação docente em municípios do norte e noroeste de Minas Gerais.

A distribuição geográfica dos campi da Unimontes evidencia a preocupação da instituição com a descentralização da formação superior, atendendo a diferentes demandas regionais. Conforme apresentado no Quadro 4 “Os Campi da Unimontes por Ordem de Criação”, os primeiros campi a serem implantados foram Januária, Janaúba e Pirapora, em 1995 e 1996, situados a uma distância média de 171 km do campus sede, localizado em Montes Claros. Posteriormente, houve a expansão para outras regiões do estado, abrangendo municípios mais distantes, como Almenara (458 km) e Paracatu (467 km), que foram incorporados ao sistema da Unimontes em 2001 e 2003, respectivamente.

A presença do curso de Pedagogia nesses campi representa um esforço da universidade em promover a formação docente nas diferentes microrregiões mineiras, fortalecendo a qualificação de profissionais para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse movimento de interiorização está alinhado às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que estabelece a necessidade de formação em nível superior para docentes da educação básica. Além disso, a oferta do curso em localidades distantes do campus sede permite que professores em formação desenvolvam seus estudos sem a necessidade de deslocamento contínuo para grandes centros urbanos, reduzindo desigualdades regionais no acesso à qualificação profissional.

A análise da localização dos campi (Quadro 5) revela também desafios logísticos e estruturais para a Unimontes, considerando as grandes distâncias entre os polos de ensino e as dificuldades de infraestrutura que caracterizam algumas dessas regiões. A necessidade de investimentos em transporte, tecnologia educacional e suporte acadêmico para garantir a qualidade do ensino nos diferentes campi é um aspecto relevante para a continuidade e aprimoramento da política de interiorização da universidade.

Quadro 5 - Os campi da Unimontes que oferecem o curso de Pedagogia por ordem de criação

Ano de Abertura do Campus	Município	Distância do campus sede
1995	Januária	171,3 Km Via BR-135
1996	Janaúba	134,4 Km Via BR-122
	Pirapora	171,3 Km Via BR-365
2001	Almenara	458,2 Km Via BR-251
2002	Espinosa	277 Km Via BR-122
	Brasília de Minas	107,5 KM Via BR-135
2003	Paracatu	467,7 Km Via BR-365 e BR-040

Fonte: Elaboração própria (2023), tendo como base o Relatório de Gestão da Unimontes (2022) e o Google Maps.

Dessa forma, a presença do curso de Pedagogia nos diferentes campi da Unimontes evidencia o compromisso da instituição com a ampliação da oferta de ensino superior no estado de Minas Gerais. No contexto da presente pesquisa, que investiga a formação docente na Pedagogia como segunda graduação, a análise dos diferentes campi e suas especificidades regionais é fundamental para compreender as demandas e desafios enfrentados pelos estudantes que optam por esse curso, bem como para propor ajustes curriculares que estejam alinhados às necessidades locais.

A interiorização do curso de Pedagogia na Unimontes, portanto, não se limita à expansão geográfica da instituição, mas representa a materialização de um projeto político e educativo comprometido com a formação humana e com a transformação social. A presença do curso de Pedagogia nos diferentes campi evidencia que a universidade pública pode atuar como mediadora entre as necessidades locais e a produção de conhecimento científico, promovendo o acesso de novos sujeitos à docência e fortalecendo o vínculo entre educação e desenvolvimento regional. Ao analisarmos esse processo no contexto da Pedagogia como segunda graduação, reconhecemos que ele amplia as possibilidades de formação continuada e reafirma o papel social da universidade como espaço de emancipação, crítica e compromisso com a escola pública.

3.8 Sujeitos da pesquisa: estudantes e egressos da Unimontes na condição de segunda graduação em Pedagogia no período de 2018 a 2024

No período de 2018 a 2024, identificamos 137 (cento e trinta e sete) estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia da Unimontes na condição de segunda graduação. Desse total, 73 (setenta e três) já haviam concluído o curso até a finalização do levantamento, enquanto 64 (sessenta e quatro) permaneciam em formação. Esses dados, além de expressar a procura pelo curso de Pedagogia como segunda graduação, evidenciou o papel da Unimontes como espaço de reconversão profissional e de afirmação da identidade docente na região.

A definição do universo empírico para esta pesquisa resultou da aplicação dos critérios de inclusão previamente descritos, contemplando sujeitos que vivenciaram ou vivenciam a realização do curso de Pedagogia como novo itinerário acadêmico no período delimitado.

Tal recorte constituiu-se como etapa fundamental deste estudo de caso, em consonância com o princípio destacado por Gamboa (2018), segundo o qual a construção do objeto de pesquisa requer a articulação entre teoria, método e empiria, possibilitando apreender a realidade em sua totalidade concreta.

Consideramos o estudo realizado na Unimontes como um estudo de caso por considerar a oferta do curso de Pedagogia nesta instituição ser diferenciado em relação as demais instituições na região que o oferece de forma aligeirada e na sua maioria na modalidade à distância.

A sistematização dos dados apresentados no Quadro 6 nos possibilitou dimensionar a presença dos sujeitos (estudantes e egressos) nos diferentes campi e anos de ingresso, oferecendo uma visão articulada entre o recorte temporal e a abrangência territorial da pesquisa.

Esse quadro não se limita ao aspecto numérico, mas constituiu em um recurso metodológico essencial para apreendermos as condições concretas em que se deu a procura pela Pedagogia como segunda graduação na Unimontes.

Como ressalta Günther (2003), a definição clara e rigorosa da população investigada é requisito para assegurar a validade das etapas de coleta e análise. Nesse sentido, os dados apresentados fundamentam nosso percurso investigativo, permitindo sustentar com consistência as análises posteriores, em sintonia com o Materialismo Histórico-Dialético que orienta esta pesquisa.

Quadro 6 - Quantitativo de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes, como segunda graduação, no período de 2018 a 2024, por campus.

Ano/ Campus	Almenara	Brasília de Minas	Espínosa	Janaúba	Januária	Montes Claros	Paracatu	Pirapora	Total
2018	01	00	04	00	03	12	00	00	20
2019	00	02	00	01	01	09	00	02	15
2020	00	05	00	01	01	10	00	04	21
2021	01	01	01	00	12	02	00	00	17
2022	01	02	02	00	01	06	00	02	14
2023	01	05	01	01	08	09	01	01	27
2024	03	01	00	02	04	08	01	04	23
Total (2018 a 2024)	07	16	08	05	30	56	02	13	137

Fonte: Elaboração própria (2022).

Através do Quadro 6 é possível identificar o ingresso de 137 estudantes entre 2018 e 2024, os quais, já diplomados em cursos de nível superior, optaram por cursar Pedagogia como segunda graduação na Unimontes.

Ao desagregarmos as informações por ano e por campus, observamos tanto a evolução temporal quanto a distribuição territorial da oferta, o que conferiu materialidade empírica ao objeto investigado. Conforme Gamboa (2018), a produção científica em educação requer a articulação entre a dimensão empírica e a totalidade histórico-social, o que nos orienta a compreender esses dados como expressões concretas das condições de formação docente.

Os resultados evidenciaram a centralidade dos campi de Montes Claros e Januária, que concentraram o maior número de ingressantes, e indicaram também a presença de unidades em municípios menores, como Almenara, Espínosa e Pirapora. Essa configuração confirma a política de interiorização da Unimontes e sua função social de promover o acesso à formação docente no Norte de Minas Gerais.

Tal perspectiva converge com a análise de Scheibe (2007), para quem a docência, eixo estruturante do curso de Pedagogia, deve ser compreendida em contextos concretos de atuação e de formação profissional, vinculando as políticas educacionais às realidades locais.

No plano temporal, constatamos que os ingressos não ocorreram de forma linear. Houve aumento significativo nos anos de 2023 e 2024, o que indica o fortalecimento da procura pela Pedagogia como segunda graduação e reforça a pertinência do fenômeno estudado. Essa tendência relaciona-se aos marcos normativos da formação docente, que definem a formação inicial como responsabilidade do Estado e política estratégica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP, 2015; 2019; 2024).

Quadro 7 - Quantitativo de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes, como segunda graduação, no período de 2018 a 2024, que participaram da pesquisa

Total de participantes da pesquisa	46
Egressos = 12	Estudantes = 34
Participantes com pós-graduação	18

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir dos dados sistematizados no Quadro 7, vimos a necessidade de explicitar o percurso metodológico que nos permitiu chegar ao número de participantes efetivamente envolvidos na pesquisa. Para isso, apresentamos a seguir a descrição do processo de identificação dos sujeitos, do envio dos instrumentos de coleta e da constituição final da amostra, de modo a garantir transparência e rigor na construção dos resultados.

Com o propósito de compreender o perfil acadêmico e profissional dos estudantes e egressos que buscaram o curso de Pedagogia como segunda graduação, realizamos um levantamento preliminar das formações superiores anteriores desse público, abrangendo o período de 2018 a 2024. Esse mapeamento, construído a partir de dados institucionais fornecidos pela coordenação do curso, antecedeu a etapa empírica e teve como objetivo identificar as áreas de origem dos ingressantes e as possíveis interfaces entre suas formações anteriores e a escolha pela Pedagogia.

A sistematização desse levantamento mostrou-se essencial para a elaboração dos instrumentos de geração de dados, questionário e roteiro de entrevista, bem como para a definição das categorias analíticas que orientaram este estudo. Ao examinar a diversidade de trajetórias formativas, buscamos compreender em que medida as experiências acadêmicas e

profissionais prévias influenciaram as motivações que conduziram os sujeitos a optar pelo curso de Pedagogia na Unimontes como segunda graduação.

Para a identificação dos participantes, inicialmente mapeamos 137 (cento e trinta e sete) estudantes matriculados, entre 2018 e 2024, na condição de segunda graduação em Pedagogia. A partir desse universo, encaminhamos o questionário on-line a todos os sujeitos identificados. Do total de convidados, 46 (quarenta e seis) responderam ao instrumento, constituindo a amostra efetiva da pesquisa. Entre eles, 34 (trinta e quatro) eram estudantes regularmente matriculados no momento da coleta de dados e 12 (doze) eram egressos, já formados no período analisado. Assim, os números apresentados refletem tanto o retorno efetivo dos questionários quanto a distribuição real entre estudantes e egressos que aceitaram participar voluntariamente da investigação.

Quadro 8 - Cursos realizados pelos estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação (2018-2024)

Curso	Nº Estudantes	% Estudantes
Letras – Português	28	20,4%
Geografia – Licenciatura	15	10,9%
História	10	7,3%
Administração	8	5,8%
Letras – Inglês	8	5,8%
Direito	6	4,4%
Psicologia	6	4,4%
Letras – Espanhol	5	3,6%
Licenciatura em Física	5	3,6%
Ciências da Religião	4	2,9%
Ciências Biológicas	3	2,2%
Ciências Contábeis	3	2,2%
Ciências Sociais	3	2,2%
Filosofia	3	2,2%
Educação Física	3	2,2%
Agronegócio	3	2,2%
Artes – Música	3	2,2%
Artes – Teatro	2	1,5%
Bacharelado em Humanidades	2	1,5%
Nutrição	2	1,5%
Serviço Social	2	1,5%
Tecnologia em Agronegócio	2	1,5%
Tecnologia em Segurança do Trabalho	2	1,5%
Tecnologia em Gestão Ambiental	2	1,5%
Engenharia Civil	2	1,5%
Enfermagem	1	0,7%
Engenharia de Controle e Automação	1	0,7%
Estética e Cosmética	1	0,7%
Geografia - Bacharelado	1	0,7%
Produção Cultural	1	0,7%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados institucionais da Unimontes (2024).

Os dados sistematizados no Quadro 8 evidenciam a heterogeneidade dos trajetos formativos dos sujeitos pesquisados, abrangendo tanto áreas de conhecimento próximas ao campo educacional como: Letras, História, Geografia, Artes e Ciências Biológicas, quanto formações de natureza técnico-gerencial e jurídica, a exemplo de: Administração, Direito e Ciências Contábeis. Essa diversidade reafirma o caráter interdisciplinar da docência e revela a ampliação do interesse pela Pedagogia entre profissionais oriundos de distintos campos do saber.

3.8.1 Apresentação da amostra e dos sujeitos entrevistados

A caracterização da amostra constituiu uma etapa fundamental do nosso percurso metodológico. Por meio dela, pudemos delinear o universo empírico da pesquisa e compreender o perfil dos sujeitos que cursaram Pedagogia como segunda graduação na Unimontes, entre 2018 e 2024.

Realizamos inicialmente um levantamento institucional que identificou 137 (cento e trinta e sete) matrículas nessa condição, porém como apresentado anteriormente apenas 46 (quarenta e seis) responderam ao questionário encaminhado (34 estudantes e 12 egressos. Esse mapeamento orientou as etapas seguintes da investigação e permitiu dimensionar o grupo ao qual seriam enviados os instrumentos de coleta de dados.

A análise preliminar das respostas indicou que 18 (dezoito) participantes já possuíam formação em nível de pós-graduação, especialmente cursos *lato sensu* nas áreas de educação, gestão e direito, conforme abaixo demonstrado no Quadro 9. Esse resultado evidencia trajetórias formativas diversas e movimentos de continuidade e redefinição profissional. Também revela que a busca pela Pedagogia como segunda graduação ultrapassa a obtenção de um novo diploma, expressando o interesse dos sujeitos em aprofundar sua fundamentação teórica e consolidar uma nova inserção no campo educacional.

Considerando o enfoque qualitativo e descritivo da pesquisa, procedemos à seleção de um grupo de participantes para uma etapa posterior de aprofundamento interpretativo. Entre os 46 (quarenta e seis) respondentes do questionário, 16 (dezesesseis) manifestaram interesse e disponibilidade para participar de entrevistas diretas, realizadas com a finalidade de triangular os resultados e ampliar a compreensão qualitativa das motivações e significados atribuídos à escolha da Pedagogia como segunda graduação.

Quadro 9 - Distribuição dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (segunda graduação) segundo a pós-graduação concluída (2018 a 2024)

Área ou tipo de Pós-Graduação	Descrição / Ênfase declarada	Frequência (f)	%
Educação e formação docente	Educação Inclusiva; Coordenação e Gestão Pedagógica; Supervisão Escolar; Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais	5	38,5%
Direito e gestão jurídica	Direito Familiar e Sucessões; Processo Civil; Direito Civil	3	23,1%
Gestão e administração	Gestão de Projetos (MBA e Pós); Gestão Pública e Controle com Foco em Resultados (TCE-MG); Gestão em Saúde (IFNMG); Gestão em Organização da Saúde	3	23,1%
Meio ambiente e sustentabilidade	Pós em Meio Ambiente e Sustentabilidade	1	7,7%
Ciências sociais aplicadas / Serviço Social	Pós-Graduação em Instrumentalidade em Serviço Social	1	7,7%
TOTAL		13	100%

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em respostas de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (período 2018-2024).

A seleção dos participantes seguiu critérios intencionais, orientados pela natureza compreensiva e interpretativa da investigação (Gamboa, 2018; Creswell, 2010). Buscamos contemplar a diversidade de formações acadêmicas, experiências profissionais e vínculos institucionais, assegurando uma representação plural dos contextos de origem e atuação.

As entrevistas foram realizadas no mês de maio de 2025, de forma presencial e remota (Quadro 10), conforme a localização e as condições de acesso dos participantes. Todas as conversas foram gravadas e transcritas integralmente, respeitando os princípios éticos de confidencialidade e anonimato. Para preservar a identidade dos sujeitos, adotamos números sequenciais como forma de identificação/anonimização, os quais foram utilizados em todas as citações das falas nos capítulos de análise.

As entrevistas narrativas foram utilizadas como instrumento complementar de investigação, voltado à triangulação dos dados obtidos nos questionários e à identificação de elementos subjetivos e contextuais das trajetórias formativas. A duração média das entrevistas foi de quarenta minutos, variando conforme o ritmo narrativo de cada participante.

Quadro 10 - Informativo sobre as entrevistas e os/as participantes²

Entrevistado	Data Entrevista	Duração Entrevista	Meio Utilizado	Formação
01	06/05/2025	40'' 53'	Presencial	Licenciatura em Geografia
02	07/05/2025	45'' 27'	WhatsApp	Licenciatura em Geografia
03	08/05/2025	32'' 18'	Presencial	Direito
04	09/05/2025	41'' 45'	WhatsApp	Licenciatura em Ciências Biológicas.
05	10/05/2025	31'' 23'	WhatsApp	Licenciatura em Educação Física
06	12/05/2025	42'' 20'	Presencial	Licenciatura em Biologia
07	13/05/2025	31'' 38'	WhatsApp	Direito
08	14/05/2025	50'' 03'	WhatsApp	Jornalismo
09	15/05/2025	35'' 22'	Presencial	Administração de Empresa
10	16/05/2025	52'' 13'	WhatsApp	Serviço Social
11	17/05/2025	31'' 55'	WhatsApp	Bacharel em Ciências Contábeis
12	20/05/2025	39'' 21'	WhatsApp	Direito
13	21/05/2025	32'' 40'	Presencial	Ciências Biológicas
14	22/05/2025	41'' 37'	Presencial	Ciências Contábeis
15	23/05/2025	38'' 43'	Presencial	Administração de Empresa
16	26/05/2025	45'' 37'	WhatsApp	Administração de Empresa

Fonte: Elaboração própria (2025).

A amostra final revelou heterogeneidade formativa, abrangendo licenciados em Geografia, Biologia, Educação Física e Jornalismo, além de bacharéis em Direito, Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social. Essa diversidade reforçou a adequação da estratégia metodológica de triangulação, fundamentada na necessidade de articular múltiplas fontes de evidência para o fortalecimento da validade interpretativa dos resultados (Gamboa, 2018; Creswell, 2010).

² Com o intuito de assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados, optamos por identificar os participantes por meio de números sequenciais atribuídos de forma aleatória. Essa codificação foi mantida em todas as citações das falas e na apresentação dos resultados.

À luz do materialismo histórico-dialético, concebemos as entrevistas como momento de complementação e validação dos dados empíricos, em que se evidenciaram dimensões subjetivas, históricas e sociais do processo formativo. As narrativas contribuíram para o aprofundamento analítico da totalidade investigada, articulando as experiências individuais às determinações objetivas que condicionam a formação docente contemporânea.

Reconhecemos, porém, que a compreensão dessas experiências só se torna plenamente inteligível quando situada no conjunto de condições históricas, políticas e institucionais que estruturam o curso de Pedagogia na Unimontes. Por isso, concluída a apresentação do percurso metodológico, avançamos para a análise crítica dos atos normativos e dos documentos oficiais que regem a formação docente no país e na instituição investigada. Essa passagem se justifica pela necessidade de apreender o fenômeno em sua totalidade, articulando as vozes dos sujeitos às mediações legais e curriculares que moldam suas trajetórias e que permitem interpretar, de modo dialético, as motivações, expectativas e percepções que emergiram dos dados empíricos.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS NO PAÍS E NA UNIMONTES

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise documental crítica das normativas nacionais que orientam o curso de Pedagogia no Brasil e dos documentos institucionais que configuram sua materialização na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Nosso propósito é compreender como os marcos legais e curriculares da formação docente se expressam historicamente nas políticas e práticas institucionais, evidenciando as disputas teóricas, políticas e ideológicas que conformam o campo da Pedagogia e que condicionam, de maneira decisiva, as experiências formativas dos sujeitos investigados nesta pesquisa.

Assumimos que o curso de Pedagogia, especialmente quando buscado como segunda graduação, deve ser analisado à luz de sua constituição histórica como espaço de formação para a docência, marcada por contradições entre diferentes projetos de educação e sociedade. Essa perspectiva nos permitiu situar o fenômeno investigado, a busca pela Pedagogia como segunda graduação, no interior das contradições estruturais das políticas de formação docente, compreendendo-o como expressão de processos sociais mais amplos que articulam trabalho, formação e reconversão profissional.

A análise foi orientada pelo método materialista histórico-dialético, que nos possibilitou apreender o movimento contraditório entre as prescrições legais e a prática concreta das instituições formadoras, interpretando os documentos como expressões históricas de projetos em disputa e não como meras normas prescritivas. Essa escolha metodológica, sustentada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008; 2021), permitiu-nos analisar as diretrizes de formação docente a partir das categorias de historicidade, contradição, mediação e totalidade, situando-as no contexto político-educacional brasileiro.

Com base nessa matriz teórico-metodológica, examinamos os principais atos normativos que regulam a formação docente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 e as Resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, além dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Unimontes, vigentes entre 2014 e 2024. A leitura crítica desses textos foi articulada às contribuições de Saviani (2021a; 2021e), Aguiar *et al.* (2006), Scheibe (2007), Brzezinski (2011), Ciavatta e Frigotto (2012) e Gonçalves, Mota e Anadon (2020), que nos auxiliaram a compreender a trajetória da Pedagogia como campo de formação e como ciência da prática educativa.

A leitura crítica dos atos normativos que estruturam a formação docente no Brasil: a LDB nº 9.394/1996 e as Resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024,

articulada às contribuições de Saviani (2021a; 2021e), Aguiar et al. (2006), Scheibe (2007), Brzezinski (2011), Ciavatta e Frigotto (2012) e Gonçalves, Mota e Anadon (2020), permitiu compreender que essas normativas não se apresentam como textos neutros. Elas expressam projetos societários em disputa e traduzem, no âmbito da formação docente, as contradições próprias da organização social brasileira.

A partir desse referencial, tornou-se possível examinar a legislação como movimento histórico, marcado por avanços e retrocessos, e compreender como esses marcos incidem diretamente nas trajetórias de profissionais que buscam o curso de Pedagogia como segunda graduação.

Sob a perspectiva de Saviani, a LDB/1996 é fruto de uma correlação de forças que produz uma lei híbrida, tensionada entre princípios democráticos e diretrizes alinhadas ao liberalismo educacional. Essa ambiguidade se prolonga nas normativas subsequentes, fazendo com que cada resolução do CNE represente, na verdade, materialização de disputas entre uma formação crítica, fundada em bases teóricas sólidas, e uma formação orientada por competências, centrada no desempenho técnico.

Aguiar *et al.* (2006) e Scheibe (2007) reforçam esse entendimento ao demonstrar que as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2015 expressam um período de acúmulo democrático no campo da Pedagogia, marcado pela afirmação da docência como base identitária do curso e pela articulação entre teoria, prática e pesquisa.

Em sentido oposto, Brzezinski (2011), Ciavatta e Frigotto (2012) e Gonçalves, Mota e Anadon (2020) evidenciam como a partir de 2016 se intensifica a lógica de racionalização da formação docente, vinculada a políticas de avaliação, responsabilização e à subordinação da formação à BNCC.

Esse processo culmina na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que reordena a formação sob a égide das competências, reduz os fundamentos pedagógicos e reconfigura o papel da docência em direção a uma prática de caráter instrumental. A Resolução CNE/CP nº 4/2024, embora recupere parcialmente concepções formativas mais amplas, ainda se encontra tensionada pela herança normativa anterior.

Essa interpretação foi decisiva para analisar os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Unimontes, vigentes entre 2014 e 2024. À luz do referencial crítico, observou-se que os PPCs materializam, no plano institucional, os movimentos mais amplos da política educacional. O PPC de 2014 dialoga com a concepção ampliada das Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2015, ao passo que o PPC de 2019 incorpora, de forma mais explícita, elementos da racionalidade técnica e da ênfase nas competências, conforme previsto na

Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esses movimentos normativos incidem diretamente nas vivências dos estudantes e egressos, especialmente daqueles que ingressam no curso como segunda graduação, cujas trajetórias se constituem em meio às tensões entre formação crítica e formações aligeiradas.

Consolidar essa leitura permitiu situar o objeto desta tese: as motivações e expectativas de profissionais que buscam a Pedagogia como segunda graduação, dentro do campo de disputas que conforma historicamente a política de formação docente no país. Ao compreender a legislação e os PPCs como expressões de projetos sociais em luta, tornou-se possível analisar por que esses sujeitos encontram, no curso de Pedagogia, tanto espaços de reconversão e emancipação formativa quanto limites instituídos pelas reformas educacionais orientadas pela lógica das competências.

Assim, o percurso analítico reafirma que a formação docente, inclusive na segunda graduação, só pode ser plenamente compreendida quando situada em sua totalidade histórica, nas contradições entre políticas, instituições e práticas formativas vividas pelos sujeitos.

Reconhecemos, conforme Saviani (2021a), que o curso de Pedagogia emergiu no início do século XX como espaço tensionado por diferentes concepções de educação, de docência e de conhecimento escolar. Desde então, as sucessivas reformas curriculares expressaram movimentos contraditórios entre perspectivas técnico-instrumentais e teórico-críticas, revelando que a formação docente não se deu de modo linear, mas como processo histórico de reconfiguração permanente, condicionado pelas políticas educacionais e pelas lutas em defesa da escola pública.

No plano teórico, dialogamos com Libâneo (2023), Pimenta (2012) e Saviani (2021e), autores que convergem na defesa de uma formação docente fundada na unidade entre teoria e prática, na base científica e ética da docência e no compromisso social com a educação pública. Libâneo (2023) denuncia as contradições entre a racionalidade tecnicista e a concepção do pedagogo como intelectual da educação; Pimenta (2012) reafirma a docência como práxis transformadora, que articula dimensões epistemológicas, éticas e políticas; e Saviani (2021e) propõe a Pedagogia como ciência da prática educativa, crítica à lógica das competências e voltada à formação do professor culto, capaz de compreender e transformar a realidade social.

Consideramos ainda o campo educacional como espaço de disputas simbólicas e de produção de sentidos, nos termos de Bourdieu (2007). Inserido nesse campo, o curso de Pedagogia materializa hierarquias e lutas por legitimidade entre diferentes áreas do saber. Assim, a decisão de ingressar na Pedagogia como segunda graduação ultrapassa as escolhas individuais, articulando-se a estruturas objetivas de capital cultural, simbólico e social que

orientam as estratégias formativas dos sujeitos. Nessa perspectiva, as trajetórias formativas analisadas foram compreendidas como mediações concretas entre trabalho e formação, nas quais os sujeitos buscam ressignificar suas experiências e atribuir novos sentidos à docência.

Essas reflexões nos conduziram a compreender os marcos legais e curriculares não como prescrições administrativas, mas como manifestações históricas de projetos formativos em disputa, nas quais se expressam tanto as forças de conservação quanto as de transformação. A leitura crítica das diretrizes e dos PPCs permitiu identificar as tensões, limites e possibilidades da formação docente, situando-as no contexto político-educacional brasileiro e na realidade institucional da Unimontes.

A reconstrução histórico-normativa do curso de Pedagogia entre 1931 e 2024 evidenciou que cada reforma curricular representou respostas distintas às contradições do seu tempo: ora fortalecendo a docência como base da formação, ora subordinando-a às demandas do mercado e da racionalidade técnica. Tal historicidade é essencial para compreendermos o cenário atual da formação docente e o papel que a Pedagogia assume na formação de profissionais que retornam à universidade em busca de uma segunda graduação.

Por fim, estruturamos esta seção de modo a articular o movimento normativo nacional às práticas institucionais da Unimontes. Nos subtópicos seguintes, apresentamos:

- (i) uma leitura histórico-crítica da legislação e das diretrizes curriculares da Pedagogia no Brasil;
- (ii) a análise comparativa das Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024; e
- (iii) a materialização dessas diretrizes nos PPCs da Unimontes, discutindo suas implicações para a formação de estudantes e egressos que optaram pela Pedagogia como segunda graduação.

4.1 Marco regulatório do curso de Pedagogia: da gênese do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais (1931- 2024)

Nesta subseção, apresentamos, em perspectiva histórico-crítica, o movimento normativo que estruturou o curso de Pedagogia no Brasil de 1931 a 2024. Nosso objetivo é compreender como cada marco legal expressou diferentes concepções de formação docente e como essas concepções se materializaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia.

Ao analisarmos a trajetória legal e normativa do curso de Pedagogia no Brasil, constatamos que sua configuração atual resulta de um longo processo histórico marcado por disputas entre diferentes projetos de formação docente. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, o Estado brasileiro redefiniu as bases legais da formação de professores, substituindo os antigos currículos mínimos por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas para cada curso de graduação.

Essa mudança representou uma inflexão importante na política educacional. A partir de então, a organização dos cursos passou a exigir maior coerência entre as dimensões teóricas, práticas e políticas da formação, ao mesmo tempo em que ampliou a autonomia das instituições e, paradoxalmente, abriu espaço para novas formas de regulação e controle.

No campo da Pedagogia, esse movimento se consolidou com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que definiu a docência como base da formação do pedagogo e superou a histórica dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Essa diretriz foi resultado direto das lutas e mediações entre entidades acadêmicas e políticas - como ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR - e o Conselho Nacional de Educação. Conforme demonstram Scheibe (2007) e Aguiar *et al.* (2006), a elaboração dessas diretrizes ocorreu em meio a intensos embates teórico-políticos, nos quais se confrontaram concepções críticas de formação omnilateral e perspectivas tecnicistas orientadas pela lógica do mercado.

Na sequência, o Conselho Nacional de Educação ampliou o escopo regulatório da formação docente ao aprovar a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que redefiniu as diretrizes para todos os cursos de formação inicial de professores da educação básica. Essa norma foi posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, e, mais recentemente, substituída pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, o que demonstra a natureza dinâmica e conflitiva das políticas de formação no país.

O Quadro 11 a seguir sintetiza esse percurso normativo, destacando os principais marcos legais e suas implicações para a Pedagogia e para a formação docente, à luz dos fundamentos histórico-críticos que orientam nossa análise.

Ao revisitarmos esse percurso, observamos que a formação do pedagogo acompanhou o movimento mais amplo de reestruturação das políticas educacionais e das reformas do Estado brasileiro. Cada legislação analisada expressou um projeto político-pedagógico em disputa, revelando embates em torno da função social da escola, da identidade da docência e do papel do conhecimento pedagógico na formação dos professores.

Quadro 11 - Marco regulatório: da gênese do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais (1931 -2024)
(continua)

Ano / Legislação	Síntese normativa e objetivos centrais	Análise crítico-histórica e repercussões para a formação em Pedagogia
1931 - Decreto nº 19.851/1931	Instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, organizando a estrutura do ensino superior.	Representou a gênese da formação superior em Educação, vinculada à modernização estatal e à criação de um corpo técnico para o sistema escolar, sem ainda consolidar o pedagogo como docente.
1939 - Decreto-Lei nº 1.190/1939	Criou a Faculdade Nacional de Filosofia e o curso de Pedagogia, estruturado em bacharelado e licenciatura.	Institucionalizou a Pedagogia como campo acadêmico, porém marcada por uma lógica burocrática e tecnicista. Conforme Saviani (2021a), o pedagogo nasceu mais como gestor do que como professor.
1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946)	Reorganizou o ensino normal e fortaleceu a formação de professores para o magistério primário.	Contribuiu para consolidar a docência como função pública e social, mas manteve a separação entre a formação pedagógica e a prática escolar.
1961 - LDB nº 4.024/1961 e Parecer nº 251/1962 (Valnir Chagas)	Reconheceu a docência como profissão de nível superior e separou a formação docente das áreas técnico-pedagógicas.	Fragmentou a unidade da formação. Como observou Pimenta (1992), privilegiou uma racionalidade técnica em detrimento da reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico.
1968 - Lei nº 5.540/1968 e Resolução CFE nº 2/1969	Reforma universitária que fixou conteúdos mínimos e habilitações (administração, supervisão, orientação e inspeção).	Adoção de uma matriz produtivista, voltada à eficiência institucional. A docência perde centralidade; predomina a divisão funcional do trabalho educativo.
1971 - Lei nº 5.692/1971	Vinculou o curso de Pedagogia à formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus.	Reforçou o modelo tecnicista e instrumental, subordinando a formação às exigências de planejamento e produtividade do sistema escolar.
1996 - LDB nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Redefiniu a formação docente em nível superior, instituindo a autonomia das IES e a base comum nacional.	Marca o início da flexibilização curricular e a exigência de novas DCNs; abre disputas sobre o conceito de formação docente. Tornou-se o principal marco legal da formação docente, mas abriu brechas à diversificação de modelos e à mercantilização do ensino superior (Scheibe, 2007).
1997 - Resolução CNE/CP nº 2/1997	Criou programas especiais de formação pedagógica para graduados não licenciados.	Instituiu percursos formativos abreviados e emergenciais, respondendo mais às demandas do mercado do que à formação integral. Antecedeu a busca pela Pedagogia como segunda graduação.

Quadro 11 - Marco regulatório: da gênese do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais (1931-2024) (conclusão)

Ano / Legislação	Síntese normativa e objetivos centrais	Análise crítico-histórica e repercussões para a formação em Pedagogia
2002 - Resolução CNE/CP nº 1/2002	Estabeleceu as DCNs gerais da formação de professores da Educação Básica, com foco em competências.	Inaugurou a lógica das competências e da flexibilidade curricular, alinhada às políticas neoliberais dos anos 1990 (Scheibe, 2007), enfraquecendo o eixo epistemológico da docência.
2006 - Resolução CNE/CP nº 1/2006	Define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Instituiu as DCNs específicas do curso de Pedagogia como licenciatura.	Resultado de intensa mobilização de entidades (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE). Conforme Scheibe (2007), representou uma 'vitória parcial': negociou princípios críticos, mas manteve ambiguidades. Reafirmou a docência como base formativa e extinguiu as antigas habilitações.
2015 - Resolução CNE/CP nº 2/2015	Estabeleceu novas DCNs para formação inicial, segunda licenciatura e formação pedagógica. Amplia a articulação teoria-prática e inclui princípios de valorização docente e gestão democrática.	Reafirmou o caráter integrador e emancipador da formação, ampliando a articulação teoria-prática. Consolidou conquistas de 2006, mas introduziu a BNCC como referência comum, abrindo tensões futuras.
2017 e 2018 - Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018	Ajustaram prazos e procedimentos para implementação das DCNs de 2015.	Mantiveram o quadro normativo anterior, assegurando continuidade, mas revelando pressões políticas por reformas mais instrumentais.
2019 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 (revogada)	Substituiu a 2/2015; alinha a formação à BNCC. Vinculou a formação à BNCC e à BNC-Formação, com redução dos fundamentos teóricos e ênfase em competências.	Representou um retrocesso no campo formativo, segundo Scheibe (2007, p. 59), ao retomar a epistemologia da prática e a racionalidade técnica, esvaziando o sentido crítico da formação docente. Silencia sobre valorização e formação continuada.
2024 - Resolução CNE/CP nº 4/2024 (vigente)	Revogou a de 2019 e instituiu novas DCNs para a formação de professores. Reafirma a docência como núcleo e a autonomia das instituições. Atualiza e reorienta as diretrizes da formação docente.	Restabelece fundamentos científicos e ético-políticos da formação, retomando a perspectiva de docência crítica e socialmente referenciada. Expressa um movimento de resistência e reconstrução democrática (Parecer CNE/CP nº 4/2024, p. 8). Reforça o papel social e político da docência.

Fonte: Elaboração própria com base em Scheibe (2007), Saviani (2021a), Pimenta (1992), Parecer CNE/CP nº 4/2024 e legislações correlatas (1931- 2024).

Desde o Decreto nº 19.851/1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, e o Decreto-Lei nº 1.190/1939, que criou o curso superior de Pedagogia, a formação do pedagogo foi marcada pela oscilação entre formação técnica e formação docente. Esses

primeiros marcos normativos inseriram a Pedagogia em um contexto de modernização do Estado e de racionalização do ensino, com foco na administração e na eficiência institucional.

Como aponta Saviani (2021a, p. 36), “a formação do pedagogo emergiu como desdobramento das necessidades administrativas do sistema de ensino, e não como expressão de um projeto teórico de docência”. A gênese do curso, portanto, não se vinculou à formação do professor, mas à formação de técnicos da educação, reproduzindo a racionalidade burocrática do Estado desenvolvimentista.

A LDB nº 4.024/1961 e os Pareceres nº 251/1962 e nº 252/1969, de Valnir Chagas, consolidaram o reconhecimento do curso, mas também promoveram sua fragmentação ao separar as funções de docência e de especialização técnico-pedagógica. A posterior Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária) e a Lei nº 5.692/1971 acentuaram esse processo, institucionalizando habilitações específicas (administração, supervisão, orientação e inspeção escolar). Conforme Pimenta (1992, p. 107), esse modelo consolidou uma formação “técnica e funcionalista, mas carente de base teórica consistente para sustentar uma prática educativa crítica”.

Entre as décadas de 1970 e 1990, as políticas educacionais reafirmaram a lógica da eficiência e do planejamento tecnocrático. Assim, observamos que nas décadas seguintes, o curso permaneceu dividido entre a formação técnica e as tentativas de afirmar a docência como núcleo. Somente com a LDB nº 9.394/1996, que redefiniu a formação docente em nível superior, o curso de Pedagogia passou a ser compreendido como espaço de formação inicial de professores, ainda que submetido às ambivalências entre autonomia universitária e demandas de mercado.

Assim, a LDB nº 9.394/1996 representou um divisor de águas no campo da formação de professores ao extinguir os currículos mínimos e instituir o princípio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cada curso superior. Com isso, deslocou-se o foco das prescrições rígidas de conteúdos para a definição de princípios e competências que deveriam orientar a formação docente. Esse contexto pós-1996 inaugurou novas disputas sobre o papel da universidade, a função social da Pedagogia e os limites da autonomia institucional.

A Resolução CNE/CP nº 2/1997 criou programas especiais de formação pedagógica para graduados não licenciados, com o intuito de suprir carências docentes imediatas. Embora tenha ampliado o acesso à docência, essa normativa inaugurou percursos formativos abreviados e emergenciais, antecipando o fenômeno que analisamos nesta tese, a procura da Pedagogia como segunda graduação por sujeitos em busca de regularização profissional ou de reconversão de carreira.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, primeira diretriz pós-LDB/1996, incorporou explicitamente a noção de competências, orientando a formação por resultados e parâmetros gerencialistas. Como analisam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), tal diretriz se alinhou à reestruturação produtiva e às reformas neoliberais do Estado, priorizando uma formação instrumental em detrimento da dimensão crítica.

Um ponto de inflexão ocorreu com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, resultado de intensa mobilização de entidades como ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, que reivindicavam a docência como núcleo identitário da Pedagogia. Essa diretriz extinguiu as antigas habilitações e consolidou o curso como licenciatura. Conforme Scheibe (2007, p. 44), a aprovação de 2006 “superou a fragmentação histórica da formação, reafirmando a Pedagogia como licenciatura e a docência como seu núcleo fundante”, embora mantivesse ambivalências resultantes de negociações com o Conselho Nacional de Educação.

Como evidenciam Scheibe (2007) e Aguiar et al. (2006), a elaboração das DCNs para o curso de Pedagogia foi atravessada por embates intensos entre projetos antagônicos: de um lado, as forças vinculadas às políticas neoliberais da década de 1990, que propunham a fragmentação da formação docente por meio dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores; de outro, o movimento das entidades acadêmicas, que defendia a docência como base unificadora da formação do pedagogo.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, aprovada como resultado desse processo, consolidou uma solução negociada, reconhecendo a centralidade da docência e reafirmando o compromisso com a educação pública. Essa diretriz permanece vigente, servindo como referência estrutural para os cursos de Pedagogia em todo o país.

As conquistas de 2006 foram aprofundadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabeleceu novas DCNs para a formação inicial (licenciaturas, segunda licenciatura e formação pedagógica de graduados). Essa resolução reforçou a articulação teoria-prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o compromisso social da docência. Além disso, reconheceu normativamente a segunda licenciatura, o que ampliou o acesso de profissionais de outras áreas à formação docente.

Segundo Gonçalves et al. (2020, p. 8), a normativa de 2015 “representou um novo passo na direção de uma formação docente integrada e emancipadora, ao reforçar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. De acordo com os autores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ampliou o debate ao estabelecer princípios de valorização docente, gestão democrática e integração teoria-prática, aprofundando a dimensão formativa do trabalho pedagógico.

Contudo, em 2019, os avanços consolidados pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 foram interrompidos com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que revogou a normativa anterior e subordinou a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa mudança introduziu uma racionalidade tecnicista e centrada em competências, redirecionando o foco da formação para aspectos operacionais em detrimento da dimensão teórico-crítica. O alinhamento à BNCC e à BNC-Formação implicou na diminuição da carga de fundamentos teóricos, deslocando o eixo formativo para um modelo prescritivo e funcional. Conforme aponta Silva (2022, p. 655), essa diretriz promoveu a retomada dos “currículos por competências, a racionalidade técnica e a docência centrada na prática”, reconfigurando a proposta formativa a partir de uma lógica instrumental.

Nesse sentido, o autor destaca que tais alterações têm privilegiado uma formação docente aligeirada e voltada à instrumentalização, orientada por parâmetros técnicos e demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e comprometida com a transformação social. A centralidade das competências, nesse contexto, promove o esvaziamento da dimensão política da docência, transformando o currículo em um mecanismo de adequação funcional, mais afinado às exigências do mercado do que aos princípios de uma educação emancipadora.

Em 2024, a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 restabeleceu parte dos fundamentos formativos suprimidos, reafirmando a docência como núcleo estruturante e reposicionando o curso de Pedagogia frente aos desafios da contemporaneidade. Esse percurso revela que as políticas de formação docente são atravessadas por um movimento contraditório, no qual se alternam avanços e retrocessos conforme o contexto político e ideológico do país.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 4/2024, revogou a de 2019 e recolocou a docência como núcleo estruturante da formação. Retomou os princípios científicos, ético-políticos e teórico-críticos, reafirmando a autonomia das instituições formadoras e o compromisso social da educação. O documento enfatiza a docência como prática de emancipação e resistência, destacando que “a formação de professores deve se pautar em fundamentos científicos e humanistas, comprometidos com a justiça social e com o projeto democrático de educação pública” (Brasil, CNE/CP, 2024, p. 8).

Dessa forma, o percurso normativo da Pedagogia entre 1931 e 2024 revela-se como campo de contradições permanentes entre docência e tecnicismo, entre teoria e prática, entre formação crítica e racionalidade instrumental. Conforme Scheibe (2007) e Saviani (2021a), essas contradições expressam o embate entre dois projetos antagônicos: um orientado pela emancipação humana e outro pela adaptação funcional ao mercado.

As categorias de campo, *habitus* e capitais (Bourdieu, 2007) permitem compreender a Pedagogia como espaço social de disputas e reconversões simbólicas. O curso é, simultaneamente, campo de formação e de revalorização do trabalho docente, no qual os sujeitos mobilizam capitais culturais e simbólicos adquiridos em outras trajetórias, reconfigurando seus *habitus* profissionais à luz de novas práticas educativas.

Essa leitura sociológica, articulada à pedagogia histórico-crítica, nos possibilita apreender as motivações dos estudantes da Pedagogia como expressão concreta das contradições entre trabalho, cultura e emancipação humana.

À luz das categorias bourdieusianas de campo, *habitus* e capitais (Bourdieu, 2007), compreendemos que as inflexões normativas aqui analisadas não apenas reordenam currículos e cargas horárias, mas também redefinem o valor simbólico da docência e as estratégias de reconversão profissional dos sujeitos. Essa chave interpretativa nos permitirá, adiante, ler as motivações para cursar Pedagogia como segunda graduação como movimentos de reconversão de capitais culturais, econômicos e simbólicos, mediados pelas condições objetivas de trabalho e pelas disputas no campo educacional.

Retomaremos essa articulação na Seção 6, quando interpretarmos as falas dos participantes à luz do método materialista histórico-dialético, evidenciando como tais escolhas formativas se inscrevem nas contradições entre trabalho e formação e na busca de novos sentidos para a práxis docente.

As análises apresentadas no Quadro 11 permitem visualizar a alternância entre avanços e retrocessos, demonstrando que cada resolução representou uma síntese transitória de disputas políticas e epistemológicas sobre a formação docente.

Tais movimentos expressam três tensões recorrentes na história do curso de Pedagogia:

- (i) a disputa entre formação teórica e adestramento técnico;
- (ii) o embate entre licenciatura e bacharelado; e
- (iii) o desafio de articular teoria e prática como unidade formativa.

Essas tensões refletem o confronto entre dois paradigmas de formação docente: o crítico-emancipador, orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica, e o tecnicista-produtivista, vinculado à lógica da eficiência e da competência.

4.2 A virada de 2006: docência como identidade do pedagogo

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 representou um marco decisivo na história da formação docente no Brasil. Essa diretriz redefiniu o curso de Pedagogia como licenciatura, consolidando a docência como identidade profissional do pedagogo e superando, ao menos formalmente, a fragmentação que historicamente separou a formação de professores das funções técnico-pedagógicas.

Compreendemos que esse movimento não foi apenas normativo, mas resultado de um longo processo de mobilização política e intelectual que envolveu as principais entidades do campo educacional: ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, comprometidas com a defesa da formação crítica, unitária e socialmente referenciada.

Segundo Aguiar *et al.* (2006), a elaboração dessa resolução expressou a luta histórica dessas entidades pela afirmação da docência como eixo estruturante da formação em Pedagogia. O documento final resultou de intensos debates acumulados desde os anos 1980, período em que a ANFOPE consolidou o princípio da docência como base comum da formação dos profissionais da educação.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 rompeu com a dualidade entre bacharelado e licenciatura, reconhecendo que o trabalho pedagógico, em qualquer campo de atuação, é essencialmente docente. Essa mudança conceitual significou a superação parcial da tradição tecnicista que, desde os pareceres de Valnir Chagas (1962 e 1969), havia estruturado o curso em habilitações especializadas (supervisão, administração, orientação e inspeção).

De acordo com Scheibe (2007), a nova diretriz “superou a fragmentação histórica da formação, reafirmando a Pedagogia como licenciatura e a docência como seu núcleo fundante” (p. 44). Essa formulação recolocou o pedagogo como profissional do ensino e da educação, responsável por articular a produção, a sistematização e a socialização do conhecimento.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 também redefiniu o papel social do pedagogo ao ampliar sua atuação para além da sala de aula, incluindo a gestão, a coordenação pedagógica e os espaços não escolares, mas sem romper com a centralidade da docência. Em seu artigo 2º, §1º, estabeleceu que o curso de Pedagogia destinava-se à “formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a formação de profissionais que atuem na gestão e em outros espaços educativos”.

Essa formulação sinalizou o esforço de articular teoria e prática, entendendo o trabalho pedagógico como mediação entre o conhecimento científico e a realidade social. Para Saviani (2021b), a docência é a expressão concreta dessa mediação, pois “a Pedagogia se constitui como

teoria da prática educativa, e o pedagogo, como sujeito que traduz em ação os fundamentos dessa teoria” (p. 88).

Identificamos, portanto, que a virada de 2006 representou um avanço em dois aspectos fundamentais:

- (i) a redefinição epistemológica da Pedagogia como ciência da prática educativa; e
- (ii) o reconhecimento da docência como dimensão formativa universal de todos os profissionais da educação.

Essa redefinição foi acompanhada pela ampliação da carga horária mínima dos cursos (3.200 horas) e pela exigência de, no mínimo, 400 horas de estágio supervisionado. Tais dispositivos visaram fortalecer o vínculo entre a formação teórica e o exercício profissional, aproximando o estudante das realidades concretas da escola.

No entanto, reconhecemos que a diretriz também apresentou limites para a efetivação plena de uma unidade formativa. Scheibe (2007) e Pimenta (2012) apontam que, embora a resolução tenha avançado na concepção de docência, não conseguiu eliminar as tensões entre formação ampla e exigências técnico-administrativas impostas às instituições. Persistiram, em muitos cursos, currículos fragmentados e práticas que reproduziam a separação entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos da docência.

De modo semelhante, Brzezinski (2011) destacou que a efetividade da Resolução de 2006 dependia da capacidade das universidades de traduzirem seus princípios em projetos pedagógicos integradores, ancorados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A autora observou que, sem condições materiais e políticas favoráveis, a formação unitária defendida no texto normativo poderia permanecer apenas no plano da intenção.

A ANFOPE, ao avaliar os dez anos da resolução, reafirmou que a identidade docente do pedagogo constitui um princípio inegociável, mas ressaltou a necessidade de contínua revisão curricular para garantir coerência entre a proposta formativa e a realidade da escola pública. A unidade entre teoria e prática, eixo da diretriz de 2006, exigia processos institucionais de reflexão coletiva e políticas de valorização do trabalho docente.

Para nós, essa “virada de 2006” representou o reestabelecimento de um horizonte teórico-crítico na formação de professores, ao situar a Pedagogia como espaço de síntese entre saberes científicos e saberes da experiência. Contudo, a consolidação desse paradigma demandou resistências constantes frente às reformas posteriores, especialmente as de 2015 e 2019, que tentaram reconfigurar a formação docente sob a lógica das competências.

Podemos afirmar que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 constituiu o marco de um projeto

histórico de formação docente comprometido com a escola pública, com a emancipação humana e com o fortalecimento da profissão docente. Ao mesmo tempo, revelou os desafios estruturais que persistiram na implementação de seus princípios, tanto no âmbito nacional quanto nas instituições formadoras.

Essa virada conceitual orientou os movimentos seguintes da política de formação e influenciou diretamente os currículos analisados nesta tese, em especial os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Unimontes. Nos tópicos seguintes, examinamos como as diretrizes posteriores, Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, tensionaram, reelaboraram ou resgataram os fundamentos críticos estabelecidos em 2006, permitindo-nos compreender a continuidade e as rupturas no campo da formação docente.

4.3 Comparação das Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 (revogada) e nº 4/2024

Para aprofundar a leitura histórico-crítica da formação em Pedagogia, elaboramos o Quadro 11, que apresenta uma comparação analítica entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 (revogada) e nº 4/2024 (vigente). Nosso propósito é evidenciar as inflexões políticas, epistemológicas e pedagógicas que caracterizaram cada diretriz, situando-as como expressões concretas de projetos societários distintos e em disputa no campo da formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 inscreveu-se em um contexto de fortalecimento da universidade pública e de valorização da carreira docente, afirmando a docência como núcleo estruturante das licenciaturas. Seu texto expressa o esforço de consolidação de uma política de formação de professores comprometida com a qualidade social da educação e com a integração entre teoria e prática.

Em contraposição, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, posteriormente revogada, representou um movimento de inflexão conservadora. Alinhou-se à lógica das competências, à padronização curricular promovida pela BNCC e à regulação gerencial da prática docente. Nessa direção, deslocou o foco da formação de professores do campo epistemológico e político para a esfera do desempenho técnico e da adequação a resultados.

As entidades científicas e representativas da área, ANFOPE, ANPED e FORUMDIR, manifestaram-se publicamente contrárias a essa resolução. Em suas notas conjuntas, denunciaram a subordinação da formação docente à BNCC e à racionalidade das competências, o enfraquecimento dos fundamentos teórico-críticos e a ausência de diretrizes claras sobre a valorização da carreira e a formação continuada. Essas entidades defenderam a retomada dos princípios consagrados na Resolução CNE/CP nº 2/2015, centrados na docência como prática

social, na indissociabilidade entre teoria e prática e na formação docente como direito e política de Estado.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, construída com ampla participação de entidades acadêmicas e científicas, representa um movimento de retomada e reconstrução crítica. Reafirma a perspectiva histórico-social da formação de professores e restabelece os fundamentos científicos, ético-políticos e pedagógicos que haviam sido fragilizados no período anterior. Assim, recoloca a docência no centro das políticas formativas, articulando-a à defesa da educação pública, da autonomia institucional e da função social das universidades.

O Quadro 12 (abaixo) sintetiza essas diferenças estruturais e conceituais, permitindo-nos compreender como cada marco regulatório reflete concepções divergentes de docência, de papel institucional e de projeto educativo. Essa leitura comparativa evidencia os impactos diretos dessas políticas sobre o curso de Pedagogia e sobre os processos de formação docente no país.

A análise comparativa das três resoluções evidencia que a trajetória da formação docente no Brasil não se desenvolveu de modo linear, mas em movimento pendular entre a valorização da formação crítica e teórica e a imposição de uma racionalidade técnica e produtivista.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 consolidou um paradigma formativo sustentado na indissociabilidade entre teoria e prática, na unidade ensino–pesquisa–extensão e no compromisso social da docência. Nela se expressou o acúmulo teórico de entidades como a ANFOPE, ANPED e FORUMDIR, que há décadas defendem uma formação omnilateral e emancipadora. Conforme Scheibe (2007), tal concepção corresponde ao “esforço coletivo de reafirmar a docência como fundamento epistemológico da Pedagogia e como compromisso ético com a transformação social” (p. 44).

Em contraposição, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 significou um retrocesso político e pedagógico, ao subordinar a formação docente à lógica da BNCC e da BNC-Formação, esvaziando os fundamentos teóricos e filosóficos e transformando a prática educativa em treinamento instrumental. Essa diretriz expressou, como aponta Saviani (2021a), a tentativa de subordinar a educação às demandas de um projeto societal neotecnista, orientado pela produtividade e pela eficiência. O resultado foi a fragmentação da formação e a perda de autonomia das instituições formadoras, com forte reação crítica de entidades científicas e educadores.

Quadro 12 - Comparação das Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 (revogadas) e CNE/CP nº 4/2024 (vigente) (continua)

Aspectos analisados	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019 (revogada)	Resolução CNE/CP nº 4/2024 (vigente)
Status normativo	Vigente até 2024. Revogada com a publicação da 4/2024.	Revogada oficialmente em 2024 pelo CNE.	Vigente desde maio de 2024. Substitui integralmente a 2/2019.
Contexto político e conceitual	Produzida em um cenário de valorização das universidades públicas e fortalecimento das entidades científicas (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR).	Elaborada durante um ciclo de reformas conservadoras, sob forte influência da BNCC e de grupos empresariais.	Resulta de um processo de recomposição democrática e científica após a revogação da 2/2019, com diálogo entre CNE e comunidade acadêmica.
Ênfase formativa	Formação ampla e integrada, com base em fundamentos teóricos, filosóficos e sociológicos da educação.	Formação centrada em competências e habilidades operacionais, em sintonia com a BNCC e a BNC-Formação.	Recupera o caráter científico e ético-político da docência; articula formação técnica, teórica e humanista.
Base epistemológica	Fundamentação histórico-crítica, valorizando o pensamento pedagógico brasileiro e latino-americano.	Pragmatismo pedagógico e epistemologia da prática; esvaziamento dos fundamentos científicos e filosóficos.	Reafirma fundamentos científicos, filosóficos e didático-pedagógicos, vinculados à perspectiva emancipadora da docência.
Papel das IES	As IES possuem autonomia para elaborar seus PPCs conforme a realidade regional, respeitando princípios nacionais.	Reduz autonomia institucional; os PPCs ficam subordinados à BNCC e à BNC-Formação.	Reforça a autonomia das IES; valoriza a diversidade territorial, cultural e epistemológica dos projetos formativos.
Organização curricular	Estrutura flexível e integradora, articulando teoria, prática, estágio e extensão.	Currículo prescritivo, fragmentado e vinculado a competências padronizadas.	Currículo articulado por núcleos de formação (fundamentos, docência e extensão); integração teoria-prática e compromisso social.
Estágio supervisionado	400 horas obrigatórias; foco na imersão docente e na articulação entre escola e universidade.	400 horas obrigatórias, porém, instrumentalizadas pela BNCC, com redução do caráter reflexivo.	Mantém 400 horas; amplia a inserção territorial e a diversidade de contextos escolares; reforça a dimensão social do estágio.
Carga horária mínima	3.200 horas totais, com equilíbrio entre teoria e prática.	3.200 horas, mas com acento nas práticas de sala de aula e menor tempo de fundamentos teóricos.	3.200 horas; reequilibra fundamentos teóricos e práticas, com 320 horas de extensão e presença efetiva na escola.

Quadro 12 - Comparação das Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 (revogadas) e CNE/CP nº 4/2024 (vigente) (conclusão)

Aspectos analisados	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019 (revogada)	Resolução CNE/CP nº 4/2024 (vigente)
Formação por áreas	Formação ampla e interdisciplinar, com ênfase na unidade dos saberes da educação.	Formação por áreas de conhecimento, de acordo com os componentes da BNCC.	Formação integrada, interdisciplinar e socialmente referenciada; reconhecimento das territorialidades e contextos culturais.
Relação com BNCC e BNC-Formação	BNCC é referência complementar, sem caráter prescritivo.	BNCC e BNC-Formação assumem centralidade, subordinando os currículos à padronização nacional.	Retoma a BNCC como referência dialogada, sem hierarquia sobre o projeto formativo; reequilibra autonomia e coerência nacional.
Concepção de docência	Docência como prática social, ética e política. Professor como sujeito crítico, pesquisador e transformador.	Docência reduzida a execução de competências; professor como aplicador de prescrições curriculares.	Docência como ato intelectual, ético e emancipador; reafirma o professor como produtor de conhecimento e agente social.
Implicações político-pedagógicas	Avanço histórico na consolidação da docência como base das licenciaturas e da identidade da Pedagogia.	Retrocesso normativo e político, denunciado por entidades científicas por alinhar a formação ao mercado.	Reconstrução democrática da política formativa; resistência ao tecnicismo; fortalecimento da formação crítica e socialmente comprometida.
Prazo e implementação	Implantada entre 2015–2016 nas IES.	Prazos sucessivamente adiados (2020, 2022, 2024) e não consolidada.	Vigente desde 2024, com prazos de adequação definidos pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024.
Síntese crítica	Representou um marco de consolidação da formação crítica e socialmente referenciada.	Simbolizou o ponto máximo do esvaziamento teórico e da subordinação da educação à BNCC.	Reafirma o projeto emancipador de formação docente, ao retomar fundamentos teóricos e ético-políticos da profissão.

Fonte: Elaboração própria com base nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019, nº 4/2024; Scheibe (2007); Saviani (2021a); Gonçalves, Mota e Anadon (2020); Silva (2022).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, por sua vez, constitui um marco de recomposição democrática e epistemológica. Inspirada nos princípios reafirmados pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024, ela recoloca a docência como núcleo estruturante da formação e restabelece a autonomia das instituições e o papel do professor como sujeito intelectual da prática educativa.

Esse movimento representa, na leitura histórico-crítica, um ato de resistência frente à lógica da instrumentalização e da mercantilização do trabalho docente.

Assim, ao observarmos o conjunto das três normativas, compreendemos que o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais transcende a dimensão técnica da regulação: trata-se, antes, de um campo de disputas ideológicas e epistemológicas, no qual se confrontam dois paradigmas antagônicos, o formativo-emancipador, orientado pela perspectiva histórico-crítica, e o tecnicista-gerencial, alinhado às demandas produtivistas do capitalismo contemporâneo.

A leitura articulada dos Quadros 11 e 12 nos permite reconhecer que a evolução das políticas formativas para o curso de Pedagogia é atravessada por contradições que expressam o embate permanente entre projetos de educação transformadora e projetos de controle e padronização do trabalho docente. Nessa tensão se insere o fenômeno que investigamos nesta tese, a busca pelo curso de Pedagogia como segunda graduação, que se manifesta justamente no interior dessas disputas sobre o sentido da docência e o papel social da formação inicial.

4.4 Entre norma e materialidade: os cursos de Pedagogia da Unimontes (2018 -2024), o currículo oficial, o prescrito e o vivido

Nesta subseção, apresentamos os achados de nossa análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com ênfase nas vigências 2014–2020 (PPC/2013) e 2021–2024 (PPC/2019). Buscamos evidenciar como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006, 2015, 2019 (revogada) e 2024 foram apropriadas, reinterpretadas ou tensionadas na instituição. Organizamos a discussão por eixos analíticos: fundamentos, organização curricular, estágio, gestão democrática e integração com escolas, articulando a leitura aos Quadros 08 e 09 já apresentados.

Nosso objetivo foi compreender de que modo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), especialmente a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, foram apropriadas, reinterpretadas ou tensionadas na formulação e implementação dos currículos do curso de Pedagogia da Unimontes ao longo desse intervalo histórico.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais nos permitiu compreender as orientações gerais que balizam a formação do pedagogo no país; contudo, tornou-se imprescindível examinar como essas diretrizes se concretizam no interior da instituição formadora (Unimontes), à luz de suas condições históricas, sociais e organizacionais.

A seguir, apresentamos um resumo do que observamos, nos PPCs de 2018 a 2024 quanto a organização, as finalidades e o papel formativo do curso de Pedagogia da Unimontes, destacando os princípios orientadores de sua proposta curricular e sua inserção histórica no campo da formação docente no norte de Minas Gerais.

4.4.1 O PPC/2013 (vigência 2014 - 2020): fundamentos e permanências

Ao realizarmos a análise documental do PPC de 2013, dos cursos de Pedagogia da Unimontes, desenvolvidos no período delimitado para esta investigação (2018-2024), verificamos que o PPC/2013 se ancorou na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e reafirmou a docência como identidade do pedagogo. O documento concebeu a docência como ato educativo intencional, articulado a fundamentos científicos, éticos e culturais, consolidando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa orientação convergiu com Scheibe (2007), para quem a diretriz de 2006 “superou a fragmentação histórica da formação, reafirmando a Pedagogia como licenciatura e a docência como seu núcleo fundante”.

No eixo dos fundamentos, identificamos hegemonia da perspectiva histórico-crítica, em diálogo com Saviani (2008; 2021a) e com a crítica à racionalidade tecnicista. No eixo da organização curricular, o PPC dispôs eixos integradores e introduziu práticas formativas desde o primeiro período, mantendo estágios a partir do quinto período. No eixo do estágio, o documento ultrapassou o mínimo normativo de 400 horas-relógio, aproximando a formação das realidades escolares.

Quanto à gestão democrática, registramos o compromisso com colegiados ativos, NDE atuante e ênfase em processos deliberativos. No eixo da integração com escolas, o PPC afirmou a escola pública como locus de práxis, em consonância com a unidade teoria-prática defendida por Pimenta (2012) e Mizukami (1996).

4.4.2 PPC/2019 (vigência 2021 - 2024): reformulações e resistências

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2019 incorporou de forma sistemática os princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, ampliando a carga horária total do curso, instituindo as Atividades Integradas de Extensão (AIEEX) e distribuindo as Práticas como Componente Curricular (PCC) ao longo de todos os períodos. O documento preservou a docência como eixo estruturante da formação e intensificou a articulação entre teoria e inserção territorial, reafirmando a concepção de escola como espaço privilegiado de práxis docente.

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a chamada BNC-Formação, verificou-se um movimento institucional de resistência. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o colegiado do curso deliberaram pela não adesão às novas diretrizes, mantendo o PPC de 2019 ancorado na Resolução nº 2/2015. Essa escolha expressa a defesa de uma formação docente crítica, ética e socialmente comprometida, em consonância com as demandas contemporâneas da educação básica e com o projeto político-pedagógico (PPP) da Unimontes.

Conforme enfatizado pela coordenação do curso, a formação em Pedagogia deve articular teoria e prática, assegurando aos estudantes uma formação integral que contemple a gestão educacional, a pesquisa e a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se das formulações de Saviani (2008; 2021), ao compreender a formação do pedagogo como mediação entre a prática social e a elaboração teórica, reafirmando o compromisso da instituição com uma pedagogia humanizadora e transformadora.

O depoimento da coordenação também revela que o público da segunda graduação é reconhecido como elemento enriquecedor da diversidade formativa e epistemológica do curso. A presença de profissionais oriundos de outras áreas amplia o diálogo interdisciplinar e favorece a produção de novos sentidos sobre o trabalho educativo. Nesse contexto, o curso de Pedagogia cumpre um duplo papel: o de reorientação profissional e o de aprofundamento teórico-prático, possibilitando que esses estudantes ressignifiquem suas experiências anteriores à luz dos fundamentos da educação. Tal compreensão institucional corrobora a tese de que a busca pela Pedagogia como segunda graduação representa um movimento de reconstrução identitária e epistemológica, conforme apontam Nóvoa (2020) e Imbernón (2016).

A decisão de manter o PPC alinhado à Resolução nº 2/2015 dialoga com as críticas formuladas por Gonçalves, Mota e Anadon (2020) e por Silva (2022), que apontam o esvaziamento dos fundamentos teóricos e o deslocamento da formação docente para uma lógica tecnicista de competências e resultados. Assim, identifica-se coerência interna entre a tradição histórico-crítica do curso e a preservação de sua autonomia pedagógica.

As falas da coordenação permitem compreender o processo de elaboração e revisão dos PPCs da Pedagogia na Unimontes como uma construção coletiva e politicamente situada. Segundo a entrevistada, os PPCs de 2014 e de 2019 foram estruturados sob a responsabilidade do NDE, em diálogo com os departamentos e com base na LDB nº 9.394/1996, nas DCNs de 2006 e 2015 e nas resoluções internas da universidade. A decisão de não aderir à Resolução nº 2/2019, considerada um retrocesso no campo da formação docente, expressa resistência institucional às tendências tecnicistas e reafirma a adesão às concepções críticas e emancipadoras defendidas por Scheibe (2007) e Dourado (2015).

Do ponto de vista curricular, a coordenação evidencia que o PPC de 2019 se organiza em quatro núcleos formativos: Geral, Básico, de Aprofundamento e Integradores, reafirmando o compromisso com a integração entre fundamentos teóricos, prática pedagógica e extensão universitária. Tais elementos convergem com a concepção de currículo como práxis social (Sacristán, 2000; Silva, F., 2023) e com a perspectiva histórico-crítica de formação docente (Saviani, 2021). Ao manter a coerência entre o currículo prescrito e os princípios institucionais, o curso reafirma a indissociabilidade entre formação teórica, prática e compromisso social.

O Quadro 13 (abaixo) apresenta a comparação entre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) referentes aos anos de 2014 (vigência 2018 a 2020) e 2019 (vigência 2021 a 2024). A análise contempla aspectos estruturais, curriculares e teóricos, permitindo compreender a evolução da formação docente à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e das transformações institucionais ocorridas no período de 2018 a 2024.

A comparação entre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de 2014 e de 2019 evidencia a historicidade do processo formativo em Pedagogia na Unimontes, refletindo tanto as determinações legais e políticas nacionais quanto as especificidades institucionais e regionais que caracterizam a universidade.

Observa-se que o PPC de 2014 (vigência 2014-2020) expressa a consolidação de uma concepção de formação pautada na pedagogia histórico-crítica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, priorizando a docência como eixo articulador entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão. Já o PPC de 2019 (vigência 2021-2024), alinhado à Resolução CNE/CP nº 2/2015 e à BNCC (2017), traduz um movimento de reconfiguração curricular que busca integrar a formação crítica com o desenvolvimento de competências e a curricularização da extensão.

Sob a ótica histórico-crítica, essa transição revela o tensionamento entre dois projetos de formação docente. De um lado, o PPC de 2014 enfatiza o trabalho pedagógico como mediação transformadora da realidade social e a docência como prática de emancipação humana. De outro, o PPC de 2019 incorpora princípios de gestão por resultados e aprendizagem baseada em competências, buscando responder às exigências de um contexto de regulação e avaliação nacional, sem, contudo, romper totalmente com o legado teórico-crítico que marca a tradição da Unimontes.

A introdução das Atividades Integradas de Extensão (AIEEX) e o aumento da carga horária total reforçam a tentativa institucional de ampliar a formação integral, ainda que dentro de um quadro normativo permeado por tensões ideológicas.

Quadro 13 - Comparação dos PPCs do curso de Pedagogia da Unimontes (2014 e 2019)

Aspectos analisados	PPC 2014 (vigência 2018 a 2020)	PPC 2019 (Resolução CEPEX nº 196/2019) (vigência 2021 a 2024).
Base normativa principal	Resolução CNE/CP nº 1/2006 e DCNs/2006	Resolução CNE/CP nº 2/2015 (vigente à época) e BNCC/2017; atualizada posteriormente em consonância com a Res. CNE/CP nº 4/2024
Carga horária total	3.684 h/a (3.070 h relógio)	4.000,8 h/a (3.334 h relógio)
Estrutura dos núcleos formativos	Três eixos integradores: Formação Geral, Específica e Integrada	Três núcleos: Formação Geral, Específica e Integração/Enriquecimento Curricular
Composição curricular	Disciplinas obrigatórias e práticas integradas desde o 1º período; estágios a partir do 5º período	Disciplinas obrigatórias e optativas, AIEX (atividades de extensão) e PCC distribuídos em todos os períodos; estágios progressivos
Carga horária de Estágio Supervisionado	552 h/a (460 h relógio)	480 h/a (400 h relógio)
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	288 h/a (240 h relógio)	240 h/a (200 h relógio)
Atividades de Extensão (AIEX)	Não previstas formalmente	400,8 h/a (334 h relógio), correspondendo a 10% da carga total, conforme a meta nacional de curricularização da extensão
Perfil do egresso	Formação crítica com domínio teórico e prático da docência e gestão escolar; Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de formação de professores em nível médio (modalidade Normal); Organização e gestão do trabalho pedagógico em escolas e sistemas de ensino, com base na gestão democrática e no compromisso social;	Formação teórico-prática que integra competências técnicas, humanas e políticas com ênfase na inovação e extensão; Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; Gestão e coordenação pedagógica em instituições escolares e espaços educativos não formais;
Fundamentos teóricos predominantes	Predomínio da Pedagogia Histórico-Crítica e sociocultural; foco na docência e gestão democrática	Convergência entre fundamentos críticos e abordagem por competências (BNCC), com ênfase na formação para resultados e desempenho
Ênfases curriculares	Centralidade da prática docente, pesquisa educacional e gestão escolar democrática	Ampliação das práticas integradoras (AIEX) e interdisciplinaridade; valorização da extensão e das metodologias ativas
Concepção de docência	Docência como prática social e reflexiva, articulada à transformação da realidade	Docência como mediação entre teoria, prática e inovação metodológica
Alinhamento às DCNs	Baseada na Res. CNE/CP nº 1/2006 (ênfase na docência e formação crítica)	Baseada na Res. CNE/CP nº 2/2015; ajustada em 2019 às DCNs de caráter tecnicista e às competências da BNCC
Articulação com políticas educacionais	Referência à ANFOPE, ANPED e FORUMDIR; ênfase na valorização do magistério e na formação como prática social	Inserção da BNCC e da BNC-Formação; maior ênfase na avaliação de competências e na flexibilidade curricular
Observações gerais	Formação centrada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com forte ancoragem teórica e social	Ampliação da carga horária, inserção da extensão curricular e integração com políticas educacionais contemporâneas; contudo, evidencia tensões entre o projeto emancipador e as diretrizes de competência
Análise histórico-crítica	Representa o período de consolidação da formação docente crítica, ancorada na Res. 1/2006 e nas entidades científicas da área	Reflete o contexto de transição e disputa de projetos formativos: de um paradigma crítico-emancipador para um modelo regulatório e avaliativo; entretanto, mantém resistências internas à despolitização da docência

Fonte: Elaboração própria com base nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Unimontes (2014 e 2019), nas Resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, e nos referenciais teóricos de Scheibe (2007), Pimenta (1992) e Gamboa (2018).

Do ponto de vista teórico-pedagógico, nota-se que o PPC de 2014 ancora-se em fundamentos marxistas e socioculturais que reconhecem a docência como prática social, enquanto o PPC de 2019 tende à hibridização epistemológica, conciliando a perspectiva crítica com o discurso de inovação e flexibilidade curricular.

Essa combinação, embora amplie o espectro formativo, introduz o risco de diluição dos fundamentos científicos da Pedagogia em abordagens instrumentais. Conforme Scheibe (2007) e Gamboa (2018), tal movimento revela a disputa entre uma racionalidade técnico-utilitarista, voltada ao desempenho, e uma racionalidade crítica, comprometida com a transformação social.

No contexto institucional da Unimontes, a análise dos dois PPCs também reflete a busca por adequação às políticas nacionais de formação docente sem perder o compromisso histórico com o desenvolvimento regional e com a formação de professores para a escola pública.

A curricularização da extensão, inserida no PPC de 2019, representa uma conquista no sentido de fortalecer a integração entre universidade e comunidade, mas requer vigilância crítica para que não se converta em mero cumprimento de metas quantitativas. Assim, os documentos revelam uma universidade que, situada em uma região marcada por desigualdades socioeconômicas, tem sustentado a formação docente como prática socialmente referenciada, articulando tradição crítica e necessidade de inovação.

Conclui-se que a leitura comparativa entre os PPCs permite compreender o curso de Pedagogia da Unimontes como um espaço de síntese e disputa entre projetos formativos: um voltado à emancipação humana e outro à regulação por competências.

Essa contradição, longe de ser negativa, expressa a dialética do processo histórico da formação docente, no qual as determinações estruturais e as mediações institucionais coexistem e se confrontam na busca pela superação da alienação e pela consolidação da docência como prática social transformadora.

A síntese que apresentamos em seguida (Quadro 14) permite compreender o movimento dialético que caracteriza a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no curso de Pedagogia da Unimontes entre 2006 e 2024. A leitura comparativa dos documentos evidencia um percurso institucional que combina continuidade teórica, resistência política e reinterpretação prática das políticas de formação docente, em consonância com os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Observamos que o curso manteve, ao longo de duas décadas, coerência com as diretrizes de 2006 e 2015, que consolidaram a docência como eixo identitário do curso de Pedagogia. Essa permanência revela um compromisso formativo com a totalidade do trabalho docente,

articulando as dimensões teóricas, éticas, políticas e técnicas da profissão, conforme defendem Saviani (2021a) e Libâneo (2010).

Quadro 14 - Diretrizes Curriculares Nacionais e a materialização nos PPCs de Pedagogia da Unimontes (vigência 2018 - 2024)

Resolução (Ano)	Princípios e ênfases formativas	Materialização no PPC/2013 (2014-2020)	Materialização no PPC/2019 (2021-2024)
CNE/CP nº 1/2006	Consolida a docência como base identitária do curso de Pedagogia; articulação entre teoria e prática; unidade entre ensino, pesquisa e extensão; valorização dos fundamentos das ciências da educação.	Incorpora integralmente os princípios de 2006; define a docência como ato educativo intencional; ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais; inclui atuação em espaços não escolares; articula interdisciplinaridade e pesquisa como princípio educativo.	Mantém o eixo formativo de 2006; reforça fundamentos teóricos e éticos da docência e amplia o diálogo com as práticas escolares e comunitárias.
CNE/CP nº 2/2015	Institui base comum nacional; reforça articulação teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e integração entre formação inicial e continuada.	Inicia adequações curriculares em consonância com 2015; enfatiza estágios, extensão e práticas integradoras; reforça o compromisso social e regional da formação docente.	Incorpora os princípios da 2/2015 de modo sistemático; consolida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; define a escola como locus de práxis docente e amplia a dimensão comunitária da formação.
CNE/CP nº 2/2019 (revogada)	Institui a BNC-Formação; prioriza competências e habilidades; adota matriz tecnicista e pragmática alinhada à BNCC.	Não há incorporação dessa normativa; o curso mantém a estrutura anterior, pautada nas DCNs de 2006 e 2015; expressa resistência institucional e defesa da formação crítica e humanizadora.	O NDE e o colegiado rejeitam a adesão à BNC-Formação; reafirmam o caráter teórico e ético-político da docência; mantém o PPC de 2019 em sintonia com 2015, preservando a autonomia pedagógica da instituição.
CNE/CP nº 4/2024	Retoma fundamentos científicos, ético-políticos e pedagógicos da formação; reafirma a docência como ação educativa e processo intencional; valoriza pesquisa, extensão e trabalho coletivo.	Antecede a resolução, mas sua concepção já dialogava com os princípios retomados em 2024; reafirma a docência como mediação entre conhecimento e prática social.	Inicia processo de atualização curricular conforme a 4/2024; reafirma o compromisso com a formação crítica e socialmente referenciada, fortalecendo a pesquisa e a extensão como dimensões formativas.

Fonte: Elaboração própria (2025), com base nas Resoluções CNE/CP (2006, 2015, 2019, 2024) e nos PPCs do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (2014 e 2019).

O PPC de 2013 (vigente entre 2014 a 2020), expressou com clareza o paradigma crítico dessas diretrizes, ao enfatizar a formação de professores como ato educativo intencional, orientado pela articulação entre fundamentos científicos e prática social. Já o PPC de 2019 (vigente entre 2021 a 2024), construído sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015, reafirmou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consolidando o compromisso da Unimontes com a formação crítica e socialmente referenciada.

Com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a BNC-Formação, o curso vivenciou um período de tensão e resistência. Assim como apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a política de 2019 traduziu um retrocesso teórico, ao deslocar a formação docente para o campo das competências instrumentais e das exigências do mercado. A decisão institucional da Unimontes de não aderir a esse modelo reafirma a postura crítica do seu corpo docente e a defesa da autonomia pedagógica como valor formativo.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, por sua vez, reabriu o horizonte teórico da formação docente ao recuperar os fundamentos científicos e ético-políticos das diretrizes anteriores. No âmbito da Unimontes, essa normativa impulsionou o início de um novo processo de atualização curricular, reafirmando a docência como práxis social transformadora e o curso de Pedagogia como lócus de produção do conhecimento sobre o trabalho educativo.

Do ponto de vista metodológico, o quadro revela um movimento de contradições e superações: de um lado, as tentativas de homogeneização da formação; de outro, as respostas institucionais que reafirmam a pluralidade e o compromisso social da universidade pública. Esse movimento confirma a pertinência da abordagem materialista histórico-dialética adotada nesta tese, pois evidencia que as políticas educacionais não se impõem de forma linear, mas são reapropriadas segundo as condições históricas e as forças sociais que compõem o campo educacional.

Para o fenômeno investigado, a Pedagogia como segunda graduação, esse percurso é elucidativo. A coerência institucional do curso de Pedagogia da Unimontes, sustentada nos princípios das DCNs de 2006 e 2015, explica em parte por que profissionais de diferentes áreas buscam essa formação. Mais do que uma segunda titulação, o curso se configura como espaço de reconstrução de sentidos profissionais, onde os sujeitos reelaboram suas práticas e reafirmam a docência como trabalho intelectual e emancipador.

Assim, a análise deste quadro reforça que o curso de Pedagogia da Unimontes materializa um projeto de formação coerente, crítico e historicamente situado, que dialoga com os desafios contemporâneos da educação e preserva o horizonte político de uma formação docente voltada à transformação social.

Concluimos que, entre 2018 e 2024, a Unimontes materializou um projeto de formação docente que preservou os fundamentos de 2006 e 2015, resistiu às inflexões tecnicistas de 2019 e iniciou a recomposição preconizada por 2024. Os PPCs analisados traduziram a unidade teoria-prática como princípio organizador do currículo e mantiveram a docência como identidade do pedagogo, mesmo sob constrangimentos normativos e materiais.

À luz do materialismo histórico-dialético, interpretamos esse percurso como expressão de disputas e resistências no interior da universidade pública. O curso operou a mediação entre políticas nacionais e condições regionais, convertendo prescrições legais em práticas formativas coerentes com a escola pública e com a emancipação humana. Essa mediação reforçou a pertinência da Pedagogia como segunda graduação, não como via abreviada, mas como espaço de reconstrução de saberes e identidades profissionais.

4.4.3 Repercussões da Resolução CNE/CP nº 4/2024 no PPC do curso de Pedagogia da Unimontes

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 recolocou no centro da política de formação docente a docência como prática social e ato intencional, reafirmando os fundamentos científicos, ético-políticos e humanizadores da profissão. Essa diretriz representa um movimento de retomada da concepção crítica de formação, em contraposição à racionalidade técnica e à lógica das competências que marcaram a resolução anterior, de 2019.

Por meio da entrevista realizada com a coordenação didática do curso de Pedagogia da Unimontes, observamos que a instituição iniciou o processo de reformulação do seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) à luz desse novo marco normativo. As discussões preliminares têm enfatizado a necessidade de fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, reafirmando a docência como eixo articulador do processo formativo e o compromisso social da universidade com a educação pública.

Contudo, constatamos que o processo de atualização do PPC ainda não se encontra consolidado. A universidade vem desenvolvendo estudos e debates internos para adequar a matriz curricular e as práticas pedagógicas às orientações da Resolução nº 4/2024, mas a implementação efetiva das mudanças depende de deliberações institucionais, de instâncias colegiadas e de ajustes estruturais no âmbito dos campi.

Essa etapa de transição expressa o movimento contraditório que marca o campo da formação docente no país: de um lado, a existência de um referencial normativo avançado, que busca resgatar a dimensão crítica e emancipadora da docência; de outro, as condições concretas

das instituições públicas, marcadas por restrições orçamentárias, sobrecarga docente e múltiplas demandas administrativas, que retardam a incorporação integral das novas diretrizes.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que tais limitações não anulam o potencial transformador do novo marco regulatório. Pelo contrário, revelam a necessidade de que a reformulação do PPC da Unimontes ocorra de forma coletiva, consciente e dialética, assegurando que as mudanças curriculares não se limitem à adequação formal às normas, mas expressem um projeto de formação comprometido com a emancipação humana, a valorização da carreira docente e a qualidade social da educação.

4.5 Da prescrição à práxis: a totalidade da formação docente em disputa

Ao concluirmos esta seção, reafirmamos que os marcos normativos que orientam a formação docente no Brasil constituem expressões concretas das contradições históricas do campo educacional. As diretrizes e resoluções não são textos neutros, mas produtos de disputas ideológicas que traduzem projetos distintos de sociedade e de formação humana.

A partir da LDB nº 9.394/1996, a formação de professores passou a se organizar sob novas racionalidades. As sucessivas reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais revelam um movimento pendular entre políticas de flexibilização e processos de resistência, nos quais se confrontam concepções críticas e perspectivas tecnicistas. Esse movimento não é casual: ele reflete a tensão estrutural entre a função social da escola pública e as demandas de um sistema educativo cada vez mais regulado por parâmetros de produtividade e competência.

Inspirados na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021), compreendemos esse processo como parte das contradições da própria sociedade capitalista, que imprime à educação um duplo caráter: instrumento de dominação e possibilidade de emancipação. Assim, a leitura das diretrizes e dos PPCs analisados exige que as situemos na totalidade das relações sociais que as produzem e nas mediações que as concretizam no interior das instituições formadoras.

A análise documental evidenciou que as políticas de formação docente oscilam entre momentos de avanço e de retrocesso. De um lado, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 afirmaram a docência como base da identidade do pedagogo, fortalecendo princípios de gestão democrática, valorização docente e articulação entre teoria e prática. De outro, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 representou uma inflexão regressiva, ao alinhar-se à BNCC e reduzir a formação a um conjunto de competências operacionais. A mais recente Resolução CNE/CP nº 4/2024, por sua vez, recompõe parcialmente os fundamentos críticos, retomando a centralidade da docência e da formação humana integral.

Como observa Scheibe (2007), a elaboração das diretrizes curriculares da Pedagogia foi atravessada por longa trajetória de embates entre o pensamento social-crítico dos educadores e as políticas neoliberais dos anos 1990. A autora evidencia que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 resultou de uma solução negociada, fruto da resistência das entidades do campo educacional (ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR) à proposta de fragmentação dos cursos e à criação dos Institutos Superiores de Educação. Essa mobilização reafirmou a docência como base da formação e consolidou um horizonte de profissionalização docente ancorado na unidade entre teoria, pesquisa e prática.

Na mesma direção, Silva, F. T. (2019, 2022) tem ressaltado que a formação de professores deve ser compreendida no contexto das disputas curriculares contemporâneas, nas quais o neoliberalismo redefine as funções do conhecimento e da docência. Para o autor, as reformas recentes buscam reconfigurar o papel da universidade e do curso de Pedagogia, deslocando-o de um espaço de formação crítica para um lugar de adestramento técnico. Em contraposição, propõe a defesa de uma formação fundamentada no trabalho como princípio educativo, na historicidade do conhecimento e na função social da escola pública como prática de liberdade.

Com base nessas referências, interpretamos que a Unimontes, ao reelaborar seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), tem procurado responder a tais tensões. Observamos, contudo, que os efeitos das reformas nacionais incidem sobre a estrutura curricular e sobre o cotidiano das práticas formativas, gerando contradições entre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que se concretiza na experiência docente e discente. Essa dialética entre o currículo oficial, o currículo prescrito e o currículo vivido expressa, de modo concreto, o campo de forças que define a formação do pedagogo.

Ao retomarmos a totalidade do percurso analisado, reafirmamos que a formação docente é um processo histórico, social e político, que se realiza em meio a disputas de projetos formativos e a correlações de poder. A perspectiva histórico-crítica nos permite compreender que nenhuma diretriz é definitiva: cada texto normativo representa um ponto de síntese provisória das lutas entre hegemonia e contra-hegemonia no campo educacional.

Assim, ao analisarmos o curso de Pedagogia como segunda graduação, reconhecemos nele não apenas uma escolha profissional, mas uma mediação simbólica e social, pela qual sujeitos concretos buscam reconfigurar seus lugares no mundo do trabalho e reconstruir o sentido de sua atuação docente. Esse movimento, conforme destaca Silva, F. T. (2022), revela a potência emancipadora da educação quando compreendida como práxis, ação consciente que transforma tanto o sujeito quanto a realidade.

Encerramos esta seção reafirmando nossa posição epistemológica ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético. Esses referenciais nos permitiram ultrapassar a leitura normativa e alcançar a compreensão das contradições que perpassam a formação docente no país e na instituição investigada. Nessa direção, reafirmamos o compromisso com uma formação omnilateral, comprometida com a transformação social e com a defesa intransigente da escola pública, gratuita e socialmente referenciada.

5 OS SUJEITOS QUE BUSCAM PELO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO

Esta seção tem como propósito apresentar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, composta por estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), que o cursaram ou cursam como segunda graduação no período de 2018 a 2024. Ao delinear suas características, pessoais, acadêmicas e profissionais, buscamos compreender quem são esses sujeitos, de que contextos provêm e quais trajetórias formativas os conduziram novamente à universidade.

Assim, adotamos explicitamente a chave trabalho-formação como mediação central de análise. À luz do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, compreendemos que o perfil, as motivações e as expectativas dos participantes não são atributos individuais isolados, mas expressões concretas das condições objetivas de existência e dos movimentos de reconversão profissional que articulam vida produtiva, escolarização e projeto de docência. Logo, cada variável (geração, trajetória formativa prévia, situação ocupacional) é tratada como mediação que conecta escolhas subjetivas às determinações histórico-sociais do trabalho e às disputas em torno da formação docente.

Partimos da compreensão de que o perfil dos participantes não se reduz a dados descritivos, mas expressa as determinações históricas, sociais e culturais que conformam suas escolhas e condições objetivas de formação. A análise desse conjunto de informações contribui para situar o fenômeno investigado em sua totalidade, permitindo-nos compreender como sujeitos oriundos de diferentes áreas e percursos encontram na Pedagogia um novo horizonte de inserção profissional e de produção de sentido social.

Metodologicamente, operamos com categorias que articulam historicidade, contradição, mediação e totalidade. Desse modo, os dados descritivos deixam de ser meros indicadores e passam a compor núcleos de sentido que revelam “por que” e “como” os sujeitos de diferentes áreas procuram a Pedagogia para segunda graduação, em que condições o fazem e quais expectativas elaboram sobre a pós-formação e a atuação docente.

Assim, a caracterização dos participantes foi realizada a partir das informações coletadas por meio dos questionários aplicados durante a etapa empírica da pesquisa. Esses instrumentos reuniram dados referentes à faixa etária, gênero, campus de origem, formação superior anterior, vínculo profissional, experiências na área educacional e participação em cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu*.

Os resultados apresentados nesta seção oferecem uma visão panorâmica sobre o conjunto dos participantes e subsidiam a posterior análise das motivações que os levaram a escolher o curso de Pedagogia como segunda graduação nas próximas seções. A compreensão desse perfil é, portanto, condição necessária para reconhecer a diversidade de percursos que compõem o grupo pesquisado e para situar, de forma crítica e contextualizada, os motivos que impulsionam a busca por essa formação no cenário educacional contemporâneo.

A variável faixa etária é interpretada como indicador das temporalidades do trabalho e dos ciclos de socialização profissional. Consideramos que decisões formativas em momentos distintos da vida expressam necessidades objetivas diferenciadas (inserção, consolidação, transição, recomposição), permitindo-nos ler a escolha pela Pedagogia como resposta dialética às contradições entre trajetórias laborais e projetos de docência.

5.1 Perfil geracional dos sujeitos que optaram pela Pedagogia da Unimontes como segunda graduação

A faixa etária dos participantes constituiu um dado central para compreendermos as motivações que os levaram a escolher o curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação. Ao situá-los em diferentes fases da vida, foi possível identificar se a decisão por um novo percurso formativo decorreu de processos de reorientação profissional em etapas mais maduras ou da consolidação de uma carreira em estágio inicial.

Essa caracterização articulou dimensões biográficas e contextuais, permitindo-nos observar como as condições concretas de vida e de trabalho influenciaram as escolhas formativas e expressaram movimentos reais de busca por novos sentidos na atuação docente.

Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, compreendemos que as escolhas formativas não resultam apenas de preferências individuais, mas refletem as condições objetivas de trabalho e inserção social dos sujeitos. As contradições entre estabilidade e precarização, entre vocação e necessidade, entre projeto individual e realidade econômica, configuram o pano de fundo das decisões analisadas.

Como observa Saviani (2021a), a formação docente só pode ser entendida em relação às determinações históricas que produzem o trabalho educativo. Assim, a variável etária, ao ser articulada às trajetórias profissionais, permite apreender as mediações entre biografia e estrutura social.

Os dados apresentados no Quadro 15 revelaram o predomínio de adultos jovens, concentrados na faixa entre 25 e 34 anos (47,8%), seguidos por participantes de 35 a 44 anos

(23,9%). Esse recorte indicou que a procura pela Pedagogia como segunda graduação ocorreu majoritariamente entre sujeitos que já haviam concluído uma primeira formação e que se encontravam em fase de consolidação, redefinição ou transição de suas trajetórias profissionais.

Quadro 15 - Faixa etária dos estudantes e egressos participantes da pesquisa

Faixa etária	Nº de estudantes e egressos	%
Menos de 25 anos	05	10,9%
25 a 34 anos	22	47,8%
35 a 44 anos	11	23,9%
45 a 54 anos	05	10,9%
55 a 64 anos	03	06,5%
65 anos ou mais	00	00%
Total	46	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

A presença de estudantes com menos de 25 anos (10,9%) evidenciou processos de reorientação acadêmica precoce, em que a primeira graduação não correspondeu às expectativas iniciais, motivando novos percursos formativos. Esse movimento refletiu as contradições do mercado de trabalho, marcado por instabilidade, desemprego e subutilização de diplomas.

Nesses casos, o retorno à universidade expressou tanto a tentativa de requalificação profissional quanto a busca por sentido social no trabalho educativo, como resposta às pressões de um contexto que mercantiliza as formações e desvaloriza o magistério.

Entre os mais jovens, a escolha pela Pedagogia também traduziu o desejo de reconexão com práticas educativas mais significativas. Em muitos relatos, a primeira graduação foi determinada por fatores familiares, pressões para o ingresso imediato no ensino superior ou ausência de orientação vocacional consistente. Assim, o retorno à universidade representou um gesto de autonomia, de ruptura com escolhas alheias e de reconstrução de projetos de vida.

A Pedagogia, por sua natureza abrangente e humanizadora, apresentou-se como campo de formação capaz de articular dimensões educativas, sociais e culturais do trabalho. Essa característica atraiu sujeitos que reconheceram na docência uma via concreta de inserção profissional e de intervenção social. Conforme Saviani (2021a), a formação pedagógica é também processo de humanização, em que o educador se faz sujeito histórico à medida que compreende criticamente o papel da educação na reprodução e na transformação da sociedade.

A presença de participantes nas faixas etárias de 45 a 54 anos (10,9%) e de 55 a 64 anos (6,5%) reforçou o caráter inclusivo e reconfigurador da Pedagogia. Para esses profissionais, a nova graduação representou oportunidade de ressignificar experiências acumuladas e de reintegrar-se criticamente ao campo educacional.

O curso de Pedagogia, nesse contexto, funcionou para estes, como espaço de continuidade formativa e reconstrução identitária, especialmente em momentos de transição laboral, aposentadoria parcial ou busca por estabilidade em concursos públicos.

A análise das trajetórias dos sujeitos mais experientes mostrou que muitos já exerciam funções vinculadas à educação, ainda que sem formação pedagógica específica, o que revela as contradições do sistema de trabalho docente no país, marcado por políticas de expansão sem a correspondente valorização profissional.

Assim, a decisão por cursar Pedagogia na Unimontes esteve associada tanto ao desejo de legitimação institucional do trabalho educativo quanto à necessidade objetiva de certificação exigida para permanência ou ascensão nas redes de ensino.

Essa diversidade geracional confirmou a heterogeneidade do grupo pesquisado e demonstrou que a busca pela Pedagogia como segunda graduação não pode ser explicada por fatores homogêneos. Como argumenta Gamboa (2018), compreender a realidade educacional implica captar as múltiplas determinações que configuram as ações dos sujeitos. Essa leitura converge com Nóvoa (2020), ao afirmar que a identidade docente é permanentemente (re)construída em processos de recomposição biográfica e profissional.

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia da Unimontes emerge como espaço formativo que acolhe sujeitos em diferentes temporalidades de vida e carreira, reafirmando seu papel estratégico na reconfiguração das trajetórias profissionais e na formação de novas consciências pedagógicas. O encontro entre gerações distintas, mediado pelo trabalho educativo, expressou o potencial transformador da formação docente na produção de novas sínteses entre experiência, conhecimento e prática social.

5.2 Trajetórias formativas e condições objetivas de trabalho dos estudantes e egressos participantes da pesquisa.

As formações anteriores dos sujeitos investigados configuraram-se como expressões de reconversão formativa e reconfiguração identitária, delineadas pelas transformações do mundo do trabalho e pelas contradições do sistema educacional brasileiro. Ao mapearmos os cursos de origem, buscamos apreender as mediações entre saberes disciplinares prévios e a docência

como trabalho intelectual, destacando como diferentes capitais formativos se rearticularam no horizonte da escola pública e da profissionalização docente.

Conforme Gamboa (2018), a investigação educacional deve articular teoria, método e empiria para apreender o fenômeno em sua totalidade histórica e social. Nessa perspectiva, identificar as formações concluídas antes da graduação em Pedagogia permitiu compreender os processos de reconversão profissional e de redefinição das identidades docentes que perpassaram as trajetórias dos estudantes e egressos participantes deste estudo.

A diversidade das formações anteriores evidenciou a complexidade do fenômeno investigado. Compreender essas trajetórias constituiu uma etapa fundamental para interpretarmos as motivações que conduziram esses sujeitos à escolha da Pedagogia como segunda graduação.

Ao identificarmos as áreas de origem acadêmica, conforme Quadro 16, situamos a formação docente em diálogo com diferentes campos do saber e com experiências profissionais que antecederam o ingresso na Unimontes, revelando o curso como espaço de síntese, transição e reorientação.

Quadro 16 - Distribuição dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (segunda graduação), participantes da pesquisa, segundo o curso de origem (2018-2024)

Curso de origem (1ª Graduação) Total de participantes: 46	Frequência (f)	%
Administração / Administração Pública / Administração de Empresas	8	17,4%
Letras (Português, Língua Portuguesa, Inglês)	7	15,2%
Direito	5	10,9%
Educação Física	4	8,7%
Ciências Contábeis	3	6,5%
Ciências Biológicas / Licenciatura em Ciências Biológicas	3	6,5%
Engenharia (Civil, Agrícola e Ambiental, Controle e Automação)	3	6,5%
Serviço Social	2	4,3%
História	1	2,2%
Psicologia	1	2,2%
Agronegócio	1	2,2%
Estética e Cosmética	1	2,2%
Matemática	1	2,2%
Ciências Sociais	1	2,2%
Produção Cultural	1	2,2%
Tecnologia em Gestão Ambiental	1	2,2%
Tecnologia em Segurança do Trabalho	1	2,2%
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas	1	2,2%
Gestão de Serviços Jurídicos Notariais e de Registro	1	2,2%

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em respostas de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (período 2018 - 2024).

Essa pluralidade refletiu não apenas distintas inserções profissionais, mas também o modo como cada trajetória se articulou às condições objetivas de trabalho e aos sentidos atribuídos à docência. Como afirma Saviani (2021), a educação integra o conjunto das práticas sociais e é atravessada pelas contradições materiais e históricas que configuram as escolhas formativas.

Assim, as formações de origem expressaram tanto as necessidades concretas de requalificação e reposicionamento profissional quanto as buscas subjetivas por novos significados do trabalho educativo, em um contexto de precarização e desvalorização de determinadas carreiras.

A coordenação do curso de Pedagogia da Unimontes reconheceu essa diversidade como elemento constitutivo do perfil discente. Segundo a coordenadora entrevistada, a heterogeneidade das formações prévias representa simultaneamente um desafio e uma potencialidade: de um lado, exige práticas pedagógicas que valorizem percursos diferenciados; de outro, favorece o diálogo interdisciplinar e o compartilhamento de experiências entre os estudantes.

Essa leitura institucional converge com Pimenta (2008), que reconhece os saberes experienciais como dimensão legítima da formação docente, e com Nóvoa (1992), ao conceber a docência como espaço de reconstrução identitária e de socialização profissional.

O mapeamento dos percursos anteriores dos participantes nos permitiu apreender o caráter social e histórico das decisões individuais, revelando a docência como campo de reconstrução de projetos de vida e de trabalho. Observamos que essas decisões não se reduziram a opções pessoais, mas expressaram movimentos de reconversão profissional mediados por condições concretas de existência, por políticas educacionais e pelas demandas de pertencimento ao campo da educação.

Os dados apresentados na Tabela 7 revelaram um perfil formativo heterogêneo e interdisciplinar, composto majoritariamente por profissionais oriundos das áreas de Administração (19,6%), Letras - Português e Inglês (15,2%), Direito (10,9%) e Educação Física (6,5%), seguidos por formações em Ciências Biológicas, Contábeis e Serviço Social (4,3% cada).

Essa diversidade evidenciou que o curso de Pedagogia tem atraído sujeitos provenientes de diferentes campos do conhecimento, das ciências humanas às aplicadas, reforçando o caráter transversal e integrador da formação docente.

Tabela 7 - Trajetórias formativas, dos participantes da pesquisa, anterior a entrada no curso de Pedagogia

Curso da primeira graduação	Número de participantes	Percentual (%)
Administração	9	19,6%
Agronegócio	1	2,2%
Ciências Biológicas	3	6,5%
Ciências Contábeis	2	4,3%
Ciências Humanas	1	2,2%
Ciências Sociais	1	2,2%
Direito	5	10,9%
Educação Física (Licenciatura)	3	6,5%
Engenharia Agrícola	1	2,2%
Engenharia Civil	1	2,2%
Engenharia de Controle e Automação	1	2,2%
Estética	1	2,2%
Gestão Ambiental	1	2,2%
Gestão de Serviços Jurídicos	1	2,2%
História	1	2,2%
Letras – Inglês	1	2,2%
Letras – Português	6	13,0%
Matemática	1	2,2%
Psicologia	1	2,2%
Produção Cultural	1	2,2%
Serviço Social	2	4,3%
Tecnologia em Gestão Ambiental	1	2,2%
Tecnologia em Segurança do Trabalho	1	2,2%
Total	46	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao interpretarmos esses resultados à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021), compreendemos que tais escolhas não se reduziram a decisões individuais ou preferências subjetivas. Elas expressaram movimentos concretos de trabalhadores que buscaram, por meio da educação, novas formas de inserção social e profissional, sobretudo diante da instabilidade do mercado de trabalho, da expansão precarizada da educação privada e das políticas de certificação e requalificação profissional implementadas nas últimas décadas.

A presença expressiva de graduados em áreas administrativas e jurídicas revelou um redirecionamento de profissionais de setores tecnoburocráticos para o campo educacional, possivelmente motivados pelo desejo de atribuir sentido social e humano ao trabalho.

Por sua vez, os egressos de licenciaturas e áreas afins buscaram ampliar sua atuação pedagógica, encontrando na segunda graduação fundamentos teóricos e metodológicos que aprofundaram a compreensão crítica sobre o ensino e a aprendizagem.

Como adverte Gamboa (2018, p. 52), “as trajetórias formativas só podem ser

compreendidas quando se articulam as determinações sociais e históricas às condições concretas em que os sujeitos produzem e reproduzem suas práticas educativas”. Nessa direção, as formações anteriores aqui descritas evidenciaram que o curso de Pedagogia da Unimontes tem se configurado como espaço de acolhimento e reconfiguração de percursos profissionais, possibilitando que sujeitos de diferentes origens encontrem na docência uma via de reconstrução identitária, inserção laboral e engajamento com a transformação social.

Concluimos, portanto, que a multiplicidade das formações de origem reafirmou o caráter plural e dialético dos sujeitos investigados, ampliando o potencial formativo do curso de Pedagogia da Unimontes ao favorecer o diálogo entre experiências de trabalho, saberes sociais e práticas educativas.

Essa heterogeneidade constituiu, ao mesmo tempo, um desafio e uma potência para a formação docente, exigindo uma organização curricular integrada que assegurasse a unidade entre teoria e prática como princípio estruturante da formação de professores comprometida com a escola pública e com a emancipação humana.

5.3 Trabalho e formação: inserção profissional dos participantes e suas mediações sociais

A análise da inserção profissional dos participantes permitiu-nos compreender o movimento dialético entre trabalho e formação, que se expressou concretamente nas trajetórias de quem buscou a Pedagogia na Unimontes como segunda graduação.

Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o trabalho não se reduz a uma atividade produtiva, mas constitui a forma pela qual o ser humano se realiza historicamente e transforma a si mesmo e a realidade social (Saviani, 2021a).

Assim, as relações entre experiência laboral e decisão formativa não se explicam por fatores individuais, mas refletem as condições objetivas de vida e produção, mediadas por contextos econômicos, educacionais e culturais que configuram o campo da docência.

Ao investigarmos o vínculo dos sujeitos com o mundo do trabalho, buscamos apreender as mediações sociais que articularam suas trajetórias profissionais às escolhas formativas. As motivações e expectativas que os conduziram à Pedagogia se revelaram como expressões concretas de processos históricos de reconversão simbólica e profissional, atravessados por políticas educacionais, pela precarização do emprego e pela busca de reconhecimento social.

O retorno à universidade emergiu, portanto, como gesto de resistência e reelaboração identitária, diante das contradições do trabalho contemporâneo que, ao mesmo tempo em que aliena e fragmenta, também produz novas demandas de formação e novos sentidos para o fazer

docente.

Como observa Saviani (2021), o trabalho é o princípio educativo fundamental, pois é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. Nessa perspectiva, compreender as experiências profissionais anteriores significou compreender também os processos de formação e autoformação que antecederam o ingresso no curso de Pedagogia na Unimontes.

Para parte dos participantes da pesquisa, o retorno à universidade configurou-se como continuidade de um percurso de inserção produtiva que demandava requalificação e legitimação institucional do trabalho docente, em conformidade com as exigências legais e curriculares das redes de ensino.

Para outros, o ingresso no curso de Pedagogia representou o início de um novo projeto de vida e de trabalho, orientado pela busca de sentido social no exercício profissional e pela inserção crítica no campo educativo, entendido como espaço de mediação entre prática social e formação humana.

Quadro 17 - Situação atual dos participantes da pesquisa em relação ao mercado de trabalho

Mercado de trabalho / Situação atual	Participantes	%
Empregado(a) na área de educação	21	46,7%
Empregado (a) em outra área	15	32,6 %
Autônomo(a) / profissional liberal	00	0%
Desempregado (a) em busca de colocação	02	4,3%
Desempregado (a) sem busca de colocação no momento	01	2,2%
Aposentado (a)	00	0%
Não declarado	07	15,2%
TOTAL	46	100%

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os dados apresentados no Quadro 17 revelaram que quase metade dos participantes (46,7%) já atuava na área da educação no momento da pesquisa, evidenciando uma relação direta entre as experiências de trabalho e o interesse em aprofundar a formação pedagógica.

Esse grupo era composto majoritariamente por profissionais que já exerciam atividades docentes em escolas, creches ou programas educacionais e que buscaram a segunda graduação

em Pedagogia como forma de regularização e qualificação de uma prática profissional previamente estabelecida.

A decisão por cursar Pedagogia expressou, nesses casos, a tentativa de sistematizar saberes da experiência e de atender às exigências legais e institucionais impostas pelas redes de ensino, sem romper com o vínculo laboral já existente.

Outro segmento expressivo (32,6%) era formado por sujeitos empregados em outras áreas, indicando a presença de profissionais que, embora inseridos no mercado de trabalho, buscaram reorientar suas trajetórias em direção à docência.

Esse dado confirmou a hipótese de que a segunda graduação em Pedagogia tem sido percebida como estratégia de reconversão profissional, permitindo o trânsito entre campos distintos de atuação e o reposicionamento diante das transformações do mundo do trabalho.

Para muitos dos participantes desta pesquisa, o curso de Pedagogia representou uma possibilidade concreta de mobilidade social e estabilidade, sobretudo em um cenário de desemprego estrutural e de desvalorização de profissões técnicas e administrativas.

A presença de desempregados (6,5%) e de participantes sem declaração de vínculo (15,2%) reforçou a heterogeneidade do grupo e indicou que, para parte dos respondentes, o retorno à universidade configurou-se como estratégia de reinserção social e produtiva, em meio ao avanço da precarização do emprego e à crescente exigência de certificações acadêmicas.

Como ressalta Gamboa (2018), as escolhas educativas estão condicionadas por múltiplas determinações econômicas, políticas e culturais, que expressam não apenas desejos individuais, mas também necessidades concretas de sobrevivência e reconhecimento profissional.

Sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, as trajetórias de quem buscou a Pedagogia como segunda graduação não podem ser lidas como escolhas isoladas, mas como expressões coletivas de processos formativos vinculados ao trabalho e à formação humana. O número significativo de estudantes e egressos já atuantes no campo educacional revelou que o curso de Pedagogia da Unimontes não apenas formou novos profissionais, mas também reconheceu, articulou e sistematizou saberes produzidos na prática social.

Nesse sentido, o curso operou como espaço de mediação entre experiência e teoria, transformando saberes empíricos em conhecimento pedagógico sistematizado e contribuindo para a elevação da consciência profissional e política dos sujeitos. Podemos inferir que a experiência profissional prévia dos participantes não apenas influenciou suas expectativas em relação à segunda graduação, mas constituiu uma das mediações centrais entre trabalho e formação.

Aqueles que já atuavam no campo educacional buscaram fundamentar teoricamente sua prática, legitimando o saber produzido no cotidiano da docência. Já os que migraram de outras áreas vislumbraram na Pedagogia a possibilidade de reconstruir suas trajetórias e ressignificar suas identidades profissionais, atribuindo novo sentido social ao próprio trabalho.

Essas trajetórias evidenciaram o caráter dialético e inclusivo da formação pedagógica, que integrou dimensões objetivas e subjetivas, sociais e individuais, teóricas e práticas. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento expressou o processo de humanização pelo trabalho educativo, no qual o sujeito transforma a realidade e a si mesmo, convertendo a experiência vivida em consciência crítica e emancipatória.

Assim, o curso de Pedagogia da Unimontes se afirmou como espaço de síntese entre prática social e formação científica, mediando o desenvolvimento de uma práxis docente comprometida com a emancipação humana e com a transformação das condições concretas de existência.

A análise do perfil, das trajetórias e das inserções profissionais dos sujeitos permitiu-nos compreender que a decisão de cursar Pedagogia na Unimontes como segunda graduação emergiu das contradições concretas entre trabalho e formação, entre o vivido e o desejado, entre a necessidade material e a busca de sentido social. As histórias reconstruídas revelaram sujeitos que, ao se confrontarem com os limites do trabalho alienado, encontraram na docência uma via de emancipação e de reconstrução identitária.

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, essas escolhas não representaram atos isolados de vontade individual, mas expressões de mediações históricas que articularam as condições objetivas de existência às possibilidades de transformação.

O movimento de retorno à universidade, observado entre estudantes e egressos da Pedagogia da Unimontes, configurou-se como ato formativo e político, no qual a educação se tornou espaço de elaboração de novas sínteses entre o saber e o fazer, entre o trabalho produtivo e o trabalho educativo.

É nesse horizonte que situamos, na próxima seção, a análise das motivações e expectativas que orientaram a escolha pela Pedagogia na Unimontes como segunda graduação, a partir da leitura crítica dos questionários e narrativas dos participantes desta pesquisa.

6 MOTIVAÇÕES PARA CURSAR PEDAGOGIA, NA UNIMONTES, COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO: UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a análise das narrativas de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) que cursam ou cursaram a graduação em Pedagogia como segunda formação. O propósito foi compreender as motivações que os levaram a escolher a Pedagogia, bem como os sentidos atribuídos à formação docente, situando tais manifestações nas contradições históricas e estruturais que atravessaram o campo educacional brasileiro.

As categorias analíticas aqui discutidas emergiram do diálogo entre teoria e empiria, conforme propôs Bardin (2016), resultante da articulação entre as regularidades observadas nos dados e as interpretações fundamentadas no método materialista histórico-dialético. Essa integração permitiu-nos apreender as motivações como expressões concretas de um movimento social e formativo, no qual se entrelaçaram dimensões objetivas, como as condições materiais de trabalho, e dimensões subjetivas, como: valores, sentidos e expectativas atribuídos à docência.

À luz das formulações de Gamboa (2018), compreendemos que a pesquisa educacional deve articular de modo indissociável teoria do conhecimento, método e prática social, superando leituras fragmentadas da realidade. Essa concepção epistemológica orientou toda a construção desta investigação, permitindo-nos interpretar o fenômeno estudado, as motivações para cursar Pedagogia como segunda graduação, como expressão histórico-social de mediações entre trabalho, formação e vida.

Fundamentados no Materialismo Histórico-Dialético, assumimos que os dados empíricos não representam fatos isolados, mas manifestações concretas das contradições que configuram o campo educacional. O pensamento de Gamboa (2018) contribuiu para a definição de uma postura investigativa comprometida com a historicidade, a totalidade e a transformação da realidade, em coerência com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao situar o pesquisador como sujeito histórico inserido no processo de produção do conhecimento, Gamboa (2018) nos permite compreender a análise das motivações não como descrição de percepções individuais, mas como leitura crítica das determinações sociais, econômicas e culturais que condicionam as escolhas formativas.

Dessa forma, sua contribuição se estendeu da fundamentação epistemológica ao plano metodológico, garantindo a unidade entre teoria e empiria, a coerência entre método e objeto e a compreensão da pesquisa como práxis transformadora, voltada à emancipação humana e à valorização da docência como prática social e política.

A análise das motivações que conduziram profissionais de distintas áreas à Pedagogia como segunda graduação evidenciou o movimento contraditório entre trabalho e formação que estruturou as trajetórias dos participantes. As escolhas formativas não decorreram do acaso, mas constituíram respostas históricas às condições concretas de vida e de trabalho, articuladas à busca por reconhecimento, estabilidade e novos significados para a atuação profissional.

Ao investigarmos as razões que impulsionaram o retorno desses profissionais à universidade, buscamos compreender como as contradições do mundo do trabalho se projetaram sobre as práticas formativas e os projetos de vida dos sujeitos. Lidas sob o prisma da Pedagogia Histórico-Crítica, tais motivações revelaram formas de resistência e de reconfiguração da consciência, produzidas nas tensões entre precarização laboral e desejo de emancipação intelectual e social.

As narrativas dos quarenta e seis (46) participantes, entre estudantes e egressos, evidenciaram que as motivações para cursar Pedagogia na Unimontes articularam dimensões estruturais e simbólicas da experiência social, expressando *habitus* formativos (Bourdieu, 2007) construídos em diferentes trajetórias de classe, gênero e profissão. Essas experiências, mediadas pelas condições materiais e simbólicas do trabalho, revelaram o modo como as oportunidades de inserção profissional e os sentidos atribuídos à docência se entrelaçaram num mesmo processo de formação humana.

Sob a perspectiva do método histórico-dialético, interpretamos as motivações como expressões da relação entre base material e formação humana. Inspirados em Saviani (2021a), compreendemos que o trabalho é o princípio educativo fundamental, pois é nele, e a partir dele, que se configuraram os movimentos de formação e autoformação dos sujeitos. Assim, as motivações para cursar Pedagogia traduziram o esforço de transformar a experiência prática em conhecimento sistematizado, num processo de humanização que se realizou pela educação.

Os dados empíricos analisados derivaram dos questionários e entrevistas aplicados a estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes entre os anos de 2018 e 2024. As informações foram organizadas de modo a evidenciar tanto as dimensões objetivas (vínculos profissionais, reorientações de carreira e condições socioeconômicas), quanto as dimensões subjetivas (valores, expectativas e sentidos atribuídos à docência), envolvidas na decisão de ingressar na Pedagogia.

Conforme Bardin (2016) e Gamboa (2018), nossa análise ultrapassou a mera descrição estatística, assumindo caráter interpretativo, crítico e histórico, voltado a explicitar o significado social e político das escolhas formativas como manifestações de práticas educativas e culturais situadas.

As reflexões de Gatti (2019) reforçaram a leitura histórico-crítica que orientou esta pesquisa ao evidenciarem que a formação docente no Brasil se estruturou, historicamente, em meio a fragilidades institucionais, fragmentação curricular e desvalorização profissional. A autora demonstrou que tais condições repercutem diretamente nas trajetórias formativas e nas identidades docentes, revelando as tensões entre o trabalho educativo e o reconhecimento social do magistério.

À luz dessas análises, interpretamos as motivações para cursar Pedagogia como respostas concretas a esse cenário de contradições, nas quais o retorno à universidade expressou tanto a busca por fundamentos teórico-pedagógicos quanto o desejo de valorização e pertencimento à cultura docente.

Assim, as contribuições de Gatti (2019) permitiram-nos compreender que as escolhas formativas investigadas não se explicam por razões individuais, mas se inscrevem nas determinações históricas do campo educacional brasileiro, reafirmando a docência como prática social, intelectual e política, cuja valorização depende da articulação entre formação, trabalho e reconhecimento social.

As reconversões observadas não ocorreram de modo espontâneo, mas se constituíram no interior das contradições do campo educacional, em que se confrontaram projetos antagônicos de formação: de um lado, a racionalidade técnico-instrumental, voltada à adaptação e à eficiência; de outro, a perspectiva crítica e emancipadora da educação, que reconhece o trabalho docente como prática social transformadora. Essa leitura convergiu com Scheibe (2007), ao situar o curso de Pedagogia como espaço histórico de disputas entre concepções de docência e de trabalho educativo.

A diversidade de fatores motivacionais identificados: interesse pela educação, desejo de atuar na Educação Básica, busca por estabilidade profissional, mudança de área e complementação da formação anterior, confirmou que o curso de Pedagogia da Unimontes se consolidou como campo de reconversão simbólica e profissional, capaz de acolher sujeitos com trajetórias diversas e promover sínteses entre o vivido e o aprendido, entre o trabalho concreto e a elevação da consciência crítica.

Essa leitura integrada entre Bardin (2016), Gamboa (2018) e Saviani (2021) permitiu interpretar as narrativas como expressões de um movimento dialético entre estrutura e ação, no qual trajetórias individuais revelaram determinações históricas e possibilidades de superação inscritas no processo formativo. Com base nessa compreensão, passamos, a seguir, à subseção 6.1, em que explicitamos os fundamentos analíticos da categoria “Motivação” que orientam a leitura dos dados empíricos.

6.1 Fundamentos analíticos da categoria “Motivação”

O estudo das motivações que conduziram graduados e pós-graduados de diferentes áreas do conhecimento ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) constituiu o eixo central desta tese. A análise desse movimento formativo permitiu compreender como a docência, historicamente vinculada à identidade do magistério, vem sendo ressignificada diante das transformações no mundo do trabalho, das políticas educacionais e das novas demandas sociais que incidem sobre a profissão docente.

As motivações que orientaram a decisão de cursar Pedagogia como segunda graduação situaram-se em um contexto de contradições estruturais: de um lado, o discurso de valorização da docência e da ampliação do acesso à educação superior; de outro, a precarização das condições de trabalho e a mercantilização da formação docente. Assim, o retorno à universidade configurou-se como resposta dialética a essas tensões, expressando simultaneamente condições objetivas de existência e projetos subjetivos de reconversão profissional e realização pessoal.

No plano normativo, a LDB nº 9.394/1996 vinculou a educação ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1º, §2º), conferindo à docência o estatuto de atividade intelectual e socialmente necessária, princípio reafirmado pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. As diretrizes posteriores (CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024) evidenciam oscilações entre uma base crítica e a lógica de competências prescritas pela BNCC, revelando disputas ideológicas e epistemológicas que incidem diretamente sobre a formação docente e, consequentemente, sobre as motivações dos sujeitos que buscam a Pedagogia como segunda graduação.

Compreender as razões que levaram profissionais já diplomados a retornar à universidade implicou apreender as mediações entre trabalho, formação e projeto de vida. Conforme Saviani (2021), Gamboa (2018) e Libâneo (2015), essas escolhas não se explicam por motivações individuais isoladas, mas por condições históricas e simbólicas que refletem o lugar social da docência e suas contradições no interior da divisão social do trabalho. Sob essa ótica, a motivação aparece como expressão da totalidade social, articulando dimensões materiais e subjetivas do ser.

Entre os participantes, identificaram-se dois movimentos predominantes: o de profissionais que buscaram legitimar e aprofundar práticas docentes já exercidas e o de sujeitos que vislumbraram na docência novas possibilidades de inserção social e reconstrução identitária. Em ambos os casos, a escolha pela Pedagogia expressou o desejo de reconhecimento e estabilidade, mas também a busca de sentido social e ético para o trabalho educativo, valores historicamente associados ao magistério no imaginário coletivo brasileiro.

A análise das respostas aos questionários e entrevistas foi conduzida segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), articulando as categorias empíricas às determinações histórico-sociais do fenômeno educativo, conforme o método materialista histórico-dialético (Gamboa, 2018; Minayo, 2013). Essa perspectiva permitiu apreender como interesses pessoais, trajetórias profissionais e expectativas de futuro se entrelaçaram às políticas de formação docente e ao papel social atribuído à Pedagogia. Desse modo, a análise não se restringiu a classificar respostas, mas buscou revelar significados e contradições subjacentes às escolhas formativas.

Os resultados evidenciaram a complexidade das motivações expressas pelos participantes, nas quais coexistem dimensões objetivas, como a busca por estabilidade, valorização e legitimidade profissional, e dimensões subjetivas, relacionadas ao desejo de contribuir para a transformação social por meio da educação. Essas dimensões conformaram um movimento dialético entre trabalho e formação, no qual a escolha pela Pedagogia simbolizou a superação da fragmentação entre o fazer e o compreender, entre prática e teoria.

Assim, a decisão de cursar Pedagogia como segunda graduação não constituiu um ato isolado, mas uma expressão concreta das contradições históricas e institucionais do campo da formação docente. Como assinala Saviani (2021b), a formação de professores deve ser entendida como processo histórico de humanização, realizado na práxis, mediando o mundo objetivo e a consciência. Nessa perspectiva, as motivações revelam movimentos de resistência e de transformação, nos quais os sujeitos reelaboram suas experiências diante das tensões impostas pelo trabalho e pela vida social.

No plano institucional, o curso de Pedagogia da Unimontes assumiu o desafio de acolher um público heterogêneo, cujas trajetórias distintas constituíram potência formativa. Essa diversidade ampliou o diálogo entre saberes e favoreceu a reconstrução dos fundamentos teórico-práticos da educação. Conforme Contreras (2002) e Nóvoa (2020), a formação docente se consolida quando promove a articulação entre autonomia, reflexão e pertencimento profissional, princípios presentes nas experiências relatadas pelos participantes e reconhecidos pela coordenação do curso como mediações formativas que fortalecem a identidade docente e a inserção crítica no campo educacional.

Quadro 18 - Motivação para cursar Pedagogia como segunda graduação na Unimontes

Fatores motivacionais	Descrição sintética	Exemplos de falas dos participantes	Interpretação histórico-crítica
Interesse pela área da Educação (13 / 28,3%)	Manifestação de afinidade com o campo educacional e desejo de aprofundar conhecimentos sobre o fenômeno educativo.	<i>“A Pedagogia foi me encantando aos poucos... educar é muito mais do que ensinar conteúdos, é estar com o outro de muitas formas.” (E3)</i>	Expressa o reconhecimento da docência como prática humanizadora e socialmente necessária. O sujeito busca sentido na relação educativa.
Desejo de atuar na docência (10 / 21,7%)	Desejo explícito de exercer a docência com crianças, compreendendo o ensino como vocação e projeto profissional.	<i>“O estágio foi transformador na minha vida profissional. Pude compreender o espaço escolar como um todo.” (E1)</i>	Indica ampliação da compreensão da escola como totalidade e a busca por domínio dos fundamentos da alfabetização e do desenvolvimento infantil.
Busca por estabilidade profissional e oportunidades no setor público (6 / 13,0%)	Interesse em ampliar possibilidades de inserção e estabilidade no serviço público, especialmente em redes de ensino.	<i>“Busquei o curso de Pedagogia pela possibilidade de trabalhar perto de casa, pela carga horária menor e pela estabilidade no emprego.” (E7)</i>	Representa a mediação entre formação e mundo do trabalho, revelando a influência das condições materiais sobre as escolhas formativas.
Vontade de mudar de área profissional (3 / 6,5%)	Reorientação de carreira motivada por insatisfação com a área anterior e identificação com a docência.	<i>“Fui pra outra área da saúde e retornei pra educação, porque vi que era ali que eu me encontrava mais.” (E4)</i>	A decisão expressa movimento de reconstrução identitária e busca de sentido no trabalho como atividade social e emancipatória.
Complementação e aprofundamento da formação anterior (12 / 26,1%)	Necessidade de suprir lacunas teóricas e pedagógicas deixadas pela formação anterior. Busca por novos aportes teóricos e pedagógicos para integrar, ampliar ou redirecionar a formação acadêmica prévia.	<i>“Nos cursos específicos falta o aprofundamento das disciplinas pedagógicas; o curso de Pedagogia veio preencher essas lacunas.” (E2)</i>	Confirma o papel da Pedagogia como campo integrador entre teoria e prática e como espaço de construção de uma consciência docente crítica.
Influência de experiências formativas e familiares; (1 / 2,2%)	Decisão influenciada por redes de convivência e por modelos de professores admirados.	<i>“Amigos e colegas da escola me incentivaram a fazer Pedagogia; diziam que eu levava jeito para ensinar.” (E11, E15)</i>	Demonstra que as decisões formativas são socialmente mediadas e reforçadas pela pertença a comunidades de prática e sentido.
Reconhecimento social da docência (1 / 2,2%)	Valorização das vivências acadêmicas e da transformação pessoal promovida pelo curso.	<i>“O curso inovou minha atuação e condução das aulas, fortalecendo minha profissionalidade.” (E8)</i>	A formação é compreendida como processo dialético de transformação do sujeito e de ampliação de sua consciência pedagógica.

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas e questionários (2025).

Através da análise empírica, identificamos sete núcleos principais de motivações, articulados de forma dialética no processo decisório dos participantes: (1) interesse pela área da educação; (2) desejo de atuar na docência; (3) busca por estabilidade e valorização profissional; (4) vontade de mudança de área; (5) complementação e aprofundamento da formação anterior; (6) influência de experiências formativas e familiares; e (7) reconhecimento social da docência.

Esses resultados foram sistematizados no Quadro 18, que apresenta os principais fatores motivacionais declarados pelos participantes, exemplos representativos de suas falas e as respectivas interpretações histórico-críticas, segundo o horizonte teórico-metodológico que orientou esta pesquisa.

As motivações identificadas revelam não apenas razões instrumentais, como a busca por estabilidade ou inserção no mercado de trabalho, mas também dimensões simbólicas e ético-políticas, vinculadas à construção de um projeto de formação comprometido com a transformação social. Ao sistematizarmos as respostas dos participantes, observamos que cada grupo de fatores representa uma síntese entre condições objetivas e subjetivas da existência, refletindo tanto o contexto histórico de precarização do trabalho quanto o movimento de resistência e reconfiguração das identidades profissionais.

Essa articulação dialética entre o individual e o coletivo, o objetivo e o subjetivo, o vivido e o pensado, permitiu compreender que as motivações para cursar Pedagogia na Unimontes ultrapassam o âmbito das escolhas pessoais, configurando-se como expressão de um fenômeno social mais amplo: o da reconversão formativa e da revalorização da docência em tempos de crise do trabalho.

Nos subtópicos que seguem, apresentamos a análise interpretativa dos fatores motivacionais emergentes da análise de conteúdo, organizados segundo as recorrências e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias. Cada fator é discutido como expressão concreta das contradições entre formação e trabalho, revelando como estudantes e egressos reinscreveram, em suas narrativas, a docência como horizonte de emancipação e como possibilidade histórica de reconstrução de si e do coletivo.

6.2 Fatores motivacionais emergentes da análise de conteúdo: uma leitura histórico-crítica das narrativas dos participantes da pesquisa.

Conforme delineado no Quadro 1 (Coerência da pesquisa), a categoria analítica “*motivações para cursar Pedagogia como segunda graduação*” constituiu o núcleo explicativo

do objeto de estudo desta tese, por expressar as mediações históricas entre trabalho, formação e reconversão profissional.

As subcategorias empíricas emergentes da análise de conteúdo (Bardin, 2016) foram interpretadas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021) e do Materialismo Histórico-Dialético (Gamboa, 2018), evidenciando a docência como prática de emancipação humana e mediação entre o saber e a vida social.

A leitura das narrativas de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (2018-2024) revelou um conjunto de fatores motivacionais interligados, que refletiram tanto as condições objetivas de vida e trabalho quanto os sentidos subjetivos atribuídos à escolha pela docência. Mais do que decisões individuais, tais motivações configuraram movimentos coletivos de reconfiguração profissional e simbólica, marcados pelas contradições do campo educacional e pelas disputas em torno do valor social da docência.

Ao examinarmos as narrativas, observamos que as motivações se articularam em torno de duas dimensões principais: A material, associada à inserção, estabilidade e reconhecimento profissional. A formativa-simbólica, relacionada ao desejo de compreender criticamente o fenômeno educativo e de participar ativamente da transformação social por meio da educação.

Com base nesse entendimento, organizamos as subcategorias empíricas derivadas das respostas, que expressaram diferentes modos de traduzir experiências e expectativas relacionadas à formação docente. Elas variaram desde o interesse pela educação e pela docência até a busca por estabilidade, a mudança de área profissional e o reconhecimento social da prática pedagógica.

A decisão de ingressar na Pedagogia como segunda graduação, portanto, ultrapassou o propósito único de obtenção de um novo título, configurando-se também como resposta social e política às contradições entre trabalho e formação, em um contexto de precarização e mercantilização da educação.

Ao retornarem à universidade, os sujeitos reafirmaram o valor formativo do conhecimento científico-pedagógico e reconheceram na docência uma via de reconversão simbólica e emancipação intelectual, compreendendo o trabalho educativo como prática social transformadora. As sete subcategorias identificadas, sintetizadas no Quadro 14, expressaram diferentes formas de articulação entre necessidade e sentido, revelando o movimento dialético entre condições materiais e subjetividades formadas na e pela educação.

A leitura histórico-crítica desses fatores evidenciou que a decisão de cursar Pedagogia como segunda graduação na Unimontes constitui um processo de reconversão profissional e identitária, profundamente enraizado nas condições concretas de vida e de trabalho dos sujeitos

pesquisados. As falas analisadas demonstraram que as motivações não decorreram de escolhas isoladas, mas expressaram processos sociais e históricos que articularam busca por estabilidade, pertencimento e sentido ao exercício da docência.

As narrativas revelaram que a opção pela Pedagogia se configurou como resposta dialética às contradições do campo educacional: entre a valorização simbólica da profissão e a precarização das condições materiais; entre o ideal humanizador da docência e a lógica produtivista que perpassa as políticas de formação e trabalho. Nessas tensões, os sujeitos reconstruíram seus projetos de vida e identidades profissionais, reafirmando a docência como prática de resistência e emancipação intelectual.

Os dados empíricos também demonstraram que o curso de Pedagogia da Unimontes se consolidou como espaço de síntese entre experiência e conhecimento, acolhendo trajetórias diversas e possibilitando a apropriação crítica dos fundamentos pedagógicos. O ingresso na Pedagogia traduziu, para muitos, o desejo de compreender o fenômeno educativo e transformar suas práticas, unindo trabalho concreto e formação teórica em um processo contínuo de humanização.

Dessa forma, as sete subcategorias identificadas revelaram distintos modos de articular as dimensões objetivas e subjetivas do ato formativo. Cada uma delas expressa uma mediação singular entre trabalho e formação, convergindo no reconhecimento da Pedagogia como campo de reconstrução identitária, apropriação crítica do saber e afirmação da docência como prática social transformadora.

Nos tópicos seguintes, apresentamos a análise interpretativa detalhada de cada um desses fatores motivacionais, articulando os elementos empíricos às categorias teóricas que orientaram a pesquisa. Essa abordagem evidencia como as motivações individuais se inscrevem nas determinações históricas da profissão docente, revelando a complexidade da escolha pela Pedagogia como segunda graduação e sua relevância para compreender os movimentos de formação, trabalho e emancipação no contexto contemporâneo.

6.2.1 Interesse pela área da Educação

Entre os participantes, 28,3% manifestaram interesse intrínseco pela área da Educação e pelo processo de ensino-aprendizagem. As narrativas expressaram afinidade com o campo educativo e com o papel social da docência. O ingresso na Pedagogia representou, para esses sujeitos, a concretização de um desejo anterior de compreender a escola como espaço de formação humana e de transformação social.

Nas falas analisadas, identificamos um sentimento de pertencimento à cultura escolar e de reconhecimento da docência como prática humanizadora. Uma das participantes, graduada em Serviço Social, afirmou: *“A Pedagogia foi me encantando aos poucos... educar é muito mais do que ensinar conteúdos, é estar com o outro de muitas formas.”* Essa declaração traduziu a dimensão afetiva e ética da escolha formativa, em que o educar se configurou como experiência de alteridade, diálogo e compromisso social.

Inspirados em Saviani (2021), compreendemos que o ato educativo é uma atividade intencional orientada à formação plena do ser humano. Nessa perspectiva, o interesse pela educação expressou uma tomada de consciência sobre o papel social da escola e sobre a docência como mediação entre o saber elaborado e a realidade concreta. O movimento descrito pelos participantes ultrapassou a ideia de vocação, situando-se nas contradições históricas entre trabalho e formação.

À luz do materialismo histórico-dialético, interpretamos esse interesse como expressão de mediações objetivas e subjetivas que articularam o desejo de compreender a prática educativa às condições concretas de vida e trabalho. O encantamento pela docência traduziu a busca por sentido e realização humana em um cenário marcado pela fragmentação do trabalho e pela mercantilização da formação.

Bardin (2016) contribuiu para essa leitura ao afirmar que a análise de conteúdo permite identificar regularidades discursivas que revelam valores e significados partilhados. O interesse pela educação emergiu como núcleo de sentido coletivo, presente tanto entre egressos quanto entre estudantes. As falas indicaram que a escolha pela Pedagogia esteve associada a experiências de vida, memórias escolares e vivências formativas prévias que despertaram o desejo de atuar de modo consciente no campo educativo.

As manifestações analisadas dialogaram com Nóvoa (2020) e Contreras (2002), ao evidenciarem que a docência, quando compreendida como prática social e intelectual, exige envolvimento ético e compromisso com a emancipação dos sujeitos. Ao retornarem à universidade, os participantes reafirmaram a educação como espaço de realização pessoal e de engajamento político, reconhecendo o professor como agente de transformação da realidade social.

Sob a ótica da sociologia do currículo, observamos que esse interesse também refletiu a valorização do conhecimento escolar como bem cultural. Conforme Bernstein (1996), Sacristán (2000) e Santomé (2013), o currículo expressa relações de poder e de transmissão cultural que definem o que deve ser ensinado e aprendido. Os participantes demonstraram consciência dessa seletividade e reconheceram na Pedagogia a possibilidade de compreender criticamente a

escola, suas finalidades e suas formas de organização do saber.

Compreendemos, assim, que o interesse pela área da Educação, enquanto motivação predominante, revelou uma escolha que ultrapassou o plano instrumental da qualificação profissional. Tratou-se de uma decisão vinculada a projetos de vida e a uma concepção de trabalho educativo como prática social emancipatória. A Pedagogia se afirmou, nas narrativas, como campo de formação que articulou o vivido e o aprendido, reafirmando a unidade entre trabalho e formação como princípio educativo e fundamento da prática docente.

6.2.2 Desejo de atuar na docência

A segunda motivação mais recorrente entre os participantes referiu-se ao desejo de atuar diretamente na docência dos anos iniciais, manifestada por 21,7% dos respondentes. Essa escolha refletiu o movimento de ampliação do campo profissional e o fortalecimento da identidade pedagógica, sobretudo entre egressos de licenciaturas específicas que buscaram compreender de modo mais profundo os fundamentos da alfabetização, do desenvolvimento infantil e da prática educativa.

As narrativas revelaram o reconhecimento da escola como espaço formador e o entendimento do trabalho docente como atividade social essencial. Para esses sujeitos, a Pedagogia representou um caminho de realização pessoal e profissional, no qual o ato de ensinar foi percebido como forma de contribuir para o desenvolvimento humano desde a infância.

Uma das participantes, licenciada em Geografia, afirmou: *“O estágio em Pedagogia foi transformador na minha vida profissional, pois me permitiu compreender o espaço escolar como um todo e as dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos.”* Essa fala sintetizou o modo como o contato com a escola e com os processos de aprendizagem das crianças despertou o sentido social da docência e reforçou a necessidade de compreender o trabalho educativo em sua totalidade.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que esse movimento expressou a busca pela apropriação consciente do trabalho educativo como prática social e humanizadora. Inspirados em Saviani (2021), reconhecemos que o ato de ensinar constitui uma mediação essencial no processo de humanização, na medida em que une o desenvolvimento das capacidades humanas à transformação das condições materiais e sociais de existência. O desejo de exercer a docência não se configurou, portanto, como vocação individual, mas como resultado das mediações históricas entre trabalho, educação e vida social, que impulsionaram

os sujeitos à produção e à socialização do saber historicamente acumulado.

As motivações observadas dialogaram com Libâneo (2015) e Gamboa (2018), ao evidenciarem que a docência é uma prática intelectual e ética, fundada na unidade entre teoria e prática. As falas indicaram que atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais exigiu formação teórica sólida, domínio dos fundamentos pedagógicos e compromisso político com a escola pública, elementos que configuraram a docência como profissão de caráter social e formativo.

A análise de conteúdo (Bardin, 2016) nos permitiu identificar que essas recorrências discursivas não expressaram apenas escolhas pessoais, mas categorias de sentido historicamente constituídas. Interpretamos, assim, o desejo de atuar na docência como um movimento de formação e autoformação, no qual os sujeitos articularam experiências anteriores com o conhecimento científico-pedagógico, ressignificando o trabalho educativo como práxis transformadora.

Sob a ótica da sociologia do currículo, observamos que as falas também expressaram o reconhecimento da escola como espaço de mediação cultural. Conforme Bernstein (1996), o currículo é um sistema de transmissão de saberes que reflete relações de poder e de controle simbólico. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Sacristán (2000) e Santomé (1998), para quem a docência implica compreender os processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Os participantes demonstraram consciência dessa dimensão curricular e reconheceram na Pedagogia a possibilidade de compreender criticamente a escola e de intervir na prática educativa com maior intencionalidade.

Com base nessas análises, entendemos que o desejo de atuar na docência revelou um movimento de construção de identidade profissional crítica, sustentada pela compreensão da escola como espaço de emancipação e pela convicção de que o trabalho educativo é meio privilegiado de intervenção na realidade. Assim, a vontade de ensinar reafirmou a docência como prática social mediadora, integrando saber e fazer, consciência e ação, e configurando-se como um dos principais vetores de reconversão profissional e simbólica dos sujeitos pesquisados.

6.2.3 Busca por estabilidade e valorização profissional

Em um contexto de intensas transformações nas relações laborais e de reconfiguração das carreiras docentes no país, 13,0% dos participantes indicaram ter buscado o curso de Pedagogia como estratégia de conquista de estabilidade e valorização profissional. Essa motivação revelou a docência como possibilidade concreta de inserção e continuidade no

mundo do trabalho, especialmente diante das incertezas, da rotatividade e da precarização que caracterizaram o cenário contemporâneo.

Entre esses sujeitos, identificamos que 6,5% já atuavam em funções administrativas ou de apoio técnico nas escolas e viram na graduação uma forma de consolidar o vínculo profissional com a educação, formalizando saberes construídos na prática. Outros participantes, oriundos de áreas instáveis ou sem vínculo público, apontaram o setor educacional como espaço de maior segurança e reconhecimento social. Uma das falas sintetizou esse movimento ao afirmar: *“Busquei o curso de Pedagogia pela possibilidade de trabalhar perto de casa, pela carga horária ser menor e pela estabilidade no emprego.”*

As narrativas expressaram o modo como a formação docente foi ressignificada como alternativa de inserção social e econômica, em um contexto no qual o magistério público ainda mantém prestígio simbólico, mesmo diante das adversidades que o atravessam. Como afirmou Saviani (2021), o trabalho educativo é, simultaneamente, atividade material e espiritual, pois forma seres humanos capazes de compreender e transformar o mundo. Assim, o desejo pela estabilidade não se limitou à busca de segurança financeira, mas traduziu a necessidade de reafirmar a docência como espaço de reconhecimento e de sentido social do trabalho humano.

À luz do materialismo histórico-dialético, interpretamos essas escolhas como manifestações concretas das mediações entre trabalho e formação. Conforme Gamboa (2018), a formação não pode ser compreendida fora das relações de produção e das condições objetivas de trabalho, pois é no interior dessas contradições que o sujeito constrói estratégias de permanência, ascensão e resistência. Nessa perspectiva, o retorno à universidade constituiu um gesto de reconstrução identitária, no qual o trabalhador buscou legitimar seu pertencimento ao campo educacional e ampliar sua consciência sobre o papel social da docência.

As falas analisadas também dialogaram com Libâneo (2015) e Nóvoa (2020), ao revelarem que a docência, para além de uma ocupação, é um campo de valorização simbólica e ética, no qual o profissional exerce autonomia intelectual e compromisso coletivo. A formação em Pedagogia funcionou, nesse sentido, como instrumento de revalorização do trabalho docente, pois permitiu aos sujeitos transformar o saber empírico em saber teórico e o trabalho repetitivo em prática reflexiva e consciente.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), mostrou que os discursos sobre estabilidade e valorização traduziram categorias de sentido socialmente construídas. Nessas categorias, projetaram-se expectativas de reconhecimento, pertencimento e justiça social. As respostas obtidas confirmaram essa interpretação, ao demonstrarem que a docência foi percebida não apenas como meio de sobrevivência, mas como trabalho socialmente necessário

e dotado de valor moral e formativo.

Sob a ótica da sociologia do currículo, compreendemos que o reconhecimento social da docência também se relacionou à forma como o conhecimento escolar é hierarquizado e legitimado. Conforme Bernstein (1996), o currículo define fronteiras simbólicas entre saberes e regula o acesso ao conhecimento legítimo. Essa análise se articula a Sacristán (2000) e Santomé (1998), ao indicarem que o prestígio e a valorização profissional estão vinculados às possibilidades de participação dos professores na seleção e na recontextualização dos saberes. As narrativas dos participantes evidenciaram essa consciência ao apontarem o curso de Pedagogia como meio de ampliar o domínio sobre o conhecimento pedagógico e de compreender criticamente o papel social da escola.

Com base nesse entendimento, reconhecemos que a busca por estabilidade e valorização profissional não se reduziu a uma motivação pragmática. Tratou-se de um movimento formativo e político de resistência à precarização do trabalho. O curso de Pedagogia cumpriu papel mediador entre o saber prático e o saber científico, permitindo que os sujeitos reelaborassem suas trajetórias e redefiniram sua posição no mundo do trabalho.

Concluimos que a decisão de cursar Pedagogia, sob essa motivação, expressou a unidade entre trabalho, formação e emancipação humana. Reafirmou, também, o valor histórico da docência como prática social que produz conhecimento, gera pertencimento e contribui para a construção de uma sociedade mais consciente e solidária.

6.2.4 Vontade de mudança de área

Entre os participantes, 6,5% manifestaram o desejo de reconversão profissional, especialmente entre aqueles formados em áreas técnicas ou bacharelados distantes do campo educacional. Nessas trajetórias, a busca pela Pedagogia esteve associada à insatisfação com a área de origem e à percepção de que o trabalho docente oferecia possibilidades de atuação mais humanizadas, colaborativas e socialmente significativas.

As narrativas revelaram que o retorno à universidade expressou um movimento de transição e reconstrução identitária. Os sujeitos buscaram ressignificar o sentido de seu trabalho e articular novas referências éticas e sociais à sua prática profissional. Uma das participantes, formada em Ciências Biológicas, afirmou: *“Fui pra outra área da saúde e retornei pra educação, porque vi que era ali que eu me encontrava mais.”* Essa fala sintetizou o processo de busca de coerência entre experiência e projeto de vida, em que o ato de ensinar foi reinterpretado como prática de pertencimento e compromisso com a formação humana.

À luz do materialismo histórico-dialético, compreendemos essas escolhas como expressões concretas das contradições entre trabalho e formação, determinadas pelas condições materiais de existência e pelas formas históricas de organização do trabalho. Conforme Gamboa (2018), o ato formativo é condicionado por mediações históricas e sociais que delimitam as possibilidades de ação do sujeito. Desse modo, o desejo de mudar de área não correspondeu a uma decisão individual isolada, mas refletiu processos coletivos de reconfiguração da consciência, impulsionados pela busca de autonomia e sentido no interior da vida produtiva.

Ao optarem pela Pedagogia, os sujeitos reafirmaram o desejo de integrar o trabalho educativo a um projeto de vida comprometido com o outro e com o coletivo. De modo convergente, Contreras (2002) destacou que a profissionalidade docente se constrói no diálogo entre experiência, saberes e valores, e não na mera adaptação a modelos técnicos de ensino. Assim, a reconversão observada expressou o movimento de passagem de um fazer produtivo para um fazer pedagógico crítico, orientado pela consciência do papel social da escola.

A coordenação do curso de Pedagogia da Unimontes reconheceu que esses processos de reconfiguração profissional se concretizaram na articulação entre saberes prévios e novos referenciais teórico-práticos, o que conferiu à formação um caráter integrador e reflexivo. Conforme relatado em entrevista institucional, o curso favoreceu o diálogo entre experiência e teoria, transformando o cotidiano escolar em espaço de investigação e crescimento coletivo. Essa concepção dialogou com Schön (1992) e Pimenta (2002), ao compreenderem a docência como prática reflexiva e processo contínuo de aprendizagem, no qual o sujeito reconstrói saberes e redefine sua ação profissional.

Imbernón (2016) acrescentou que a formação docente é processo permanente de reconstrução identitária, no qual a prática educativa assume papel central na constituição de novos modos de ser e agir. Essa concepção se evidenciou nas falas dos participantes que, ao mudarem de área, buscaram reorientar a vida profissional com base em valores de solidariedade, criatividade e compromisso social.

Sob a ótica da sociologia do currículo, reconhecemos que a reconversão profissional também envolveu um novo modo de compreender o conhecimento escolar. Conforme Bernstein (1996), os processos de recontextualização do currículo definem as fronteiras simbólicas que determinam quem ensina, o que se ensina e como o conhecimento é legitimado. Essa leitura converge com Sacristán (2000) e Santomé (1998), para quem o currículo expressa as disputas por significado e poder cultural. Ao ingressarem na Pedagogia, os sujeitos ampliaram sua compreensão sobre essas dinâmicas e reconheceram o ensino como prática social de mediação do saber.

Também reconhecemos que o curso de Pedagogia, conforme indicam as políticas institucionais da Unimontes, se configurou como espaço de mediação entre o saber científico e o saber vivido, promovendo o amadurecimento ético e político dos futuros pedagogos. Essa mediação materializou, no plano concreto, o princípio educativo do trabalho defendido por Saviani (2021): formar-se é transformar-se, e educar-se é participar ativamente da construção da realidade social.

Com base nesse horizonte, compreendemos que a mudança de área profissional observada entre os participantes não se limitou a uma migração de campo. Constituiu um ato formativo e político vinculado à reconstrução da identidade e à busca de emancipação intelectual. Sob o referencial do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, reconhecemos a Pedagogia como espaço de reconversão simbólica e de humanização, no qual o trabalho se transformou em práxis e a formação se concretizou como possibilidade de transformação de si e do mundo.

6.2.5 Complementação e ampliação da formação anterior

Verificamos que 26,1% dos participantes escolheram o curso de Pedagogia com o propósito de complementar e ampliar a formação obtida em graduações anteriores. Essa decisão esteve associada à percepção de lacunas teórico-metodológicas deixadas por formações específicas, principalmente entre profissionais oriundos dos cursos de Geografia, Educação Física e Ciências Biológicas.

As narrativas revelaram que a Pedagogia foi reconhecida como espaço formativo capaz de integrar teoria e prática, oferecendo fundamentos pedagógicos que fortaleceram a compreensão crítica sobre o ensino e a aprendizagem. Uma das participantes, licenciada em Geografia, afirmou: *“Nos cursos específicos falta o aprofundamento das disciplinas pedagógicas; o curso de Pedagogia veio preencher essas lacunas.”* Essa fala sintetizou o reconhecimento da Pedagogia como campo de articulação entre o saber técnico e o saber educativo, possibilitando o alargamento epistemológico da prática docente.

Constatamos que a escolha pela Pedagogia não se limitou à busca de um novo diploma, mas refletiu um movimento de elevação formativa e de superação da fragmentação entre conhecimento especializado e prática educativa. O retorno à universidade, nesses casos, significou a tentativa de reconstruir a unidade entre o pensar e o fazer pedagógico, transformando a experiência acumulada em compreensão teórica e crítica.

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, compreendemos esse movimento

como expressão concreta da relação entre trabalho e formação. Os sujeitos buscaram dar sentido social e epistemológico às suas práticas, articulando as condições objetivas de trabalho com a produção do saber e com a transformação da consciência. Conforme Gamboa (2018), a formação adquire significado pleno quando integra essas dimensões, promovendo o desenvolvimento humano e a ampliação da consciência crítica.

As falas analisadas também revelaram que o curso de Pedagogia foi percebido como espaço de síntese e continuidade formativa, no qual os saberes profissionais foram reelaborados à luz da reflexão crítica sobre a realidade educacional. Para muitos participantes, a formação anterior ofereceu bases disciplinares específicas, mas careceu de uma compreensão mais ampla sobre o papel social da escola, os fundamentos da aprendizagem e a dimensão política do trabalho docente.

Inspirados em Saviani (2021), interpretamos que o desejo de complementar a formação anterior refletiu a busca pela totalidade do ato educativo, em que a prática pedagógica se fundamenta na apropriação consciente dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Esse movimento de retorno à universidade expressou não apenas um interesse acadêmico, mas também uma necessidade histórica de compreender o ensino como processo intencional de formação humana.

Sob a perspectiva da sociologia do currículo, observamos que essa complementação formativa envolveu um processo de reapropriação do conhecimento escolar. Conforme Bernstein (1996), o currículo é um campo de recontextualização do saber que organiza as fronteiras entre o conhecimento científico e o cotidiano. Essa leitura se articula a Sacristán (2000) e Santomé (1998), ao apontarem que o currículo expressa relações de poder e decisões sobre o que é considerado legítimo ensinar. As falas dos participantes revelaram essa consciência crítica, ao indicarem que a Pedagogia lhes possibilitou compreender a estrutura do conhecimento escolar e o papel social do professor na seleção e mediação dos saberes.

Do ponto de vista institucional, o curso de Pedagogia da Unimontes foi reconhecido como espaço de articulação entre saberes prévios e novos referenciais teóricos, favorecendo a construção de uma identidade docente mais crítica e fundamentada. A integração de experiências e conhecimentos distintos possibilitou o amadurecimento intelectual e político dos sujeitos, reafirmando o compromisso da formação pedagógica com a transformação social.

A segunda graduação, nesse contexto, constituiu não apenas uma nova etapa acadêmica, mas uma estratégia de consolidação da identidade profissional. Por meio dela, os sujeitos buscaram elevar sua consciência crítica e fortalecer o compromisso com uma educação pública, democrática e emancipadora. Essa compreensão reafirmou que a formação docente, ao articular

trabalho, teoria e prática, continua sendo um espaço privilegiado de humanização e de resistência às formas de fragmentação do conhecimento e do trabalho educativo.

6.2.6 influência de experiências formativas e familiares.

Identificamos que 2,2% dos participantes relataram ter sido influenciados por familiares, colegas de trabalho ou professores que reconheceram em seus perfis a aptidão para a docência. Embora essa motivação tenha ocorrido com menor frequência entre os fatores identificados, ela revelou a dimensão social e simbólica da escolha formativa, evidenciando a importância das redes de convivência na construção das identidades profissionais e educativas.

As narrativas mostraram que o estímulo de pessoas próximas funcionou como mediação simbólica no processo decisório, fortalecendo a confiança dos sujeitos e o reconhecimento de suas potencialidades para o ensino. Uma das falas ilustrou esse aspecto: “Amigos e colegas da escola me incentivaram a fazer Pedagogia; diziam que eu levava jeito para ensinar.” Essa influência não se apresentou como elemento secundário, mas como expressão das relações sociais e afetivas que moldaram a consciência e orientaram as escolhas formativas.

Conforme Gamboa (2018), toda decisão individual se insere em um conjunto de mediações históricas e coletivas que constituem a base material da vida social. Assim, o incentivo de familiares ou colegas refletiu a inserção dos sujeitos em contextos concretos de trabalho, cultura e sociabilidade, nos quais se produzem significados compartilhados sobre a docência.

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, reconhecemos que as motivações formativas não se explicaram pela interioridade psicológica dos sujeitos, mas pelas condições objetivas e simbólicas que estruturaram suas experiências. O ato de escolher a Pedagogia configurou-se, portanto, como resultado da interação entre a experiência vivida e os valores coletivos historicamente formados em torno da educação, reafirmando o caráter social da consciência e o papel do outro na constituição do sujeito.

As reflexões de Nóvoa (2020) reforçaram essa compreensão ao indicarem que a docência se constitui dentro de comunidades de sentido e de prática, nas quais as experiências de professores e familiares inspiram novas gerações e legitimam a opção pela carreira docente. Essa dimensão relacional mostrou-se decisiva para compreender a escolha pela Pedagogia como segunda graduação, pois evidenciou que o desejo de ensinar também nasceu do reconhecimento social e do pertencimento a um grupo que valoriza a escola e o trabalho educativo.

Os estudos de Gatti (2019) e Arroyo (2013) corroboraram esse entendimento ao demonstrarem que a formação docente é atravessada por trajetórias familiares e memórias escolares que configuram modos de ser e de compreender a profissão. As experiências afetivas, vivenciadas na infância ou no convívio com professores admirados, consolidaram imagens positivas da docência e influenciaram os percursos formativos, atribuindo ao magistério significados éticos e políticos de compromisso com o outro.

Do ponto de vista institucional, reconhecemos que o curso de Pedagogia da Unimontes acolheu essas motivações ao proporcionar espaços de socialização e reconhecimento de experiências pessoais, que, ressignificadas pela mediação teórica, contribuíram para o fortalecimento da identidade docente. Como destacou Saviani (2021), a educação é prática social intencional que transforma tanto o mundo quanto a consciência, e, nesse processo, o saber empírico e o saber sistematizado se uniram no movimento da formação humana.

Com base nesse conjunto de evidências, compreendemos que a influência de experiências formativas e familiares reafirmou a natureza socialmente mediada da formação docente. As motivações e expectativas analisadas não se configuraram como fenômenos individuais, mas como expressões concretas do movimento dialético entre trabalho, formação e sociabilidade humana, fundamentos ontológicos do processo educativo e da constituição da docência como prática social e histórica.

6.2.7 Reconhecimento social da docência

Entre as motivações identificadas, destacou-se o reconhecimento social da docência como dimensão simbólica e formativa do percurso dos participantes. Embora mencionada por um número reduzido de sujeitos, essa categoria apresentou relevância qualitativa, por traduzir a valorização da docência como prática socialmente legitimada e como espaço de realização pessoal e profissional.

O depoimento de uma participante ilustrou esse processo: *“O curso inovou minha atuação e condução das aulas, fortalecendo minha profissionalidade.”* A fala analisada expressou o movimento de transformação identitária mediado pela formação pedagógica, no qual o reconhecimento do valor social da profissão se consolidou como fonte de pertencimento e de autoestima profissional.

Compreendemos que o reconhecimento social da docência implicou reafirmar o magistério como atividade de natureza intelectual e humanizadora, que ultrapassou a mera execução de tarefas escolares. Conforme Saviani (2008; 2021), o trabalho educativo constitui

ato de mediação entre o saber elaborado e a formação humana omnilateral, configurando-se como trabalho socialmente necessário. Nessa perspectiva, a valorização da docência emergiu como resultado da internalização do sentido social do trabalho educativo, reconhecido pelos sujeitos como prática de transformação e emancipação.

Os estudos sobre profissionalidade docente (Contreras, 2002; Nóvoa, 2020) indicaram que o reconhecimento da profissão esteve intimamente ligado à autonomia e à consciência crítica dos professores sobre sua função social. Ao se perceberem como intelectuais que produzem conhecimento e mediam processos de aprendizagem, os participantes reconfiguraram sua identidade profissional, ressignificando o lugar da Pedagogia como espaço de legitimação de saberes e práticas. Esse reconhecimento ultrapassou o plano da valorização externa e se manifestou como percepção interna de pertencimento a uma coletividade que constrói conhecimento e atua sobre a realidade.

As narrativas analisadas mostraram que o reconhecimento social da docência foi vivenciado tanto como autoafirmação profissional quanto como resistência às formas contemporâneas de desvalorização da carreira docente. À luz do Materialismo Histórico-Dialético, interpretamos esse movimento como expressão das contradições entre a base material do trabalho e a produção simbólica do valor social. Reconhecer-se como professor significou reapropriar-se de uma função historicamente desvalorizada e convertê-la em ato político e emancipador.

Do ponto de vista histórico, observamos que o reconhecimento da docência foi tensionado por disputas políticas e epistemológicas que ora a exaltaram como força transformadora, ora a reduziram à lógica instrumental das competências. A promulgação da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019) exemplificou essa tensão ao substituir a perspectiva crítica por um enfoque técnico e prescritivo. Em contraponto, a opção dos participantes pela Pedagogia como segunda graduação revelou-se como ato de resistência à racionalidade mercantil e tecnicista, reafirmando o curso como campo de formação crítica e de reconhecimento público do saber docente.

As análises dialogaram com Gamboa (2018) e Thiago e Borges (2018), ao reafirmarem que o reconhecimento profissional não se constrói apenas na dimensão individual, mas na coletividade que dá sentido ao trabalho educativo. É na inserção social do professor, e não na certificação isolada, que se consolida sua legitimidade. Ao reconhecerem no curso de Pedagogia um espaço de inovação e de fortalecimento da “profissionalidade”, os sujeitos articularam formação, prática e consciência social, reafirmando a docência como prática ética, política e intelectual.

Sob a ótica da sociologia do currículo, compreendemos que o reconhecimento social da docência também se relacionou à forma como o conhecimento escolar é legitimado e valorizado. Conforme Bernstein (1996), os sistemas curriculares estabelecem fronteiras simbólicas que definem o que é considerado saber válido, determinando posições de prestígio e autoridade no campo educacional.

Essa análise converge com Sacristán (2000) e Santomé (1998), que identificaram no currículo o espaço onde se expressam disputas culturais e ideológicas sobre a função social da escola e do professor. As falas dos participantes mostraram consciência dessa dimensão, ao relacionarem a formação pedagógica ao fortalecimento do papel docente na produção e mediação do conhecimento.

As contribuições de Gatti (2019) e Arroyo (2013) reforçaram essa leitura ao destacarem que o reconhecimento da docência exige condições materiais e simbólicas que assegurem ao professor atuar como sujeito político e cultural. Essa compreensão apareceu nas narrativas dos participantes, que apontaram a formação pedagógica como meio de transformar sua prática e ressignificar o trabalho na escola, superando a fragmentação entre o pensar e o fazer.

Entendemos, assim, que o reconhecimento social da docência constituiu síntese das demais motivações analisadas, por integrar dimensões materiais e simbólicas da escolha pela Pedagogia. Representou não apenas a busca por qualificação, mas a assunção consciente da docência como projeto de vida e compromisso social, coerente com a perspectiva histórico-crítica que orientou esta pesquisa.

A formação docente configurou-se, nesse contexto, como processo dialético de transformação do sujeito e ampliação da consciência pedagógica, reafirmando a docência como prática de emancipação individual e coletiva, inscrita nas contradições e potencialidades da escola pública contemporânea.

6.3 Interpretação histórico-crítica das motivações

A leitura histórico-crítica das motivações revelou que as escolhas formativas dos sujeitos não se explicaram por fatores isolados, mas pela articulação dialética entre as condições objetivas de trabalho e os projetos subjetivos de formação. A Pedagogia, nesse contexto, emergiu como espaço de reconversão simbólica e emancipação intelectual, reafirmando que a segunda graduação representou uma possibilidade concreta de reconfiguração profissional e humana.

Os resultados analisados demonstraram que o ingresso na Pedagogia foi marcado pela

interação entre dimensões materiais e simbólicas, expressando movimentos de busca por estabilidade, reconhecimento e sentido social do trabalho educativo. Essa decisão não se restringiu a um ato individual de aprimoramento, mas refletiu as contradições históricas do campo educacional, nas quais a docência apareceu simultaneamente como profissão desvalorizada e como *locus* de realização pessoal e compromisso ético com o outro.

Inspirados em Saviani (2021), compreendemos que o trabalho educativo constitui forma específica de mediação no processo de humanização, por meio da qual os sujeitos transformaram a realidade e a si mesmos. As motivações interpretadas traduziram, portanto, um movimento formativo e político, no qual o retorno à universidade foi também um gesto de resistência diante da precarização do trabalho e da mercantilização do ensino. A Pedagogia, nesse horizonte, representou o elo entre teoria e prática, permitindo que o saber empírico se transformasse em conhecimento científico e consciência crítica.

Com base em Gamboa (2018), assumimos o currículo como objeto de análise situado na totalidade concreta das relações sociais, compreendido em suas mediações históricas, políticas e epistemológicas. Essa leitura dialética permitiu articular o particular, as experiências curriculares da Unimontes, ao universal, as determinações históricas da formação docente no país. A análise evidenciou que as motivações individuais se inscreveram em processos coletivos, resultantes de políticas e condições estruturais que atravessaram o campo da formação de professores.

À luz de Gatti (2019), observamos que as trajetórias analisadas refletiram um quadro mais amplo das condições de formação docente no Brasil. As fragilidades estruturais e a fragmentação dos cursos de licenciatura explicaram parte das reconversões profissionais identificadas, uma vez que a Pedagogia ofereceu o lugar de síntese e recomposição identitária que outras formações não proporcionaram. Assim, a segunda graduação foi vivenciada como continuidade e ruptura: continuidade em relação ao vínculo com o trabalho educativo e ruptura com o tecnicismo que reduz a formação ao treinamento.

Concordamos com Nóvoa (2020) e Contreras (2002) que o reconhecimento da docência como profissão intelectual e ética é elemento central da identidade docente. As motivações analisadas mostraram que os sujeitos buscaram, por meio da formação pedagógica, a legitimação de um saber que produz sentido e pertencimento, reafirmando a docência como espaço de intervenção crítica e culturalmente mediada.

De modo convergente, as reflexões de Arroyo (2013) e Imbernón (2016) permitiram compreender que a escolha pela Pedagogia se constituiu como ato de reconstrução de si, em que a experiência e o saber acumulado se transformaram em compromisso com o coletivo e

com a escola pública. As falas evidenciaram que o retorno à universidade não se limitou ao aprimoramento técnico, mas traduziu o desejo de participar ativamente da construção de uma educação emancipadora.

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, as motivações revelaram a unidade entre trabalho e formação como princípio educativo, indicando que as trajetórias dos participantes foram produzidas no interior das contradições entre o mundo do trabalho e o campo educacional. A busca pela Pedagogia, nesse sentido, materializou um movimento de superação da alienação e de reconquista da autonomia intelectual, no qual o ato de aprender se converteu em ato de consciência.

Reconhecemos, portanto, que as motivações não se configuraram como somatório de razões particulares, mas como expressões de um fenômeno social em transformação. O retorno à universidade traduziu a necessidade histórica de compreender criticamente o trabalho docente e de afirmar a educação como prática social e política.

A segunda graduação em Pedagogia revelou-se, assim, como via de humanização e resistência, por meio da qual os sujeitos reelaboraram suas experiências, redefiniram suas identidades e reafirmaram o compromisso com a escola pública e com a emancipação humana.

Dessa forma, a análise histórico-crítica das motivações confirmou a tese central desta pesquisa: a formação em Pedagogia, quando buscada como segunda graduação, constituiu possibilidade efetiva de qualificação docente e reconstrução profissional, pois permitiu a apropriação crítica dos fundamentos pedagógicos e favoreceu a transformação das práticas educativas.

Ao sintetizar o vivido e o aprendido, o trabalho e a consciência, a Pedagogia se reafirmou como campo de formação que articula saber e compromisso, tornando a docência uma prática de emancipação intelectual e social.

6.4 A Pedagogia como campo de reconversão e emancipação

A análise das motivações confirmou que a escolha pela Pedagogia como segunda graduação, na Unimontes, não se restringiu à obtenção de um novo diploma. Essa decisão expressou a necessidade histórica de trabalhadores intelectuais e sociais de compreenderem criticamente sua prática e de elevá-la ao nível da consciência.

O curso de Pedagogia da Unimontes revelou-se como campo de reconversão simbólica e emancipação intelectual, no qual os sujeitos reelaboraram suas experiências e redefiniram o sentido de seu trabalho no mundo. À luz do Materialismo Histórico-Dialético, compreendemos

que a formação docente constituiu uma mediação entre o trabalho e a consciência, permitindo a superação da alienação e a reconstrução da identidade profissional.

Conforme Gamboa (2018), a formação integra o processo histórico de humanização, pois o conhecimento transforma a prática e devolve ao sujeito a capacidade de compreender e intervir na realidade. Nessa perspectiva, a Pedagogia, ao acolher profissionais de diferentes áreas, tornou-se um espaço concreto de articulação entre prática social e teoria pedagógica, favorecendo a reconstrução crítica do saber docente.

As reflexões de Saviani (2021) reforçaram que o trabalho educativo é forma de mediação essencial na formação humana omnilateral, por meio da qual o homem se transforma ao transformar o mundo. Os dados desta pesquisa demonstraram que os participantes, ao retornarem à universidade, buscaram converter o saber prático em saber teórico, num movimento de ascensão da prática à teoria e desta novamente à prática, processo que caracteriza a práxis emancipatória.

Inspirados em Gatti (2019) e Nóvoa (2020), reconhecemos que a docência, ao mesmo tempo em que é profissão intelectual, é também prática social e coletiva. O curso de Pedagogia da Unimontes consolidou-se como espaço de reconfiguração identitária e profissional, no qual a heterogeneidade das trajetórias se converteu em potência formativa. Essa diversidade possibilitou a circulação de saberes e experiências, fortalecendo o vínculo entre formação, trabalho e compromisso ético-político com a escola pública.

Como destacaram Contreras (2002) e Arroyo (2013), o valor social da docência se constrói na ação coletiva e na consciência de seu papel histórico. Observamos que os sujeitos pesquisados não buscaram apenas certificação ou ascensão profissional, mas a legitimação de um modo de ser e agir comprometido com a transformação social. Assim, o curso de Pedagogia da Unimontes se afirmou como espaço de recomposição da unidade entre teoria e prática, em que o ato de ensinar foi compreendido como trabalho humano e mediação de emancipação.

A Unimontes, nesse cenário, cumpriu papel decisivo ao consolidar um projeto formativo capaz de integrar o saber da experiência ao saber sistematizado. Ao oferecer um curso que articula fundamentos teóricos, prática educativa e reflexão crítica, a instituição configurou-se como locus de formação e compromisso social, reafirmando o papel da universidade pública na construção de uma docência voltada à emancipação humana.

Concluimos que a Pedagogia, quando buscada como segunda graduação, constituiu uma práxis de reconversão e emancipação, na qual o trabalho e a formação se uniram em um mesmo processo de humanização. Ao transformarem o fazer cotidiano em objeto de reflexão crítica, os sujeitos resignificaram suas experiências profissionais, elevando o saber da prática ao plano da

consciência teórica. Nesse movimento de ascensão da prática à teoria, reconheceram a docência como trabalho intelectual, político e ético, capaz de produzir conhecimento e intervir de modo consciente na realidade.

A síntese histórico-crítica das motivações analisadas permitiu-nos compreender que a opção pela Pedagogia como segunda graduação traduziu um movimento coletivo de formação, resistência e revalorização da docência, mediado pelas condições históricas do trabalho e pelas disputas no campo educacional. Nesse percurso, a Pedagogia reafirmou-se como campo de integração entre o saber da experiência e o saber científico, fortalecendo o papel da Unimontes como espaço de produção crítica do conhecimento e de defesa da escola pública como bem social.

Com base nessa leitura, encerramos esta seção reafirmando que a formação docente constitui mediação entre trabalho e consciência, e que a Pedagogia, enquanto segunda graduação, configurou-se como prática de emancipação intelectual e política, capaz de reconstruir identidades e consolidar novos sentidos para o trabalho educativo.

A seguir, voltamo-nos à análise do currículo do curso de Pedagogia da Unimontes, em suas dimensões oficial, prescrita e vivida, buscando compreender de que modo os princípios formativos e as práticas pedagógicas institucionais materializaram, ou tensionaram, os ideais de formação, valorização e transformação expressos nas motivações dos sujeitos desta pesquisa.

7 O CURRÍCULO OFICIAL, O PRESCRITO E O VIVIDO NA PEDAGOGIA DA UNIMONTES: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES E EGRESSOS

Ao avançarmos para esta etapa da pesquisa, deslocamos o foco analítico das motivações que conduziram os sujeitos à Pedagogia como segunda graduação para o exame do currículo como expressão concreta das mediações formativas vivenciadas ao longo do curso. Nosso objetivo foi compreender como o currículo oficial, prescrito nos documentos institucionais e normativos, é apropriado, reinterpretado e ressignificado no cotidiano acadêmico pelos estudantes e egressos da Unimontes, configurando o que denominamos de currículo vivido.

Partimos do entendimento de que o currículo, na perspectiva histórico-crítica e sociológica, ultrapassa a dimensão técnica de organização de disciplinas e conteúdos, configurando-se como processo social, cultural e político de seleção e legitimação do conhecimento.

Sob esse enfoque, o currículo expressa as relações de poder, os mecanismos de controle cultural e as hierarquias simbólicas que definem o que é reconhecido como saber legítimo, quem o transmite e com quais finalidades (Bernstein, 1996; Forquin, 1993). Como enfatiza Sacristán (2000; 2013), o currículo deve ser entendido não apenas como plano prescrito, mas como prática social e cultural, que ganha sentido nas experiências concretas de professores e estudantes e se constrói nas mediações do cotidiano escolar.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, inspirados em Saviani (2021), compreendemos o currículo como mediação entre o conhecimento historicamente produzido e o processo de humanização. Essa concepção foi analisada à luz da epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, tal como delineada por Gamboa (2018), não como teoria curricular, mas como método de leitura crítica da realidade educativa, que permite apreender o currículo em sua totalidade concreta, articulando o singular (as experiências formativas na Unimontes), o particular (as políticas educacionais) e o universal (as determinações históricas da formação docente).

Essa base dialética nos possibilitou interpretar o currículo como campo de disputas entre projetos formativos e concepções de docência, em que se confrontam a racionalidade técnico-instrumental, de base neoliberal, e a perspectiva crítica e emancipadora voltada à formação omnilateral do ser humano.

As análises de Scheibe (2007, 2010, 2021) e Silva, F. T. (2018) convergem para essa leitura ao evidenciarem que o campo curricular da Pedagogia no Brasil tem sido atravessado por disputas epistemológicas e políticas. De um lado, as diretrizes oficiais tendem a reforçar a

fragmentação e a tecnificação da formação; de outro, emergem concepções críticas que defendem a docência como trabalho intelectual, político e socialmente necessário.

Nesse mesmo horizonte, Libâneo (2015) compreende o currículo como espaço em que se materializam as finalidades educativas e se definem as relações entre conhecimento, trabalho e cultura, configurando-se como expressão de um projeto histórico de sociedade.

Nessa direção, Gatti (2019) adverte que a formação docente no Brasil ainda é marcada por fragilidades estruturais, fragmentação curricular e ausência de identidade profissional, o que reforça a importância de se compreender o currículo da Unimontes como locus de síntese e reconstrução formativa.

Ao acolher sujeitos com trajetórias diversas, o curso de Pedagogia torna-se espaço privilegiado para analisar como o conhecimento pedagógico é reconstruído, socializado e vivido na prática formativa, dimensão que se aproxima da concepção de currículo reflexivo proposta por Sacristán (2013), entendida como um processo dinâmico que se refaz continuamente nas interações, nas experiências e nas mediações culturais.

A incorporação das contribuições da Sociologia do Currículo ampliou nosso olhar sobre a Pedagogia como campo de disputas simbólicas e ideológicas. Com Bernstein (1996), reconhecemos que o currículo funciona como sistema de classificação e enquadramento, no qual os saberes e as práticas são distribuídos segundo relações de poder e controle.

Essa concepção dialoga com a perspectiva histórico-crítica ao demonstrar que o conhecimento escolar não é neutro, mas produto de escolhas políticas e culturais. Conforme Forquin (1993), o currículo representa um processo de seleção e institucionalização cultural, no qual determinados saberes são legitimados e outros marginalizados.

Essas leituras nos permitiram compreender o currículo da Pedagogia não apenas como um conjunto de prescrições normativas, mas como prática social que expressa e pode transformar relações de poder e ideologia. Com base nesse referencial ampliado, distinguimos três níveis complementares de análise:

- (a) O currículo oficial, expresso nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024), que normatizam nacionalmente a formação de professores e definem os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia;
- (b) O currículo prescrito, materializado nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) da Unimontes, elaborados e revisados entre 2013 e 2024, nos quais se explicitam as opções epistemológicas e político-formativas da instituição;

- (c) O currículo vivido, constituído nas experiências e percepções dos estudantes e egressos, que expressam como as prescrições curriculares foram apropriadas, reinterpretadas e transformadas em práticas concretas de formação.

A articulação entre esses níveis nos permitiu compreender as tensões entre o prescrito e o vivido, entre o conhecimento legitimado e o conhecimento experienciado, revelando como o projeto político-pedagógico (PPP) da Unimontes é concretizado (ou tensionado) pelas práticas e pelas vozes dos sujeitos que o vivenciam.

Metodologicamente, esta análise combinou pesquisa documental, centrada nas DCNs e nos PPCs da Unimontes, com análise de conteúdo (Bardin, 2016) das narrativas dos participantes, permitindo evidenciar as convergências e contradições entre o discurso institucional e a experiência formativa real.

Essa abordagem reafirmou o caráter histórico, social e cultural do conhecimento pedagógico, demonstrando que o currículo opera simultaneamente como estrutura e como prática, como norma e como experiência. Assim, ao longo desta seção apresentamos:

- (i) a análise do currículo oficial, com ênfase nas transformações das diretrizes nacionais e suas implicações teóricas e políticas;
- (ii) a interpretação do currículo prescrito, à luz dos PPCs da Unimontes, discutindo coerências e tensões com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da sociologia do currículo; e
- (iii) a leitura do currículo vivido, que reúne as percepções dos estudantes e egressos sobre o percurso formativo e as mediações entre teoria, prática e realidade social.

Por meio dessa leitura dialética e sociológica, buscamos compreender em que medida a Pedagogia da Unimontes vem consolidando um projeto formativo crítico, reflexivo e socialmente referenciado, capaz de articular o conhecimento científico, a cultura escolar e as experiências dos sujeitos, reafirmando a função social da universidade pública na construção de um currículo emancipador, plural e comprometido com a transformação da realidade.

7.1 O currículo oficial do curso de Pedagogia da Unimontes: fundamentos, princípios e normativas

Ao analisarmos o currículo oficial do curso de Pedagogia, partimos do reconhecimento de que sua configuração resulta de um processo histórico de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas que atravessam a formação docente no Brasil. O curso de Pedagogia, enquanto

campo de formação de educadores, reflete as contradições entre projetos de sociedade e concepções de educação, evidenciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) da Unimontes.

As Diretrizes de 2006 representaram um marco na trajetória da formação de professores, ao consolidarem a docência como base identitária da Pedagogia e ao proporem uma formação voltada à atuação nas diferentes etapas da Educação Básica. Essa resolução orientou o curso a articular ensino, pesquisa e extensão em torno da prática como eixo formativo, destacando a formação teórica sólida e o compromisso ético e político com a educação pública.

Como destacam Scheibe (2007) e Saviani (2021), esse momento expressou um avanço histórico, ao superar a fragmentação entre licenciaturas e especializações técnicas e ao reafirmar a docência como trabalho intelectual e socialmente necessário.

Entretanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 introduziu novos tensionamentos no campo da formação docente. Ao mesmo tempo em que manteve a docência como eixo central, essa diretriz buscou alinhar os cursos de licenciatura à Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação), abrindo espaço para uma concepção mais competencial e gerencial da formação.

Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, compreendemos que essa inflexão sinalizou um movimento de recontextualização do trabalho docente, reduzindo o currículo à lógica da performance e da aplicabilidade, em detrimento da reflexão crítica e da compreensão histórica do conhecimento. Conforme argumenta Silva, F. T. (2018), as reformas curriculares pós-2015 intensificaram a disputa entre a racionalidade técnica, voltada à eficiência, e a perspectiva formativa que valoriza o saber pedagógico como mediação da consciência e da emancipação.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, que revogou a diretriz anterior (Resolução CNE/CP nº 2/2019), reacendeu o debate sobre os fundamentos da formação de professores. Essa nova normativa reafirmou princípios caros à tradição crítica, restabelecendo a formação docente como processo de desenvolvimento humano, social e cultural, ancorado na articulação entre trabalho, ciência e cultura.

O texto enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática, a centralidade do estágio supervisionado como espaço de síntese formativa e a valorização da pesquisa como princípio educativo. Retomando pressupostos presentes em 2006, a diretriz de 2024 recoloca em evidência a necessidade de formação integral e crítica, reafirmando que o professor deve compreender sua prática como mediação entre conhecimento e transformação social.

No âmbito institucional, o PPC de 2014 da Unimontes (vigência 2014 - 2024) foi construído sob forte influência das DCNs de 2006, estruturando-se a partir da docência como eixo nuclear e da integração entre fundamentos teóricos, metodologias e práticas educativas. O

documento destacava a formação ética e política do educador e a vinculação do curso com as demandas regionais, em sintonia com o papel social da universidade pública. O projeto evidenciava também a intenção de formar um profissional crítico, comprometido com a democratização do conhecimento e com o fortalecimento da escola pública.

Já o PPC de 2019, elaborado sob vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015, incorporou parte da lógica da BNC-Formação, traduzida em competências, habilidades e indicadores de desempenho. Observamos, nesse contexto, um processo de adaptação institucional às exigências normativas, que tensionou os princípios originais de formação crítica.

Embora mantivesse a docência como fundamento, o documento valorizava o desenvolvimento de competências específicas, a integração com as tecnologias e a avaliação de resultados, refletindo a influência das políticas educacionais orientadas pelo mercado e pela performatividade. Como assinala Scheibe (2021), esse movimento expressa o desafio contemporâneo da Pedagogia: resistir à tecnificação do trabalho docente e preservar sua natureza ética, política e intelectual.

A análise comparada entre as versões de 2014 e de 2019 permite compreender que o currículo oficial da Unimontes se manteve coerente em seus princípios formativos, mas sofreu pressões externas oriundas de políticas nacionais que oscilaram entre modelos críticos e gerenciais. Em ambos os documentos, contudo, identificamos a presença de uma formação referenciada na realidade social, na valorização do estágio supervisionado e na articulação entre teoria e prática, o que reafirma a intencionalidade pedagógica de formar sujeitos capazes de compreender o ato educativo como prática social transformadora.

Ao retomarmos a diretriz de 2024 (Resolução CNE/CP nº 4/2024), percebemos que o curso de Pedagogia da Unimontes encontra, nesse novo marco regulatório, a possibilidade de reconfigurar seu currículo com base em fundamentos teórico-críticos, superando a fragmentação introduzida em 2015 (Resolução CNE/CP nº 2/2015). A valorização da dimensão filosófica, sociológica e histórica da formação docente e a defesa da pesquisa e da extensão como eixos indissociáveis do ensino reaproximam o curso do horizonte emancipador presente nas diretrizes de 2006.

Assim, ao analisarmos o currículo oficial da Pedagogia da Unimontes, reconhecemos que ele se estrutura em meio a contradições históricas e políticas, expressando a tensão permanente entre a formação como mercadoria e a formação como práxis humanizadora.

Essa ambivalência, conforme Silva, F. T. (2018), é constitutiva do campo curricular da Pedagogia, que se configura como espaço de disputas entre concepções de docência, de conhecimento e de sociedade. O autor demonstra que as diretrizes e projetos pedagógicos dos

cursos de Pedagogia, embora ancorados em princípios formativos amplos, são atravessados por políticas educacionais que tendem a subordinar a formação docente à racionalidade produtivista, deslocando o foco da reflexão crítica para a adaptação técnica.

Na perspectiva histórico-crítica, essa leitura evidencia que o currículo da Pedagogia deve ser compreendido como prática social historicamente determinada, em que se confrontam interesses de classes e projetos de sociedade distintos. Assim, concordando com Silva, F. T. (2018), compreendemos que o currículo é mais do que o cumprimento de normas legais: ele constitui um projeto político de formação e de sociedade, no qual se expressa a luta pela manutenção da docência como campo de produção de saberes e de afirmação da escola pública como bem social.

Nessa direção, a universidade pública, e particularmente a Unimontes, reafirma-se como espaço de resistência e de mediação cultural, comprometido com a construção de uma educação que, ao articular teoria e prática, se traduza em trabalho educativo humanizador e emancipatório.

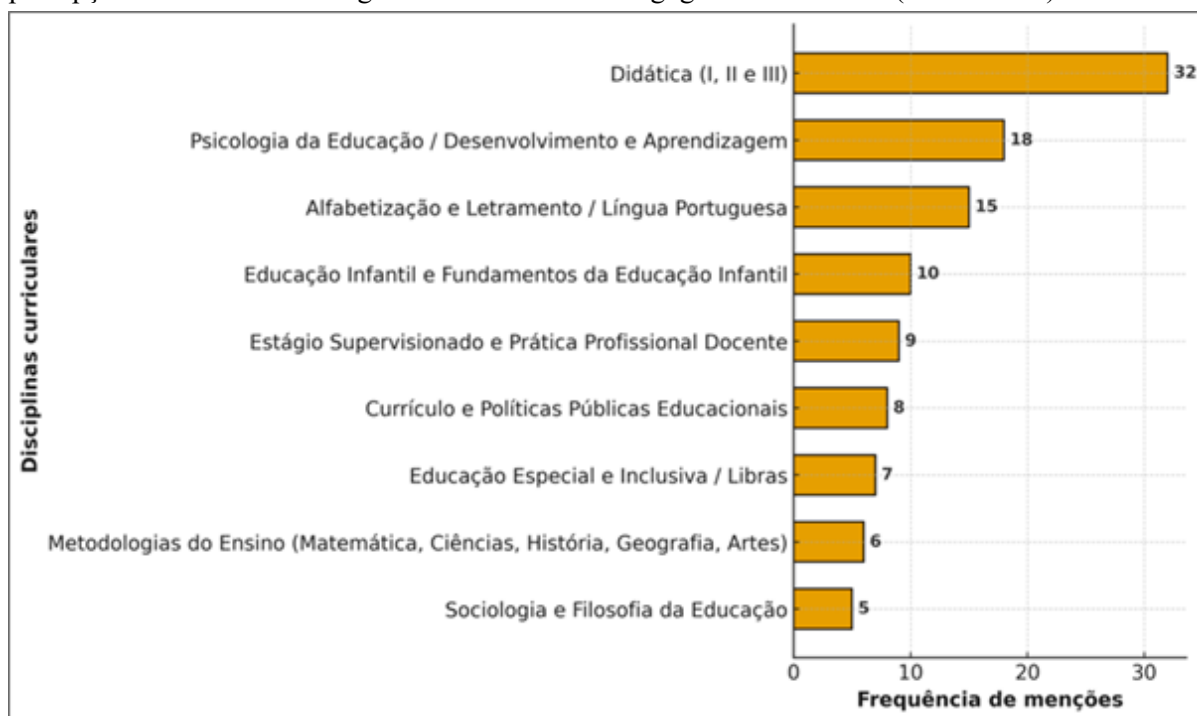
7.2 O currículo prescrito e o vivido: percepções dos sujeitos sobre a formação recebida

A análise dos questionários e entrevistas evidenciou que o currículo vivido pelos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes se constituiu como um campo de tensões entre o que está formalmente previsto nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e as condições concretas de realização da formação docente. Esse movimento reafirma que o currículo, para além de um conjunto de componentes organizados em matriz, expressa o modo como os sujeitos o experienciam e o ressignificam no interior de suas trajetórias formativas.

O Gráfico 1 (abaixo) apresenta a distribuição das disciplinas mais mencionadas como importantes pelos egressos do curso de Pedagogia da Unimontes, em confronto com os PPCs de 2014 e 2019.

O conjunto de dados revela a centralidade das disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Alfabetização e Letramento, que integram o núcleo de fundamentos e práticas de ensino e são percebidas como eixos estruturantes da formação. Essa correspondência entre o prescrito e o vivido indica a presença de coerência teórico-metodológica no curso, ainda que persistam desafios de integração e transversalidade entre os eixos curriculares.

Gráfico 1 - Correspondência entre o currículo prescrito (PPC 2014 e 2019) e o currículo vivido: percepções dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (2018 - 2024)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados sistematizados nos questionários aplicados aos egressos do curso de Pedagogia da Unimontes, período 2018 - 2024.

As narrativas dos participantes confirmam que os PPCs de 2013/2014 e 2019 buscaram articular fundamentos teóricos, prática pedagógica e estágio supervisionado, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define a docência como eixo formativo. No entanto, as falas também apontam dificuldades de integração entre áreas, sobreposição de conteúdos e incompatibilidades entre o tempo formativo e as condições de vida dos estudantes trabalhadores. Tais contradições refletem o que Silva (2018) denomina de campo de tensões do currículo da Pedagogia, caracterizado pela coexistência de racionalidades técnico-instrumentais e concepções crítico-emancipatórias.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, compreendemos que o currículo é expressão das determinações históricas e sociais que condicionam o trabalho educativo. À luz de Saviani (2021), ele se realiza como mediação entre o conhecimento sistematizado e a prática social, permitindo que o processo educativo se converta em espaço de formação humana e transformação da realidade. Nessa perspectiva, o currículo vivido adquire sentido quando os sujeitos transformam o prescrito em experiência crítica, em um processo de ascensão da prática ao nível da consciência (Gamboa, 2018).

Uma egressa sintetizou esse movimento ao afirmar:

“O curso de Pedagogia da Unimontes amplia nossa visão e pensamento, tornando-nos mais críticos. No meu caso, desejava apenas me habilitar para professora da educação infantil e hoje já penso em ingressar em um mestrado voltado à Educação Especial e Inclusiva.” (E9)

A fala expressa o deslocamento da motivação instrumental para um projeto formativo emancipador, no qual o conhecimento adquire valor ético e social. Essa transição do imediato ao consciente é, segundo Gamboa (2018), o núcleo do processo educativo, pois revela o potencial da formação para elevar a experiência prática à condição de práxis transformadora.

Outros depoimentos reiteram a percepção da Pedagogia como espaço de formação contínua e crítica:

“Pedagogia é uma boa opção de curso, pois abre um leque de oportunidades. No meu caso, que já estou na área, é imprescindível cursar Pedagogia; o curso amplia nossa visão sobre a educação básica.” (E2)

“Buscar novos conhecimentos nunca é demais, principalmente para o profissional da educação.” (E11)

Essas declarações convergem com o conceito de profissionalidade crítica de Libâneo (2015), para quem ensinar é um ato intelectual e ético, orientado pela autonomia, reflexão e compromisso político. As falas também revelam a dimensão sensível e humanizadora da formação, expressa na narrativa:

“É importante que a formação docente vá além do domínio de conteúdos específicos e inclua uma atuação sensível, ética e comprometida com a inclusão e a equidade.” (E4)

Esse entendimento aproxima-se da concepção de formação omnilateral proposta por Saviani (2021), na qual a educação deve promover o desenvolvimento integral do ser humano, articulando dimensões técnicas, morais e estéticas.

Por outro lado, emergiram críticas relacionadas à necessidade de atualização curricular e ao reconhecimento das trajetórias específicas dos sujeitos da segunda graduação:

“É importante que o curso de Pedagogia esteja sempre atualizado com as necessidades reais da educação e valorize a prática docente. Além disso, considerar o perfil dos alunos, especialmente os que já têm outra graduação, pode tornar a formação mais eficiente e significativa.” (E16)

Essa observação evidencia a importância de uma formação que reconheça os saberes prévios e as condições objetivas de existência dos sujeitos, em conformidade com Duarte (2013), para quem o processo educativo deve articular o singular e o coletivo, o vivido e o teórico, a fim de promover o avanço da consciência.

O Quadro 19 reforça esses achados ao sistematizar as disciplinas mais mencionadas pelos participantes, destacando aquelas que foram percebidas como mediadoras entre teoria e prática.

Quadro 19 - Disciplinas mais relevantes na percepção dos participantes da pesquisa (estudantes e egressos do curso de Pedagogia como segunda graduação)

Disciplinas citadas	Frequência de menção	Categoria curricular (PPC Unimontes 2013–2024)	Síntese do sentido atribuído pelos sujeitos
Didática (I, II e III)	32	Núcleo de fundamentos e práticas de ensino	Vista como eixo articulador entre teoria e prática e como base para a ação pedagógica crítica.
Psicologia da Educação / Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	18	Núcleo de fundamentos da educação	Permite compreender o desenvolvimento humano e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.
Alfabetização e Letramento / Língua Portuguesa	15	Núcleo específico da Educação Básica	Relacionada à prática docente e ao domínio da linguagem como instrumento de mediação cultural.
Educação Infantil e Fundamentos da Educação Infantil	10	Núcleo de formação para docência na infância	Fortalece a identidade do pedagogo como professor da infância e base da formação inicial docente.
Estágio Supervisionado e Prática Profissional Docente	9	Núcleo de integração teórico-prática	Considerada a culminância da formação e espaço privilegiado de práxis.
Currículo e Políticas Públicas Educacionais	8	Núcleo de gestão e políticas educacionais	Contribui para compreender a dimensão política e organizacional da educação.
Educação Especial e Inclusiva / Libras	7	Núcleo de diversidades e inclusão	Valoriza a perspectiva da equidade, da inclusão e do compromisso social da docência.
Metodologias do Ensino (Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes)	6	Núcleo de metodologias e didáticas específicas	Aprofunda o domínio do conhecimento didático e das práticas interdisciplinares.
Sociologia e Filosofia da Educação	5	Núcleo de fundamentos teóricos	Promove reflexão crítica sobre a função social da escola e os determinantes históricos da educação.

Fonte: Elaboração própria junho/2025. (Total de registros: 54 menções).

O conjunto de evidências confirma que o currículo vivido expressa uma formação ancorada nos fundamentos da Pedagogia e coerente com o perfil de egresso definido pelas

DCNs. Ao reconhecerem como centrais as disciplinas de Didática, Psicologia e Estágio Supervisionado, os sujeitos reafirmam a docência como atividade intelectual, ética e socialmente situada.

Contudo, as menções menos frequentes às disciplinas de gestão, diversidade e metodologias específicas revelam fragilidades na transversalidade e integração interdisciplinar. Essas contradições indicam que o currículo, embora coerente em sua estrutura, ainda enfrenta limites na efetivação da práxis integradora.

Essas contradições, longe de representarem fragilidades do processo formativo, constituem a própria dinâmica dialética da formação docente. O currículo vivido pelos sujeitos evidencia a tensão permanente entre o ideal emancipador que orienta o projeto pedagógico e as condições concretas de sua materialização nas práticas institucionais.

De um lado, a formação propõe-se crítica, socialmente comprometida e fundamentada na unidade teoria-prática; de outro, enfrenta as determinações estruturais que limitam a práxis pedagógica, a fragmentação curricular, a precarização do trabalho docente e a lógica produtivista imposta pelas políticas educacionais. Nesse movimento, o currículo se converte em espaço de disputa e de síntese, onde se confrontam o trabalho educativo e o trabalho alienado, o prescrito e o vivido, o individual e o coletivo.

Assim, a formação docente revela-se como processo histórico em que se articulam contradições e possibilidades, reafirmando o princípio da práxis formativa como mediação essencial entre conhecimento e transformação social (Saviani, 2008; Gasparin, 2012; Gamboa, 2018).

O PPC/2019 avançou parcialmente nesse aspecto, ampliando os eixos de gestão, diversidade e políticas educacionais, aproximando-se das exigências da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que orienta a formação docente a partir da articulação entre teoria, prática e compromisso social.

As informações no Quadro 20 reforçam essa leitura dialética. Do total de 40 participantes que opinaram, 47,5% avaliaram que o currículo atendeu plenamente às suas expectativas, 42,5% afirmaram que atendeu parcialmente, e 10% consideraram que não atendeu ou atendeu pouco.

Os resultados demonstram que o curso cumpre, em grande medida, sua função social de formar educadores críticos e competentes, mas ainda demanda aperfeiçoamento na valorização das experiências prévias e na flexibilidade curricular. À luz do materialismo histórico-dialético, compreendemos que a coerência curricular não é um estado fixo, mas um processo histórico de síntese e contradição, construído nas mediações entre teoria e prática, instituição e sujeito, prescrição e experiência (Gamboa, 2018; Saviani, 2021).

Quadro 20 - Avaliação dos participantes da pesquisa (estudantes e egressos) sobre a adequação do

currículo da Pedagogia da Unimontes às suas necessidades formativas

Categoria de avaliação	Número de participantes	Percentual (%)	Síntese interpretativa
Atendeu plenamente	19	47,5%	O currículo foi considerado adequado, articulando fundamentos teóricos e práticos e contribuindo para o desenvolvimento profissional.
Atendeu parcialmente	17	42,5%	Reconhecimento parcial da coerência formativa; persistem lacunas em relação à valorização das trajetórias e experiências anteriores.
Não atendeu / atendeu pouco	4	10%	Expressa limites do currículo prescrito diante das especificidades dos sujeitos que buscam a Pedagogia como segunda graduação.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em síntese, o currículo vivido pelos egressos da Pedagogia da Unimontes manifesta-se como espaço de resistência e criação, no qual a docência é reafirmada como trabalho intelectual e ético, e a formação docente como práxis de emancipação humana.

Essa síntese entre o prescrito e o vivido confirma a tese central desta pesquisa: a segunda graduação em Pedagogia constitui um movimento de reconversão profissional e intelectual, por meio do qual os sujeitos reconstroem sentidos para a docência e reafirmam a função social da universidade pública como mediadora entre saber, trabalho e transformação da realidade.

7.2.1 Desafios observados quanto a integração entre currículo prescrito e vivido

Na análise realizada dos PPCs em confronto com as DCNs observamos que há uma fragmentação entre teoria e prática, pois apesar dos avanços no diálogo entre os núcleos de formação, ainda se observa uma distância entre o que é proposto nos documentos curriculares e o que se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas. As disciplinas de fundamentos teóricos nem sempre se articulam às experiências de estágio, o que limita a compreensão crítica da docência como prática social totalizante.

Um dos principais desafios identificados diz respeito à distância entre o que está previsto nos documentos curriculares e o que se realiza nas práticas pedagógicas cotidianas. As disciplinas de fundamentos teóricos, embora essenciais para a construção do pensamento pedagógico crítico, muitas vezes se desenvolvem de forma desvinculada das experiências concretas de estágio, o que reduz as possibilidades de uma formação que una reflexão e ação

em uma perspectiva dialética.

Essa lacuna compromete a efetivação do princípio da práxis, central à Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021b), que entende o conhecimento como mediação para a transformação da realidade educativa.

Outro aspecto relevante diz respeito à temporalidade e à carga horária destinadas às práticas e à pesquisa na formação inicial, que ainda se mostram insuficientes para promover a unidade entre ensino, pesquisa e extensão. As falas dos participantes indicam o desejo de ampliar a inserção em contextos escolares reais e de vivenciar projetos interdisciplinares mais consistentes, capazes de articular teoria e prática em torno de problemas concretos do campo educacional. Esse desafio reforça a importância de consolidar uma cultura formativa orientada pelo trabalho coletivo e pela investigação da prática pedagógica.

Também constatamos a carência de acompanhamento sistemático das atividades de estágio e prática supervisionada, o que se traduz em descontinuidades entre os professores orientadores e os contextos escolares. Tal cenário revela uma fragilidade estrutural que decorre tanto da sobrecarga docente quanto da ausência de políticas institucionais específicas para o acompanhamento formativo. A consolidação de um trabalho interdisciplinar, com planejamento integrado e reflexão coletiva, apresenta-se como condição essencial para fortalecer o vínculo entre o currículo prescrito e o vivido.

Além disso, ainda se percebe a predominância de abordagens conteudistas e de processos avaliativos fragmentados, que reproduzem uma lógica de compartimentalização do saber, destoando da perspectiva formativa proposta nos documentos institucionais. Essa tendência, ao priorizar a dimensão informativa do ensino, enfraquece a dimensão formativa do processo pedagógico das finalidades humanizadoras que orientam a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008).

Por fim, identificamos limitações institucionais e condições objetivas de formação que também interferem na coerência entre o currículo prescrito e o vivido. A sobrecarga de trabalho dos docentes, a falta de recursos e a desigualdade entre os campi dificultam a consolidação de um projeto pedagógico unitário e socialmente referenciado. Somam-se a isso as demandas de atualização curricular impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que exigem das universidades públicas a contínua reestruturação de seus cursos, muitas vezes sem o devido suporte material e humano.

Esses desafios evidenciam que a integração teórico-prática ainda é um processo em construção. Reafirmamos, portanto, a necessidade de fortalecer o vínculo entre currículo e realidade escolar, de modo que o curso de Pedagogia da Unimontes avance na consolidação de

uma formação que una trabalho, conhecimento e compromisso social. Ao promover a aproximação entre o prescrito e o vivido, a instituição poderá potencializar a práxis formativa e consolidar o curso como espaço de elevação da consciência crítica e de emancipação humana, princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica.

A análise também evidencia a necessidade de fortalecer o vínculo entre o currículo e a realidade escolar, de modo que o processo formativo se aproxime das demandas concretas da escola pública e das comunidades locais. Essa aproximação é fundamental para que a formação em Pedagogia da Unimontes cumpra plenamente seu papel social de formar professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade. Tal perspectiva converge com Santomé (1998), ao defender um currículo integrado que supere a fragmentação disciplinar e promova a articulação entre o conhecimento acadêmico e as práticas sociais, fortalecendo o compromisso ético-político da formação docente.

Conforme propõe Arroyo (2013), o currículo deve ser entendido como um território de disputas no qual se inscrevem projetos societários e concepções de formação humana. Assim, superar a distância entre o prescrito e o vivido implica integrar as experiências educativas reais ao planejamento curricular, reconhecendo as escolas e comunidades como espaços de produção de saberes e de resistência pedagógica.

Essa perspectiva reafirma os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021b), que concebe a educação como prática social voltada à emancipação humana, e do Materialismo Histórico-Dialético, ao compreender o conhecimento como resultado das contradições entre o mundo do trabalho, a consciência e a ação educativa.

Conforme argumenta Santomé (1998, 2013), o currículo deve ser entendido como um projeto cultural, ético e político, que expressa as relações de poder e os valores sociais presentes na vida cotidiana das escolas. Nesse sentido, integrar a realidade concreta da escola ao processo formativo implica reconhecer o currículo como espaço de resistência e de produção de saberes socialmente relevantes.

7.3 Expectativas dos egressos em relação à pós-formação: o curso de Pedagogia da Unimontes e a consolidação da formação docente

Ao identificarmos as expectativas dos egressos para a pós-formação, buscamos compreender em que medida o curso de Pedagogia da Unimontes correspondeu às aspirações profissionais, intelectuais e sociais daqueles que o procuraram como segunda graduação. A análise dos questionários e das entrevistas dos egressos mostrou que as expectativas se

organizaram, dialeticamente, entre dois eixos: (i) consolidação profissional e inserção no trabalho e (ii) aprofundamento teórico, reflexão crítica e continuidade acadêmica.

Interpretamos esses movimentos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e do materialismo histórico-dialético. Como indica Saviani (2021), a formação docente se realiza como processo de humanização pelo trabalho educativo; e, conforme Gamboa (2018), as expectativas expressaram ascensão da prática ao nível da consciência, emergindo das contradições entre condições objetivas e projetos de vida. No plano do vivido (Nóvoa, 1995, 2020; I006Dbernón, 2016; Libâneo, 2015), as narrativas explicitaram sentidos de reconversão profissional, valorização do conhecimento e compromisso ético-social.

A síntese das expectativas dos participantes são evidenciadas por categorias (Quadro 21).

Quadro 21 - Expectativas dos egressos de segunda graduação em relação à pós-formação no curso de Pedagogia da Unimontes (2018 - 2024)

Categoria de expectativa	Descrição sintética	Falas representativas
Aprofundamento teórico e domínio do fazer docente	Desenvolver fundamentos teórico-metodológicos e competências pedagógicas para a Educação Básica.	“Esperávamos compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem.” “Quis aprender como ensinar e entender o desenvolvimento das crianças.”
Apropriação crítica do conhecimento	Articular teoria, prática e reflexão crítica como base para a profissionalidade docente.	“Busquei ampliar a formação com metodologias e uma visão crítica do papel do professor.”
Inserção e reconhecimento profissional	Ampliar oportunidades de trabalho e mobilidade social na área da educação.	“O curso poderia abrir mais portas no mercado e consolidar minha atuação.”
Continuidade acadêmica e pesquisa	Prosseguir em pós-graduação (especialização/mestrado) e fortalecer a base científica.	“Desejei seguir para o mestrado em Educação Especial e Inclusiva.”
Reconversão profissional	Migrar de outras áreas para a docência, ressignificando trajetórias.	“Vim da área da saúde e busquei na Pedagogia aproximação com a escola e com as teorias da educação.”
Dimensão ética, social e humanizadora	Formar-se para a inclusão, a equidade e a atuação sensível e responsável.	“Quis uma formação sensível e comprometida com o desenvolvimento das crianças e a inclusão.”
Valorização do conhecimento e realização pessoal	Concretizar projetos de vida e reconhecimento simbólico da formação.	“Realizei o sonho de estudar na Unimontes e ampliar conhecimentos na educação.”

Fonte: Elaboração própria (2025), a partir de questionários e entrevistas com 12 respondentes.

Os achados indicaram que as expectativas combinaram profissionalização e formação crítico-científica. O desejo de “compreender o ensino-aprendizagem” e de “aprimorar a prática

docente” expressou a busca pela unidade entre teoria e prática, princípio estruturante da PHC (Saviani, 2021b) e também presente em Libâneo (2015) ao definir a profissionalidade crítica como ato intelectual e ético.

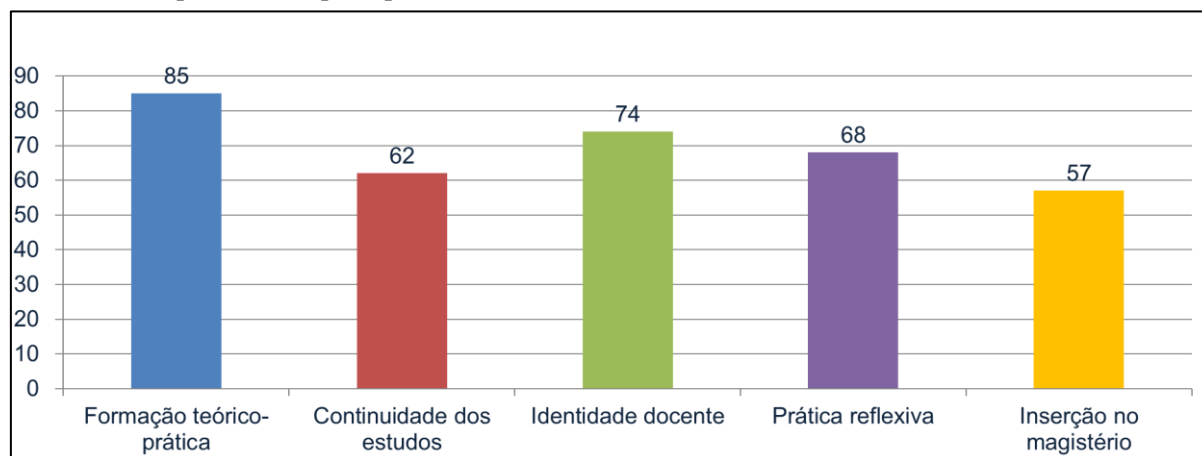
Também identificamos expectativas ligadas à continuidade acadêmica e à pesquisa, o que dialogou com Nóvoa (2020) e Imbernón (2016) sobre o desenvolvimento profissional como processo coletivo e reflexivo ao longo da carreira. A reconversão profissional apareceu como mediação entre biografias formativas e condições de trabalho (Frigotto, 2010), reforçando a universidade como espaço de síntese formativa.

No plano institucional, depreendemos que o currículo do curso atendeu em grande medida às expectativas de apropriação do conhecimento sistematizado e de formação para a docência, mas de acordo com os participantes da pesquisa ainda demanda maior flexibilidade para reconhecer experiências prévias e perfis heterogêneos da segunda graduação. Essa necessidade converge com as DCNs e com os PPCs/2014-2019, que prescrevem articulação entre fundamentos, práticas e pesquisa.

7.3.1 expectativas e percepções indicadores de recorrência

A leitura dos indicadores de recorrência apresentados no gráfico 2 revela, de forma inequívoca, quais dimensões da formação se destacam como centrais entre os estudantes e egressos da Pedagogia como segunda graduação. A frequência com que cada categoria aparece evidencia a força do tema no conjunto das respostas e, portanto, aponta para necessidades formativas objetivas que estruturam o movimento dos sujeitos em direção ao curso.

Gráfico 2 - Expectativas e percepções: indicadores de recorrência



Fonte: Elaboração própria (2025)

O item “Formação teórico-prática”, com 85 (oitenta e cinco) ocorrências, constitui o núcleo mais expressivo das expectativas. Essa predominância indica que os participantes buscam uma formação mais consistente do que aquela vivenciada em suas trajetórias anteriores, articulando fundamentos teóricos sólidos e práticas pedagógicas contextualizadas. Trata-se de um indicador claro de que a demanda por integração entre teoria e prática não é episódica, mas recorrente e estrutural.

A categoria “Identidade docente” aparece em 74 (setenta e quatro) registros, demonstrando que parte significativa dos sujeitos ingressa no curso com a intenção de consolidar um pertencimento profissional. Essa recorrência evidencia tensões identitárias e o desejo de legitimar-se como professor, especialmente entre aqueles que já atuam na educação, mas carecem de base formativa específica.

Com 68 (sessenta e oito) menções, a “Prática reflexiva” destaca-se como expectativa relacionada à necessidade de um processo formativo que ultrapasse aspectos operacionais da docência. A recorrência desse item demonstra que os sujeitos valorizam uma formação capaz de problematizar o trabalho educativo e de situá-lo nas contradições da realidade escolar.

A categoria “Continuidade dos estudos”, com 62 (sessenta e duas) menções, aponta para uma motivação eminentemente acadêmica: o curso é percebido como possibilidade de ampliação da trajetória formativa, seja em programas de especialização, seja em percursos de pós-graduação *stricto sensu*. A recorrência aqui indica que a Pedagogia funciona como uma via de ascensão e legitimidade acadêmica para profissionais de diferentes áreas.

Por fim, “Inserção no magistério”, com 57 (cinquenta e sete) menções, embora seja o item menos frequente, não pode ser interpretada como irrelevante. A menor recorrência revela que parte dos ingressantes não busca exclusivamente o exercício imediato da docência, mas outras formas de atuação no campo educacional ou processos de reconversão profissional que ultrapassam o magistério em sentido estrito.

Em conjunto, esses indicadores mostram que as expectativas dos sujeitos não são aleatórias: elas expressam determinações históricas e sociais que incidem sobre a escolha pela Pedagogia como segunda graduação. A recorrência das categorias evidencia um movimento formativo orientado pela busca de qualificação, reconhecimento profissional, aprofundamento teórico e novas possibilidades de atuação no campo educacional.

Concluimos que as expectativas de pós-formação configuraram um momento de síntese entre o vivido e o projetado: os sujeitos buscaram, simultaneamente, inserção no trabalho, continuidade de estudos e emancipação intelectual. À luz do MHD, interpretamos tais expectativas como expressão das mediações entre trabalho, formação e consciência, nas quais

o curso de Pedagogia se afirmou como projeto formativo emancipador, convertendo o conhecimento em práxis e orientando a docência como trabalho intelectual, ético e socialmente situado.

7.4 Principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (2018-2024)

A análise das respostas aos questionários e das entrevistas evidenciou um conjunto de dificuldades vivenciadas pelos sujeitos durante o curso de Pedagogia da Unimontes, relacionadas tanto às condições objetivas da formação quanto às situações subjetivas e institucionais que marcaram o percurso acadêmico dos participantes da pesquisa (estudantes e egressos).

Esses desafios, quando lidos à luz do materialismo histórico-dialético, revelam as contradições entre as condições materiais de existência e as exigências formativas, expressando a unidade entre o vivido individual e as determinações sociais do processo educativo.

As falas dos egressos e estudantes indicaram que as maiores dificuldades decorreram da necessidade de conciliar o trabalho, a vida pessoal e as demandas do curso, bem como da sobrecarga de atividades acadêmicas e da organização do tempo de estudo. Tais aspectos refletem as condições concretas dos sujeitos da segunda graduação, que em sua maioria já estavam inseridos no mercado de trabalho e vivem o desafio cotidiano de equilibrar múltiplas responsabilidades.

A seguir, apresentamos a síntese dessas dificuldades (Quadro 22), agrupadas em categorias temáticas, com base na análise de conteúdo das respostas dos 46 participantes da pesquisa. A leitura destas informações permitiu observar que as dificuldades mais recorrentes estiveram associadas ao tempo e à sobrecarga de atividades, dimensões que refletem as condições objetivas de vida dos sujeitos que conciliam o estudo com o trabalho e a família.

Essa realidade, longe de ser um dado individual, expressa as contradições estruturais da formação docente em uma universidade pública interiorizada, na qual os estudantes são, em sua maioria, trabalhadores-estudantes que buscam a Pedagogia como segunda graduação em meio à dupla ou tripla jornada.

Sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, tais contradições revelam que a formação não ocorre em condições ideais, mas no interior de um processo histórico e desigual, que condiciona a relação dos sujeitos com o saber e com o tempo de estudo (Saviani, 2021). Para Gamboa (2018), essas tensões constituem mediações pedagógicas que, ao mesmo tempo em que impõem limites, criam possibilidades de superação por meio da práxis e da consciência crítica.

Quadro 22 - Principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e egressos, de segunda graduação, no curso de Pedagogia da Unimontes (2018-2024)

Categoria Temática	Descrição Sintética das Dificuldades	Exemplos de Falas dos Participantes	(f)	%
Conciliação de tempo entre trabalho, estudo e vida pessoal	Dificuldade de equilibrar demandas profissionais, acadêmicas e familiares, resultando em sobrecarga e cansaço.	“As dificuldades são os desafios de conciliar o trabalho e a Universidade.” “Conciliar o ser mãe com o ser acadêmica.” “Conciliar trabalho, família e estudos.” “A organização dos estudos com a minha rotina de trabalho e familiar.”	10	21,7%
Sobrecarga de atividades acadêmicas e estágios	Exigência elevada de leituras, trabalhos e relatórios, especialmente durante o estágio e o TCC.	“Uma das principais dificuldades foi conciliar o estágio obrigatório com o TCC.” “A sobrecarga de atividades exigia organização e disciplina constantes.” “Nos estágios, pois eu trabalho o dia todo e tenho dificuldade de encontrar dias disponíveis.”	6	13,0%
Gestão e organização do tempo	Falta de tempo para cumprir as atividades acadêmicas e necessidade de melhorar a organização pessoal.	“Organização de tempo para estudar.” “Falta de tempo para realizar todas as demandas que a universidade exige.” “Tempo para execução das disciplinas.”	6	13,0%
Aspectos emocionais e psicológicos	Ansiedade, pressão por desempenho e exigências emocionais durante a formação.	“Ansiedade e a busca de ser cem por cento.” “O período foi bastante desafiador e exigente emocionalmente.”	2	4,3%
Dificuldades institucionais e burocráticas	Problemas com equivalência curricular, respostas da secretaria e acesso a informações acadêmicas.	“Secretaria demorar de responder sobre as vagas nas disciplinas.” “Pagar matéria em outros períodos por causa da equivalência curricular.” “Com a obtenção de informações, pois nem todas são de fácil acesso.”	3	6,5%
Desafios na comunicação e nas relações interpessoais	Conflitos geracionais e dificuldades na realização de trabalhos coletivos.	“Lidar com as diferenças de gerações (no início tive muitos conflitos com a turma).” “Realizar trabalhos em equipe, especialmente na organização do grupo e conciliação de ideias.”	2	4,3%
Aspectos acadêmicos e normativos	Dificuldades com normas acadêmicas, metodologias e diferenças entre modalidades de curso.	“As normas da ABNT, sobre as leis do ensino.” “A licenciatura em si, devido ao formato diferente do bacharelado.”	2	4,3%
Gravidez e maternidade	Conciliação das responsabilidades maternas com as exigências do curso e dos estágios.	“Tive um filho no início do curso, está difícil conseguir dar atenção a ele, trabalhar e ainda ter tempo para as atividades.” “Gravidez ao final do curso, cumprir estágios.”	2	4,3%
Ausência de dificuldades significativas	Participantes que afirmaram não ter enfrentado dificuldades relevantes ao longo do curso.	“Nenhuma.” “Não enfrentei.” “Não tive dificuldades.”	13	28,3%
TOTAL DE RESPOSTAS			46	100%

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em respostas dos participantes da pesquisa.

As falas analisadas indicaram que, mesmo diante das dificuldades, os estudantes reconheceram o curso como espaço de crescimento intelectual e transformação pessoal. As respostas que expressam a ausência de dificuldades significativas (28,3%) revelam, por outro lado, a resiliência e o sentido de conquista que os sujeitos atribuíram à trajetória formativa. Essa ambiguidade entre limites e potência traduz o caráter dialético do processo educativo, em que o desafio se converte em elemento formador.

Os depoimentos referentes à sobrecarga de atividades e estágios apontaram para a necessidade de revisão das cargas horárias e dos prazos institucionais, de modo a ampliar as condições para a efetiva articulação entre teoria e prática. Além disso, as referências às dificuldades emocionais e à maternidade evidenciam que o percurso formativo é atravessado por dimensões afetivas, de gênero e de classe, frequentemente invisibilizadas nos documentos curriculares, mas determinantes para a permanência e o êxito acadêmico.

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP, 2015; 2019; 2024), tais desafios reafirmam a necessidade de que as instituições de ensino superior adaptem suas práticas formativas às condições concretas dos estudantes, assegurando apoio pedagógico, flexibilidade curricular e políticas de permanência.

Em perspectiva histórico-dialética, compreendemos que as dificuldades relatadas não representam apenas obstáculos, mas constituem expressões das contradições formativas próprias da docência em um contexto social desigual. Assim, reconhecemos que o curso de Pedagogia da Unimontes se consolidou como espaço de formação crítica e emancipadora, ainda que condicionado por desafios estruturais que demandam políticas institucionais de apoio, revisão curricular e ampliação das condições materiais de estudo.

Portanto, concluímos que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e egressos revelam o caráter processual, histórico e social da formação docente. Nelas se expressa o movimento contraditório entre trabalho e estudo, prescrição e experiência, permanência e superação, reafirmando a Pedagogia da Unimontes como campo de resistência, reconversão e produção de consciência crítica.

7.5 Contribuições do curso de Pedagogia da Unimontes para a prática profissional: o currículo como mediação entre formação, trabalho e emancipação.

Ao analisarmos as sugestões apresentadas por egressos e estudantes do curso de Pedagogia da Unimontes, identificamos que elas expressaram não apenas críticas pontuais, mas leituras reflexivas sobre o processo formativo e suas repercussões na prática profissional. As proposições foram interpretadas como mediações entre o vivido e o prescrito, revelando a

capacidade dos sujeitos de reconhecer limites e propor caminhos de aperfeiçoamento a partir de suas experiências concretas na formação docente.

Procuramos articular a leitura realizada com os resultados apresentados nas seções anteriores. Em 7.2, observamos a coerência entre o currículo prescrito e o vivido, embora persistam desafios de integração teórico-prática; em 7.4, verificamos que as principais dificuldades decorreram da conciliação entre estudo, trabalho e vida pessoal.

As sugestões analisadas neste tópico, portanto, emergem como sínteses dessas contradições, evidenciando o desejo de um curso mais dinâmico, flexível e aderente às condições concretas dos sujeitos da segunda graduação.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos essas proposições como expressões da práxis formativa, isto é, da capacidade dos sujeitos de refletir sobre sua própria formação e transformá-la (Saviani, 2021).

No campo empírico, esse movimento traduz o que Gamboa (2018) denomina de ascensão da prática à consciência, em que o vivido se converte em análise crítica do processo educativo. Nessa perspectiva, as sugestões não representam apenas demandas administrativas, mas indicam um esforço coletivo de ressignificação da formação docente, ancorado na busca pela unidade entre teoria e prática, trabalho e educação, conhecimento e transformação social.

A análise das sugestões sistematizadas (Quadro 23) revelou um padrão de recorrências que dialoga diretamente com as contradições formativas identificadas nas seções 7.2 e 7.4. A predominância de propostas voltadas à flexibilização curricular e ao aproveitamento de saberes prévios (38,5%) evidencia a necessidade de que o curso reconheça as trajetórias anteriores e experiências profissionais dos sujeitos da segunda graduação. Tal perspectiva reafirma a importância de uma formação omnilateral (Saviani, 2021), capaz de articular o conhecimento acumulado à apropriação crítica dos fundamentos pedagógicos.

As proposições de redução da duração do curso e reorganização do percurso formativo (15,4%), bem como de adaptação dos estágios e ampliação da prática pedagógica (15,4%), indicam a busca por uma estrutura curricular mais compatível com o perfil trabalhador-estudante. Esses elementos dialogam com as dificuldades já apontadas (7.4), especialmente as de tempo e sobrecarga, que expressam a materialidade das condições de estudo e trabalho dos egressos.

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, essas demandas não devem ser lidas como meras reivindicações individuais, mas como expressões das contradições entre estrutura e agência, entre o instituído e o vivido (Kosík, 1976; Frigotto, 2010).

Quadro 23 - Eixos temáticos de reestruturação sugeridos por egressos e estudantes do curso de Pedagogia da Unimontes (segunda graduação, 2018 - 2024)

Eixo Temático	Descrição Sintética das Sugestões	Exemplos Representativos das Falas	f	%
Flexibilização curricular e aproveitamento de saberes prévios	Propostas de equivalência e dispensa de disciplinas, reconhecimento de experiências e certificados (AIEEX/ACC), aproveitamento de conteúdos semelhantes, criação de disciplinas optativas e uso moderado do EaD conforme PPC.	“Viabilizar flexibilizações curriculares e equivalências.” “Aceitar certificados já obtidos.” “Optativas para aproveitar conhecimentos anteriores.” “Permitir disciplinas híbridas respeitando o PPC.”	20	38,5
Duração e desenho do percurso formativo	Sugestões de curso mais curto (dois anos), com percursos diferenciados para quem já possui graduação e certificações intermediárias de docência.	“Formação em menor tempo (dois anos).” “Certificação específica para quem já é graduado.” “Estrutura mais eficiente para transição rápida.”	8	15,4
Prática pedagógica e estágios	Ênfase na prática como eixo do curso, estágios flexíveis ou adaptados, práticas no horário de aula e projetos aplicados nas escolas.	“Focar mais na prática.” “Estágios flexíveis.” “Práticas no horário de aula.” “Aumentar estudo de campo e projetos aplicados.”	8	15,4
Organização curricular por eixos	Reorganização do currículo em eixos formativos, com melhor equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas e menor concentração de estágios no final do curso.	“Equilibrar teóricas e práticas.” “Evitar sobrecarga de estágios junto ao TCC.”	2	3,8
Tecnologias educacionais	Inclusão de componentes sobre o uso de tecnologias digitais como estratégia pedagógica e inovação docente.	“Aulas de tecnologia devem integrar a formação docente.”	2	3,8
Inclusão, acessibilidade e educação especial	Ampliação de conteúdos sobre inclusão, acessibilidade e educação especial.	“Maior foco na Educação Especial e na acessibilidade.”	2	3,8
Pesquisa e atitude investigativa	Incentivo à pesquisa desde o início do curso, fortalecendo a postura crítica e reflexiva do docente.	“Promover postura investigativa e crítica desde o começo.”	1	1,9
Apoio acadêmico e socioemocional	Apoio ao enfrentamento da ansiedade e ao desenvolvimento da comunicação oral.	“Dicas e suporte para apresentações e nervosismo.”	1	1,9
Certificação alternativa	Reconhecimento formal das competências docentes sem necessidade de refazer todo o percurso.	“Certificação específica para formação em docência.”	1	1,9
Legislação educacional e campos de atuação	Maior clareza sobre a legislação educacional e as possibilidades de atuação profissional na área.	“Foco nas legislações.” “Mais clareza sobre as áreas de atuação.”	2	3,8
Curso adequado / ausência de sugestões	Participantes satisfeitos com a estrutura atual do curso ou sem sugestões no momento.	“Achei a estrutura ótima.” “Não tenho sugestões formadas ainda.”	4	7,7

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes (segunda graduação, 2018 - 2024). Dados sistematizados em junho de 2025.

Todavia, as sugestões de fortalecimento da prática pedagógica, ampliação das disciplinas sobre tecnologias, inclusão e legislação educacional, evidenciam que os sujeitos reconhecem o curso como espaço de mediação entre saber e ação, e desejam uma formação que

potencialize sua atuação transformadora no mundo do trabalho. Nessa direção, Libâneo (2015) defende que a profissionalidade docente crítica se constrói quando o professor domina os fundamentos teóricos da educação e é capaz de traduzi-los em práticas comprometidas com a emancipação humana.

A triangulação entre os dados dos questionários e das entrevistas confirmou que as sugestões não se restringiram a demandas pragmáticas. Ao contrário, apontaram para a consolidação de uma identidade profissional crítica, na qual o pedagogo se compreende como intelectual da prática educativa.

O curso de Pedagogia da Unimontes, nesse sentido, foi reconhecido como espaço de reconversão e de síntese entre o vivido e o pensado, reafirmando sua contribuição para o desenvolvimento de uma consciência pedagógica ampliada (Gamboa, 2018; Nóvoa, 2020).

Em síntese, entendemos que as contribuições apontadas pelos participantes reforçam o papel do curso na formação de profissionais reflexivos e socialmente comprometidos, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de ajustes curriculares que considerem as condições concretas de formação dos sujeitos.

O desafio institucional consiste, portanto, em flexibilizar sem fragmentar, reconhecer saberes sem reduzir a densidade teórica, e diferenciar percursos sem romper com o núcleo crítico da formação pedagógica.

7.6 Sugestões dos estudantes e egressos de segunda graduação (2018 - 2024) para o aprimoramento do curso de Pedagogia da Unimontes

Ao analisarmos as sugestões apresentadas pelos participantes, observamos que elas se configuraram como expressões concretas do currículo vivido, revelando o compromisso dos sujeitos com o aprimoramento da formação docente. Longe de se restringirem a críticas pontuais, essas proposições expressaram movimentos de reflexão coletiva e de consciência crítica, em que estudantes e egressos reinterpretaram suas trajetórias à luz das contradições entre o prescrito e o vivido.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que essas manifestações correspondem ao processo de ascensão da consciência (Gamboa, 2018), pelo qual o sujeito se apropria do sentido social e político de sua própria formação. Nessa perspectiva, as sugestões constituíram momentos de práxis, em que a experiência individual foi convertida em análise coletiva da realidade formativa e em proposições transformadoras.

As falas revelaram um movimento dialético entre crítica e proposição: ao mesmo tempo

em que reconheceram as contribuições do curso, apontaram a necessidade de aperfeiçoar a articulação entre teoria e prática, de reconhecer saberes prévios e de adaptar o percurso formativo às condições concretas de vida dos estudantes da segunda graduação. Tal leitura se articula aos achados da seção 7.2, que evidenciou a coerência entre o currículo prescrito e o vivido, e aos resultados da seção 7.4, em que as principais dificuldades estiveram ligadas ao tempo, à sobrecarga e à conciliação entre estudo e trabalho.

Assim, as proposições apresentadas pelos sujeitos (Quadro 24) representam sínteses reflexivas dessas contradições, materializando o princípio saviano de que o trabalho educativo se realiza na tensão entre o conhecimento sistematizado e as condições concretas da prática social (Saviani, 2021). Ao questionarem aspectos estruturais e metodológicos do curso, os participantes revelaram capacidade de leitura crítica da realidade educacional e reafirmaram a universidade como espaço de diálogo e transformação.

Quadro 24 - Sugestões dos participantes da pesquisa (estudantes e egressos de segunda graduação) para o aprimoramento do curso de Pedagogia da Unimontes

Eixos de Aperfeiçoamento	Síntese das Sugestões Apresentadas	Sentido Histórico-Crítico das Proposições
Flexibilização Curricular	Reorganizar o curso em eixos integradores; oferecer disciplinas optativas; reconhecer saberes prévios de profissionais com experiência docente.	Expressa o conflito entre a estrutura curricular homogênea e a heterogeneidade das trajetórias formativas; demanda um currículo dialógico e inclusivo.
Integração entre teoria e prática	Ampliar momentos de prática articulada; antecipar o estágio supervisionado; fortalecer oficinas e projetos interdisciplinares.	Reafirma a necessidade de concretizar a unidade entre trabalho e formação; o estágio é visto como espaço de práxis e síntese formativa.
Incentivo à pesquisa e à extensão	Criar grupos de estudos, núcleos temáticos e espaços de iniciação científica; estimular o envolvimento em projetos de extensão.	Demonstra a compreensão da universidade como lugar de produção de saberes e de articulação entre ensino, pesquisa e transformação social.
Uso de tecnologias e inovação pedagógica	Inserir práticas mediadas por tecnologias digitais e metodologias ativas; preparar o educador para novos contextos educacionais.	Traduz o reconhecimento das mudanças no trabalho docente e a necessidade de integrar criticamente a tecnologia ao processo educativo.
Aprofundamento teórico e interdisciplinaridade	Reforçar os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação; articular saberes entre disciplinas.	Reitera a defesa da formação omnilateral e crítica, superando a fragmentação do conhecimento e a visão tecnicista da docência.
Valorização da docência e da escola pública	Promover debates sobre valorização profissional e políticas educacionais; ampliar o diálogo com escolas da região.	Reafirma a dimensão política da formação docente e o compromisso ético com a escola pública e a transformação social.

Fonte: Elaboração própria (julho/2025), a partir de respostas de estudantes e egressos do curso de Pedagogia da Unimontes, segunda graduação (2018 - 2024).

As proposições apresentadas reafirmam que o curso de Pedagogia da Unimontes vem cumprindo sua função social de formar educadores críticos, mas também indicaram a necessidade de aperfeiçoar a coerência entre o currículo prescrito e o vivido, garantindo maior aderência às condições concretas de formação dos sujeitos. A ênfase na flexibilização curricular e no reconhecimento dos saberes prévios evidenciou uma contradição central: enquanto o currículo normativo tende à homogeneização, os sujeitos da segunda graduação expressam trajetórias heterogêneas, experiências profissionais diversificadas e tempos distintos de aprendizagem.

Sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético, essa tensão confirma que o processo educativo se concretiza na unidade contraditória entre condições objetivas de existência e mediações subjetivas de aprendizagem (Gamboa, 2018; Frigotto, 2010). As sugestões voltadas à prática pedagógica, à pesquisa e à extensão traduziram o reconhecimento da docência como atividade intelectual e política, vinculando-a à luta pela valorização do trabalho docente e pela consolidação da escola pública.

Nesse sentido, o diálogo entre Libâneo (2015) e Saviani (2021) mostrou-se essencial: o primeiro destaca a didática como mediação entre o saber sistematizado e a ação pedagógica, enquanto o segundo situa o trabalho educativo como categoria fundante da formação humana. Juntas, essas perspectivas permitem compreender a docência como práxis consciente, articulando a dimensão técnica da ação pedagógica à sua base histórico-filosófica.

As sugestões apresentadas também dialogaram com os marcos legais da formação docente, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 2/2015; 2019; 2024), ao enfatizarem a necessidade de articulação entre fundamentos teóricos, prática pedagógica, pesquisa e extensão. Tal convergência reforça o princípio de que o curso deve reconhecer saberes profissionais, valorizar a experiência docente e garantir flexibilidade formativa sem comprometer a profundidade teórica e a coerência curricular.

Metodologicamente, as categorias que sustentaram esta análise foram construídas segundo os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2016), em diálogo com a leitura compreensiva proposta por Minayo (2013), o que nos permitiu apreender o sentido histórico e político das proposições dos participantes. Essa abordagem reafirma o compromisso epistemológico desta pesquisa com a leitura dialética da realidade, em que o empírico e o teórico se interpenetram.

Concordamos com Nóvoa (2020) ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente é inseparável da partilha de saberes e da construção coletiva de experiências. Assim,

ao proporem melhorias no curso, os estudantes e egressos atuaram como coautores do processo formativo, demonstrando o caráter emancipador do currículo vivido e a potência da escuta institucional como prática de gestão democrática.

Concluimos que as sugestões analisadas constituíram expressões dialéticas da formação docente: nelas coexistiram crítica e possibilidade, limite e superação, estrutura e ação. Cabe à Unimontes, a partir dessa escuta analítica, transformar as contradições identificadas em potência formativa, consolidando o curso de Pedagogia como espaço de emancipação, reflexão crítica e desenvolvimento humano integral.

Nesse processo, a universidade reafirma-se não apenas como formadora de educadores, mas como instituição que aprende com seus sujeitos, tornando a práxis institucional o eixo de renovação contínua da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta tese, reafirmamos que investigar as razões que levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a buscarem o curso de Pedagogia como segunda graduação permitiu compreender que tal escolha não é ocasional, nem instrumental. O grande achado desta pesquisa é que cursar Pedagogia configura-se como um movimento consciente de reconversão formativa e emancipação intelectual, no qual os sujeitos reelaboram sentidos sobre o próprio trabalho, reconstroem identidades docentes e reafirmam a educação como prática social transformadora.

Os resultados demonstraram que, na Unimontes, a segunda graduação ultrapassa a busca por um novo diploma ou por mobilidade profissional. Para os participantes, a Pedagogia tornou-se mediação concreta para ressignificar experiências anteriores, apropriar-se de fundamentos teóricos consistentes e inserir-se em um campo de conhecimento que articula pesquisa, prática e compromisso social. A formação pedagógica se apresentou como retorno intencional à universidade, marcado pela busca de fundamentação crítica, pela necessidade de compreender o trabalho educativo e pelo desejo de agir sobre a realidade escolar.

As categorias analíticas revelaram recorrências significativas: busca por qualificação, reconhecimento profissional, aprofundamento teórico, reorientação de carreira e ampliação das possibilidades de atuação. Esses elementos, analisados à luz do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, reforçam que tais escolhas não podem ser interpretadas isoladamente. Elas expressam determinações sociais, políticas e institucionais que configuram a docência como um campo de disputas epistemológicas e de tensionamentos entre projetos formativos distintos.

As trajetórias dos participantes, oriundos do Direito, Administração, Biologia, Letras, Engenharia, Educação Física, Serviço Social e outras áreas, evidenciaram que a decisão de cursar Pedagogia se vincula diretamente à necessidade de fundamentação teórica e à busca de maior intencionalidade na prática educativa. A segunda graduação operou como síntese entre experiência e conhecimento, confirmando o papel central da docência na formação humana.

A triangulação dos dados mostrou que, apesar das dificuldades materiais e subjetivas, os sujeitos reconheceram a Pedagogia como espaço de elaboração crítica, no qual o conhecimento assume função emancipadora quando articulado à práxis. As expectativas pós-formação, especialmente a continuidade dos estudos, a inserção no trabalho e o desejo de atuar com mais consistência teórico-metodológica, expressaram o caráter dialético do processo

formativo: entre o vivido e o projetado, entre a contradição e a possibilidade.

A análise dos dados também revelou desafios estruturais da formação: repetição de conteúdos, lacunas metodológicas, fragilidades na articulação entre teoria e prática e descompassos entre currículo prescrito e vivido. Reconhecemos que o aprofundamento de uma política formativa requer aperfeiçoamentos institucionais: ampliação da flexibilidade curricular, fortalecimento dos estágios supervisionados, incentivo à pesquisa e à extensão e valorização das experiências profissionais dos sujeitos da segunda graduação.

Tais aspectos reforçam a necessidade de consolidar um modelo formativo que una rigor teórico, unidade epistemológica e organização curricular que reconheça as especificidades dos sujeitos da segunda graduação, sem abrir mão dos princípios fundamentais da Pedagogia.

Nesse sentido, esta tese contribui oferecendo subsídios concretos ao aprimoramento curricular do curso de Pedagogia da Unimontes, especialmente no que diz respeito à espiralidade formativa, à integração entre teoria, prática e estágio, à valorização das experiências profissionais prévias e à organização de componentes curriculares que fortaleçam a unidade entre fundamentos, didática e prática pedagógica.

As falas dos participantes revelaram consciência crítica sobre o papel social da universidade pública e sobre sua função como espaço de reconstrução profissional. Para os participantes da pesquisa, a Pedagogia da Unimontes constituiu-se como lugar de reelaboração identitária, no qual o conhecimento se transforma em força de compreensão e intervenção na realidade escolar.

Do ponto de vista teórico, os aportes de Saviani, Gamboa, Frigotto, Nóvoa, Imbernón e outros autores, citados no corpo da tese, sustentaram a leitura dialética dos dados, reafirmando a docência como trabalho intelectual, ético e socialmente situado.

Em síntese, a tese por nós defendida é clara e reafirmamos explicitamente: “A formação em Pedagogia, quando buscada como segunda graduação, constitui-se como possibilidade efetiva de qualificação docente, na medida em que permite a apropriação crítica dos fundamentos pedagógicos e favorece a ressignificação das práticas educativas”.

Concluimos que a busca pela Pedagogia não representa um recomeço do zero, mas um avanço em consciência, historicidade e intencionalidade pedagógica. Para esses profissionais, cursar Pedagogia significou integrar formação, trabalho e compromisso com a transformação social, reafirmando a docência como prática humana, crítica e emancipadora.

Por fim, reconhecemos que esta investigação não encerra o debate, mas o inaugura. Pesquisas futuras podem ampliar esta discussão em outros contextos institucionais e regionais, realizar estudos longitudinais sobre a trajetória dos egressos, avaliar os impactos reais da

formação nas práticas pedagógicas e aprofundar a relação entre políticas de formação, reconversão profissional e condições de trabalho docente.

Reafirmamos, assim, que a Pedagogia da Unimontes se constitui como espaço de práxis formativa e de emancipação humana, no qual aprender e ensinar se articulam às possibilidades históricas de compreender e transformar o mundo pela educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 abr. 2025.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAXTER, P.; JACK, S. Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, v. 13, n. 4, p. 544–559, 2008.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria, pesquisa e crítica*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Ciências Sociais da Educação).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Parecer CNE/CP nº 9/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001-2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jun. 2024. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRZEZINSKI, Iria. *Formação de professores cristãos: política e identidade profissional*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de. Estudo de caso: uma possibilidade de pesquisa em educação. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *O estado da arte da pesquisa em educação no Brasil (1981-1998)*. Brasília: Inep/Comped, 2007.

CHIOCCA, Bruna; FAVRETTO, Liani Hanauer; FAVRETTO, Jacir. Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação. *Revista de Carreiras e Pessoas*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 20-34, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20503/recape.v6i1.28021>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/28021>. Acesso em: abril de 2024.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. *História de vida e pesquisa biográfica: itinerários de formação*. Natal: EDUFRN, 2009.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do ensino e pesquisa: em defesa de um projeto histórico-social de educação*. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas estado da arte*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Claudine Lacombe e Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A ideologia da BNCC e a política de formação docente*. São Paulo: Autêntica, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). *Didática e prática de ensino de 1º e 2º graus: a instrumentalização do trabalho pedagógico*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010 b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010c.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GALLIANO, Guillermo. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Harbra, 1986.

GAMBOA, Sandra Lúcia. *Métodos e epistemologias em educação*. Campinas: Papirus, 2020.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2003.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Métodos e epistemologias da pesquisa educacional*. Campinas: Alínea, 2018a.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Pesquisa educacional: o trabalho teórico e o significado da práxis*. São Paulo: Cortez, 2018b.

GAMBOA, Sônia de Oliveira. *Categoria de análise: contribuição ao debate da pesquisa qualitativa*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 139–152, 2012.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

GATTI, Bernardete A. *Professores do Brasil: impasses e desafios da formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, Rio Grande, v. 2, n. 2, p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Acesso em: 24 abr. 2025.

GÜNTHER, Hartmut. *Elaboração de questionários: aspectos teóricos e práticos*. In: GÜNTHER, H. (Org.). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formar-se é um processo contínuo e permanente: algumas reflexões*. In: _____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2016a. p. 17-27.

IMBERNÓN, Francisco. *Formar professores para uma mudança educativa*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016b.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio: construção e reconstrução*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e prática de ensino na formação de professores: entre a tradição e a inovação*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e trabalho docente: fundamentos epistemológicos e práticos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015b.

MACHADO, L. C.; GONTIJO, A. A.; PEIXOTO, A. G.; SILVA, K. C.; ALMEIDA, N. C. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a Educação Básica: contradições, críticas e possibilidades. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, 20., 2021, Belém. Anais [...]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/355940609>. Acesso em: 20 de fev. de 2024.

MACHADO, Liliane Campos. *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia*. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13618>. Acesso em: fev. de 2024.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira e SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. In *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qcTfgSfLbHLKN45ykmSw78J/?format=pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1996.

MOROSINI, Marília Costa. *Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos*. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 13-22, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Vista do estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 11-30, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30391>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 1237-1254, 2007.

NÓVOA, António. *Formar professores num tempo de mudança*. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Educa, 2020. p. 95-114.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2020a.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2020b.

OLIVEIRA, Solange Maria Teixeira de; AFONSO, Ruth Rios Figueiredo. *Método ou metodologia? Em busca de rigor no fazer científico*. Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A escrita de si e a constituição do sujeito na formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Narrativas de formação e práticas de pesquisa*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2009. p. 17-38.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrar é (trans)formar: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisas com histórias de vida*. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 63-72, 2011.

PEREIRA, Amarildo Gomes; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes: entraves e investimentos. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 71, p. 237–254, jul./set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n71.p237-254>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/16862>. Acesso em: abril de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas*. Ijuí: Unijuí, 1992. p. 35-52.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMEIRO, Ana Cristina Vieira Lopes. *Para além do supletivo e do emergencial, afinal, o que contam docentes licenciados/as no Curso Esquema 1 da Universidade de Brasília?* 2022. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

ROSENTHAL, Gabriele. *Histórias de vida*. São Paulo: Loyola, 2014a.

ROSENTHAL, Gabriele. *Pesquisa social interpretativa: uma introdução*. Tradução de Tomás da Costa. Porto Alegre: Edipucrs, 2014b.

ROSENTHAL, G. *História de vida e construção de sentido: a abordagem biográfica na pesquisa social*. São Paulo: Paulus, 2014c.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e190003, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/>. Acesso em: abril de 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Ver. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: do senso comum à consciência filosófica*. 24. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, Dermeval. *História das políticas educacionais no Brasil: da LDB de 1961 à atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2021d.

SAVIANI, Dermeval. *Entrevista: Pedagogia - pensar a Pedagogia para responder aos contextos escolares e não escolares da atualidade*. *Revista Educere et Educare*, v. 16, n. 38, 2021e.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007a.

SCHEIBE, Leda. *Formação de professores: a construção da identidade docente*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007b.

SCHEIBE, Leda. A formação dos profissionais da educação no Brasil: desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 361-379, abr./jun. 2010.

SCHEIBE, Leda. *Formação e valorização docente: dilemas e contradições da política educacional contemporânea*. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

SILVA, Francisco Thiago. *O ensino de história no currículo dos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular*. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/25261/1/2017_FranciscoThiagoSilva.pdf. Acesso em: março de 2024.

SILVA, Francisco Thiago. *O lugar dos estudos curriculares nas prescrições legais para a formação inicial de pedagogos/as no Brasil*. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Recuperado de <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3859>. (p. 655-670). Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, Francisco Thiago. O lugar dos estudos curriculares nos cursos de Pedagogia: tensões, perspectivas e disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 17, n. 35, p. 199–218, jan./abr. 2023a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1681>. Acesso em: 4 maio 2025.

SILVA, Francisco Thiago. O espaço do campo curricular nos cursos de pedagogia de instituições privadas do DF: reflexões críticas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023157, 2023b. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10098243.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, Francisco Thiago; FREITAS, Livia Borges. *Currículo e ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SILVA, Francisco Thiago; ROCHA, Cláudia Regina. *Pesquisa aplicada à educação: fundamentos e experiências*. Brasília: Liber, 2023a.

SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Cláudia Pinheiro Nascimento (orgs.). *Pesquisa aplicada à educação: perspectivas em mapas conceituais*. Brasília: UniProjeção, 2023.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; GUILHERME, Alexandre Anselmo; BRITO, Renato de Oliveira. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 104, p. 1–16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/N7BSCsfnrw46yt44bcrRX6p/>. Acesso em: abr. de 2024.

SOARES, Patrícia Gavião; MELLO, Elena Maria Billig. *A BNCC das competências e a perspectiva de inovação pedagógica de viés tecnológico e regulatório: caminhos para resistência*. Educação, Santa Maria, v. 49, 2024.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 511-526, 2010.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter S. Questão do método e da metodologia nas pesquisas sobre professores(as). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669 - 693, maio/ago. 2012.

SOUZA, Mariana Aparecida Serêjo de; ROMEIRO, Ana Cristina Vieira Lopes. A Pedagogia como segunda graduação. In: SOUZA, Mariana Aparecida Serêjo de; ROMEIRO, Ana Cristina Vieira Lopes; SILVA, Francisco Thiago. *Pedagogia, Currículo e Processos Formativos*. São Paulo: Editora Dialética, 2023, p. 17- 45.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Solange Maria; FIGUEIREDO, Ruth Rios. *Método ou metodologia? Em busca de rigor no fazer científico*. Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

UNIMONTES, Universidade Estadual de Montes Claros. *Plano de Desenvolvimento institucional PDI 2017-2021*. Montes Claros, MG: Unimontes, 2019. Disponível em: <https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-2017-2021.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

UNIMONTES, Universidade Estadual de Montes Claros. *Relatório de Gestão da Unimontes 2022*. Montes Claros: Unimontes, 2023. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2023/04/unimontes_relatorio_de_gestao_2022.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

VEIGA NETO, Alfredo; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *O estado do conhecimento e suas interfaces com a pesquisa em educação*. In: ANPED SUL, 7., 2007, Itajaí. Anais [...]. Itajaí: UNIVALI, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 27. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cooperação Interdisciplinar e Produção do Conhecimento em Educação: ressignificações semânticas no campo das disciplinas*. (Sessão Especial). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu, 2007. p.01-02.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivos:

Examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais, a LDB e demais legislações correlatas para compreender os princípios formativos, a identidade profissional atribuída ao pedagogo e as exigências legais da formação inicial docente verificando se a proposta da Unimontes atende aos prepostos nestes documentos.

Analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia da Unimontes vigentes no período de 2018 a 2024, buscando identificar que componentes curriculares e que práticas pedagógicas estão direcionadas à formação do professor para atuar na Educação Básica.

Comparar criticamente as orientações normativas nacionais com as propostas institucionais dos PPCs da Unimontes, verificando em que medida há convergência ou tensionamento em relação às exigências legais e às necessidades concretas de formação docente.

Identificar nos documentos oficiais e institucionais as mediações possíveis entre currículo prescrito e currículo vivido, situando como esses referenciais se relacionam às trajetórias de estudantes que optaram pela Pedagogia como segunda graduação na Unimontes.

Avaliar em que medida as diretrizes e PPCs do curso de Pedagogia da Unimontes respondem ao papel estratégico da Pedagogia na qualificação docente e na reconfiguração profissional, em consonância com as demandas sociais contemporâneas.

Documentos:

- **Lei nº 9.394/1996 (LDB)** – Diretrizes e bases da educação nacional.
- **Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior (licenciaturas).
- **Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (licenciatura).
- **Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (licenciaturas, formação pedagógica e segunda licenciatura) e formação continuada.
- **Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019** – BNC-Formação para a formação inicial de professores da educação básica.
- **Resolução CNE/CP nº 4, de 04/10/2024** – Novas DCNs para a formação de professores da educação básica (revoga a 2/2019).
- **PPCs dos cursos de Pedagogia da Unimontes (2018 – 2024)** – com ênfase em princípios formativos, organização curricular, perfil do egresso e práticas pedagógicas.

Eixos de análise

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

- Concepções de educação, de Pedagogia e de identidade docente.
- Princípios formativos e organização curricular previstos para a formação em Pedagogia.

- Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Unimontes (2018 a 2024)

- Correspondência entre os fundamentos formativos do curso e as orientações das DCNs.
- Componentes curriculares e práticas pedagógicas voltados à formação docente.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES, COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO

Este questionário compõe a investigação desenvolvida no âmbito da tese de doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), vinculada à Faculdade de Educação, na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), eixo Formação Docente, sob orientação da Professora Doutora Liliane Campos Machado.

Este instrumento tem por finalidade identificar e caracterizar estudantes e egressos que buscam o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) como segunda graduação, de modo a compreender os motivos que levam profissionais graduados e pós-graduados de outras áreas a optarem por essa formação e analisar suas expectativas em relação à pós-formação.

São objetivos específicos deste estudo:

- Identificar as trajetórias formativas dos sujeitos antes do ingresso na Pedagogia;
- Identificar as motivações que orientaram a escolha pela Pedagogia como segunda graduação;
- Identificar as expectativas para a pós-formação, dos participantes do curso de Pedagogia como segunda graduação;
- Analisar as percepções dos participantes quanto à organização curricular do curso de Pedagogia da Unimontes e à formação docente recebida;
- Levantar dificuldades e sugestões voltadas ao aperfeiçoamento da formação docente oferecida pela Unimontes, no curso de Pedagogia.

Trata-se de um questionário anônimo, e todas as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, respeitando os princípios éticos da pesquisa em Educação. A participação é voluntária e as respostas pessoais e sinceras dos(as) participantes são fundamentais para o êxito e a credibilidade dos resultados obtidos.

Agradecemos sua disponibilidade em colaborar, colocando-nos à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Contato: nadurce@gmail.com

Fone: (38) 99906-3158

Autorizo a utilização das informações fornecidas neste questionário para a pesquisa intitulada “O curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação (2018–2024)”, desenvolvida por Maria Nadurce da Silva Lafetá, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), sob orientação da Professora Doutora Liliane Campos Machado.

Tenho ciência de que esta investigação tem finalidade exclusivamente científica. As respostas fornecidas serão tratadas de forma anônima e confidencial, assegurando a integral preservação da identidade dos(as) participantes. Os dados poderão ser utilizados em análises, discussões e publicações decorrentes da pesquisa, sem qualquer forma de identificação pessoal.

Declaro que minha participação é voluntária, que compreendo os objetivos e procedimentos do estudo, e que todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer nº 7.733.636/2025. Este consentimento é válido apenas para esta investigação, enquanto estiver em andamento, e expressa meu acordo em colaborar de forma livre e informada com o desenvolvimento científico no campo da formação docente.

Concordo ()

Nome: _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

BLOCO 1 - ACESSO E ESCOLHA DO CURSO

1. Qual a forma de comunicação que o fez saber da oferta do curso de Pedagogia da UNIMONTES como oportunidade para realizar uma segunda graduação?

- ☐ Redes sociais (Instagram, Facebook, etc.)
- ☐ Indicação de amigos(as) ou familiares
- ☐ Divulgação por professores(as) ou colegas
- ☐ Materiais de divulgação impressos (folders, cartazes, etc.)
- ☐ Já conhecia anteriormente o curso
- ☐ Eventos educacionais (feiras, palestras, etc.)
- ☐ Reconhecimento da docência como prática social transformadora
- ☐ Outros (especificar)

2. A razão principal da sua escolha em fazer o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) como segunda graduação foi:

- ☐ Interesse pela área da Educação
- ☐ Interesse em atuar como professor(a) na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental
- ☐ Busca por estabilidade profissional e oportunidades no setor público
- ☐ Desejo de mudar de área profissional
- ☐ Complementação ou ampliação da formação anterior
- ☐ Influência de amigos(as), familiares ou colegas
- ☐ Reconhecimento da docência como prática social transformadora
- ☐ Outros

BLOCO 2 - TRAJETÓRIA FORMATIVA ANTERIOR

3. Qual foi o ano em que você concluiu a sua primeira graduação?

4. Qual foi o ano em que você ingressou no curso de Pedagogia da UNIMONTES como segunda graduação?

5. Em qual ano você concluiu o curso de Pedagogia da UNIMONTES como segunda graduação?

6. Qual(is) curso(s) de graduação você realizou antes de ingressar no curso de Pedagogia da UNIMONTES?

7. Entre a conclusão da sua primeira graduação e o ingresso em Pedagogia, houve algum período de atuação profissional? Em que área?

BLOCO 3 - MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

8. Quais condições objetivas (sociais, profissionais, econômicas) e subjetivas (pessoais, vocacionais, ideológicas) motivaram você a escolher a Pedagogia como segunda graduação?

9. Quais são suas expectativas, em termos de desenvolvimento profissional e de contribuição social, em relação à formação em Pedagogia e à sua atuação após o curso?

BLOCO 4 - CURRÍCULO E FORMAÇÃO

10. Dos componentes curriculares e experiências formativas presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia, quais você considera que contribuíram ou contribuirão para a sua formação, considerando suas expectativas profissionais?

11. Como você avalia a duração, a carga horária e a organização curricular do curso, considerando tratar-se de uma segunda graduação?

12. Em que medida o currículo do curso de Pedagogia da UNIMONTES atendeu às suas necessidades formativas?

- ☐ Atendeu plenamente, pois o currículo foi adequado e formativo para minha realidade
- ☐ Atendeu parcialmente, pois alguns aspectos foram relevantes, mas senti lacunas
- ☐ Atendeu pouco, pois o curso não considerou suficientemente minha formação anterior
- ☐ Não atendeu, pois minhas necessidades formativas não foram contempladas
- ☐ Prefiro não opinar

BLOCO 5 - DIFICULDADES E SUGESTÕES

13. Quais dificuldades você enfrenta ou enfrentou na realização do curso de Pedagogia da UNIMONTES como segunda graduação? (Indique se essas dificuldades estão relacionadas a aspectos pessoais, institucionais, pedagógicos ou socioeconômicos.)

14. Que sugestões você apresentaria para o aperfeiçoamento do curso de Pedagogia da UNIMONTES, considerando a oferta como segunda graduação?

BLOCO 6 - PERFIL SOCIOECONÔMICO

15. Qual a sua atual situação em relação ao mercado de trabalho?

- ☐ Empregado(a) na área de educação
- ☐ Empregado(a) em outra área
- ☐ Autônomo(a) / profissional liberal
- ☐ Desempregado(a) em busca de colocação
- ☐ Desempregado(a) sem busca de colocação no momento
- ☐ Aposentado(a)
- ☐ Estudante (sem vínculo profissional atual)

BLOCO 7- IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

16. Como você se identifica em relação ao seu gênero?

- ☐ Homem
- ☐ Mulher
- ☐ Pessoa não binária
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro (especificar)

17. Qual é a sua faixa etária?

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ 25 a 34 anos
- ☐ 35 a 44 anos
- ☐ 45 a 54 anos
- ☐ 55 a 64 anos
- ☐ 65 anos ou mais
- ☐ Prefiro não informar

18. Em qual campus da UNIMONTES você cursa ou cursou o curso de Pedagogia como segunda graduação?

- ☐ Almenara
- ☐ Brasília de Minas
- ☐ Espinosa
- ☐ Janaúba
- ☐ Januária
- ☐ Montes Claros
- ☐ Paracatu
- ☐ Pirapora

BLOCO 8 - DISPONIBILIDADE DE CONTATO

19. Caso seja necessário um aprofundamento da pesquisa, qual alternativa você considera mais adequada?

- ☐ Contato telefônico
- ☐ Contato por e-mail
- ☐ Entrevista pessoal mediante agendamento prévio
- ☐ Não tenho interesse/disponibilidade em participar

Agradecemos imensamente sua colaboração.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2018-2024)

Objetivo geral: Compreender os motivos, expectativas e percepções que levaram profissionais de outras áreas a buscar a formação em Pedagogia como segunda graduação, analisando como esse percurso formativo se articula ao currículo prescrito e às práticas vividas.

Objetivos específicos:

- Identificar as expectativas em relação à formação em Pedagogia e às possibilidades de atuação profissional após a conclusão do curso.
- Analisar as percepções dos estudantes e egressos sobre o percurso formativo vivenciado, considerando a organização curricular, as práticas pedagógicas e a articulação entre teoria e prática.
- Examinar as contribuições do curso de Pedagogia da Unimontes para a reconfiguração profissional dos participantes, em diálogo com suas trajetórias acadêmicas e experiências anteriores.
- Relacionar as experiências relatadas pelos sujeitos com as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs), de modo a identificar aproximações, limites e contradições entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.

BLOCO 1 - PERFIL ACADÊMICO E FORMATIVO

1. Poderia descrever sua formação inicial (primeira graduação) e as principais experiências profissionais relacionadas a essa área?
2. Em que ano e campus você iniciou o curso de Pedagogia da Unimontes e, se aplicável, em que ano concluiu?
3. Você realizou algum curso de pós-graduação antes de ingressar na Pedagogia? Caso sim, poderia comentar como essa formação se relaciona com sua decisão atual?

BLOCO 2 - MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DA SEGUNDA GRADUAÇÃO (Categoria 1 - Motivações para cursar Pedagogia como segunda graduação)

4. Quais foram os principais fatores que motivaram sua escolha pelo curso de Pedagogia como segunda graduação?
5. De que modo sua experiência anterior influenciou essa decisão?
6. Você considera que buscava complementar ou redirecionar sua trajetória profissional?

BLOCO 3 – EXPECTATIVAS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO**(Categoria 2 - Expectativas em relação ao curso e à pós- formação)**

7. Quais eram suas principais expectativas ao ingressar no curso de Pedagogia?
8. Essas expectativas se mantiveram ou se transformaram ao longo do curso? Que aspectos contribuíram para essa mudança?
9. Quais são suas expectativas em relação ao futuro profissional após concluir (ou tendo concluído) o curso de Pedagogia?
10. Como você avalia a organização curricular e as práticas pedagógicas vivenciadas durante o curso?

BLOCO 4 - PERCURSO FORMATIVO E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS**(Categoria 3 - Percepções sobre o percurso formativo e o currículo vivido)**

11. Como você avalia a organização curricular e as práticas pedagógicas vivenciadas no curso?
12. Quais experiências formativas considera mais significativas (disciplinas, estágios, projetos de extensão, pesquisa, atividades integradoras etc.)?
13. Houve dificuldades ou desafios específicos durante sua trajetória acadêmica? Como os enfrentou?

BLOCO 5 - CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO VIVIDO**(Categoria 4 - Articulação entre o currículo prescrito e o currículo vivido)**

14. Na sua percepção, o curso de Pedagogia da Unimontes atende às orientações e demandas formativas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)?
15. Você identifica aproximações ou distanciamentos entre o currículo prescrito (PPC) e o currículo efetivamente vivido durante o curso? Poderia exemplificar?

BLOCO 6 - CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

(Categoria 5 - Contribuições do curso para a prática profissional e reconfiguração docente)

16. De que maneira o curso de Pedagogia contribuiu (ou vem contribuindo) para sua prática profissional e para a compreensão da docência?
17. Você percebe transformações em sua concepção de educação e de professor(a) após cursar Pedagogia? Quais seriam as mais significativas?
18. Que sugestões ou reflexões você faria para aperfeiçoar o curso de Pedagogia da Unimontes voltado a quem já possui outra graduação?
19. De que maneira o curso de Pedagogia contribuiu (ou vem contribuindo) para sua atuação profissional?

BLOCO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

20. Há algum comentário, sugestão ou reflexão que gostaria de acrescentar sobre sua trajetória no curso e sua formação como pedagogo(a)?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Data e local da entrevista:

Objetivos:

Compreender, a partir da perspectiva da coordenação, como se estruturam as propostas formativas do curso de Pedagogia da Unimontes, em especial no que se refere:

- à interpretação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito institucional;
- à organização dos PPCs e suas adequações às exigências legais e sociais contemporâneas;
- às práticas pedagógicas e curriculares voltadas à formação do pedagogo;
- às percepções sobre o ingresso e a permanência de estudantes que buscam a Pedagogia, na Unimontes, como segunda graduação.

- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.

Questões

1. Como a coordenação compreende o papel do curso de Pedagogia da Unimontes na formação de professores, especialmente no que se refere aos estudantes que o buscam como segunda graduação?
2. De que forma os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Pedagogia na Unimontes foram elaborados ou revisados para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e às demandas sociais da formação docente?
3. Quais componentes curriculares e práticas pedagógicas você considera centrais, nos PPCs de 2014 e de 2019, estão voltados a garantir a formação docente?
4. Na sua percepção, quais são os principais desafios e potencialidades enfrentados pela Unimontes no desenvolvimento do curso de Pedagogia, considerando o público diverso de graduados e pós-graduados de outras áreas que procuram o curso como segunda graduação?
5. Como a coordenação avalia as contribuições do curso de Pedagogia para a reconfiguração profissional dos estudantes e egressos que já possuíam uma trajetória acadêmica anterior?

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Cor:

Sexo:

Formação:

Cargo/função:

Agradecimento pela valiosa colaboração.

APENDICE E - AUTORIZAÇÃO PARA COMUTAÇÃO

LAFETÁ, Maria Nadurce da Silva Lafetá. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO E CURRÍCULO (2018-2024), ____ f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

Autorizo a reprodução [total] deste trabalho para fins de comutação bibliográfica.

Brasília - DF, 30 outubro de 2025.

MARIA NADURCE DA SILVA LAFETÁ

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMONTES

Este anexo apresenta o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (CEP/Unimontes), emitido no âmbito do projeto de doutorado intitulado “O curso de Pedagogia da Unimontes como segunda graduação: formação e currículo (2018 - 2024)”, desenvolvido por Maria Nadurce da Silva Lafetá, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), sob orientação da Professora Doutora Liliane Campos Machado.

O parecer atesta a aprovação ética da pesquisa, de acordo com os preceitos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução nº 510/2016, referentes a pesquisas envolvendo seres humanos.

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da pesquisa: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES COMO SEGUNDA GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO E CURRÍCULO (2018-2024)

Pesquisadora: MARIA NADURCE DA SILVA LAFETA

DADOS DO PARECER:

Número do Parecer: 7.733.636

Situação: Aprovado

Necessita apreciação da CONEP: Não

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: O projeto apresenta relevância científica e social, com metodologia capaz de responder os objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os documentos de caráter obrigatório foram apresentados e estão adequados.

Recomendações do Comitê de Ética:

1. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após seu término, por meio da Plataforma Brasil, em “enviar notificação”.
2. Informar ao CEP da Unimontes quaisquer efeitos adversos ou fatos relevantes.
3. Comunicar ao CEP caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto.
4. Para estudos com coleta de dados em ambiente virtual, enfatizar ao participante a importância de guardar uma cópia do TCLE.
5. Manter o registro do TCLE arquivado por cinco anos, conforme Resolução nº 466/12.
6. Atender integralmente às orientações da Carta Circular nº 1/2021 – CONEP/SECNS/MS, sobre pesquisas em ambiente virtual.
7. Observar o Ofício Circular nº 23/2022 – CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS, que normatiza o uso de consentimento e assentimento eletrônico.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Não há pendências ou inadequações no projeto.

Considerações Finais a critério do CEP: O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Fonte: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (CEP/Unimontes). Parecer nº 7.733.636, de 2025.

ANEXO B - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2014)

Matriz curricular do curso de Pedagogia presente no Projeto Pedagógico do Curso – PPC vigência 2014 – 2020 (estrutura curricular organizada, conforme Resolução CNE/CP nº. 01/2006)

PRIMEIRO PERIODO							
EIXO – A construção do conhecimento na perspectiva investigativa							
DISCIPLINAS/ATIVIDADES	ATIVIDADES FORMATIVAS				ESTÁGIO CURRICULAR		TOTAL
	Teórica	PF	Nº de aulas semanais	AACC	Docência na Ed. Inf.	Docência SIEF	
História da Educação	72	-	4	-	-	-	72
Sociologia Geral	54	-	3	-	-	-	54
Introdução a Filosofia	54	-	3	-	-	-	54
Educação: fundamentos Antropológicos	36	-	2	-	-	-	36
Língua Portuguesa	72	-	4	-	-	-	72
Iniciação Científica	36	-	2	-	-	-	36
Prática de Formação	36	-	2	-	-	-	36
SUB TOTAL - h/a	360	-	-	36	-	-	396
SUB TOTAL - 60 min	300	-	-	30	-	-	330

PF: Prática de Formação

SEGUNDO PERIODO							
EIXO – A Construção do conhecimento numa visão sócio histórica							
DISCIPLINAS/ATIVIDADES	ATIVIDADES FORMATIVAS				ESTÁGIO CURRICULAR		TOTAL
	Teórica	PF	nº de aulas semanais	AACC	Docência na Ed. Inf.	Docência nas SIEF	
Educação e Sociedade	72	-	4	-	-	-	72
Filosofia da Educação	72	-	4	-	-	-	72
Psicologia Geral	72	-	4	-	-	-	72
Didática I	18	18	2	-	-	-	36
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	54	18	4	-	-	-	72
Métodos e Técnicas de Pesquisa	36	-	2	-	-	-	36
SUB TOTAL - h/a	324	36	-	36	-	-	396
HORA 60 min	270	30	-	30	-	-	330

PF: Prática de Formação

TERCEIRO PERIODO							
EIXO – A construção do conhecimento numa perspectiva psico-sócio-cultural							
DISCIPLINAS/ATIVIDADES	ATIVIDADES FORMATIVAS				ESTÁGIO CURRICULAR		TOTAL
	Teórica	PF	nº de aulas semanais	AACC	Docência na Ed. Inf.	Docência nas SIEF	
Psicologia do Desenvolvimento	54	18	4	-	-	-	72
Fundamentos da Educação Infantil	72	-	4	-	-	-	72
Didática II	54	18	4	-	-	-	72
Educação na Diversidade	36	-	2	-	-	-	36
Estatística Aplicada a Educação	36	-	2	-	-	-	36
Fundamentos e Metodologia da Linguagem na E. Infantil	54	18	4	-	-	-	72
SUB TOTAL- h/a	306	54	-	36	-	-	396
HORA 60 min	255	45	-	30	-	-	330

PF: Prática de Formação

QUARTO PERIODO							
EIXO – A organização do processo ensino aprendizagem							
DISCIPLINAS/ATIVIDADES	ATIVIDADES FORMATIVAS				ESTÁGIO CURRICULAR		TOTAL
	Teórica	PF	nº de aulas semanais	AACC	Docência na Ed. Inf.	Docência nas SIEF	
Fund. e Met. da Alfabetização	54	18	4	-	-	-	72
Matemática na Educação Infantil	54	18	4	-	-	-	72
Psicologia da Aprendizagem	54	18	4	-	-	-	72
Didática III	54	18	4	-	-	-	72
Fundamentos e Metodologia na Ed. Infantil: Natureza e Sociedade	54	18	4	-	-	-	72
SUB TOTAL - h/a	270	90	-	36	-	-	396
HORA 60 min	225	75	-	30	-	-	330

PF: Prática de Formação

QUINTO PERÍODO							
EIXO – As práticas pedagógicas numa visão crítico participativa							
DISCIPLINAS/ATIVIDADES	ATIVIDADES FORMATIVAS				ESTÁGIO CURRICULAR		TOTAL
	Teórica	PF	nº de aulas semanais	AACC	Docência na Ed. Inf.	Docência nas SIEF	
Fund. e Met. da Língua Portuguesa nas SIEF	54	18	4	-	-	-	72
Fundamentos e Metod. da Matemática nas SIEF	54	18	4	-	-	-	72
Fundamentos e Metod. da História nas SIEF	18	18	2	-	-	-	36
Fund. e Metod. da Geografia SIEF	36	18	3	-	-	-	54
Fund. e Metod. da Ciência na SIEF	36	18	3	-	-	-	54
Libras I	36	-	2	-	-	-	36
Estágio I - Docência na Educação Infantil.	36	-	2	-	144	-	180
SUB TOTAL - h/a	270	90	-	36	144	-	540
HORA 60 min	225	75	-	30	120	-	450

PF: Prática de Formação

SEXTO PERÍODO							
EIXO – Educação para e na diversidade (ênfase na multiculturalidade)							
DISCIPLINAS/ATIVIDADES	ATIVIDADES FORMATIVAS				ESTÁGIO CURRICULAR		TOTAL
	Teórica	PF	nº de aulas semanais	AACC	Docência na Ed. Inf.	Docência nas SIEF	
Currículo e Programas	54	18	4	-	-	-	72
Fundamentos e Metod. da Educação de Jovens e Adultos	54	18	4	-	-	-	72
Libras II	36	18	3	-	-	-	54
Gestão na Educação – ênfase Espaços Escolares	54	18	4	-	-	-	72
Pesquisa Aplicada a Educação I	54	-	3	-	-	-	54
Estágio II- Docência nas SIEF	36	-	2	-	-	144	180
SUB TOTAL - h/a	288	72	-	36	-	144	540
HORA 60 min	240	60	-	30	-	120	450

PF: Prática de Formação

SÉTIMO PERÍODO							
EIXO – Educação inclusiva (ênfase na educação especial)							
DISCIPLINAS/ATIVIDADES	ATIVIDADES FORMATIVAS				ESTÁGIO CURRICULAR		TOTAL
	Teórica	PF	nº de aulas semanais	AACC	Docência na Ed. Inf.	Docência nas SIEF	
Gestão dos Processos Formativos da Ed. Básica	54	18	4	-	-	-	72
Educação Especial/Inclusiva	54	18	4	-	-	-	72
Educação do Campo	54	18	4	-	-	-	72
Tecnologia Aplicada à Educação	54	18	4	-	-	-	72
Pesquisa Aplicada a Educação II	36		2	-	-	-	36
Estágio III- Docência nas SIEF	36		2	-	-	144	180
SUB TOTAL - h/a	288	72	-	36	-	144	540
HORA 60 min	240	60	-	30	-	120	450

PF: Prática de Formação

OITAVO PERÍODO							
EIXO – Educação estética e corporeidade							
DISCIPLINAS/ATIVIDADES	ATIVIDADES FORMATIVAS				ESTÁGIO CURRICULAR		TOTAL
	Teórica	PF	nº de aulas semanais	AACC	Docência na Ed. Inf.	Docência nas SIEF	
Arte e Educação	54	18	4	-	-	-	72
Psicomotricidade e Educação	54	18	4	-	-	-	72
Eletiva	18	18	2	-	-	-	36
Políticas Educacionais Brasileiras	54	18	4	-	-	-	72
Pesquisa Aplicada a Educação III	36	-	2	-	-	-	36
Estágio IV- Docência na Educação Especial e na EJA.	36	-	2	-	-	120	156
SUB TOTAL - h/a	252	72	-	36	-	120	480
HORA 60 min	210	60	-	30	-	100	400

PF: Prática de Formação

TOTAL GERAL – h/a	2358	486	-	288	144	408	3684
TOTAL GERAL – 60 min	1965	405	-	240	120	340	3070

Demonstrativo de Carga Horária		
CH Teórica	2358 h/a	1965 h (60 min)
CH Prática de Formação	486 h/a	405 h (60 min)
Atividades Acadêmico Científico Cultural - AACC	288 h/a	240 h (60 min)
Estágio Curricular Supervisionado	552 h/a	460 h (60 min)
Total	3684 h/a	3070 h (60 min)

ANEXO C - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2019)

Matriz curricular do curso de Pedagogia presente no Projeto Pedagógico do Curso – PPC vigência 2021 – 2024 (estrutura curricular, reorganizada conforme Resolução CNE/CP n. 01/2006 e Resolução CNE/CP n. 02/2015).

PRIMEIRO PERIODO								
EIXO INTEGRADOR – Pedagogia e o ser docente (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)								
						Res. 02/2015 – CNE		
	Disciplinas	C.H. Semestral (h/a)	C.H. Teórica (h/a)	Prática (h/a)	C. H. Semanal (h/a)	N1 (h/a)	N2 (h/a)	N3 (h/a)
01	Historia da Educação	72	72	-	4	-	72	-
02	Psicologia Geral	72	72	-	4	-	72	-
03	Língua Portuguesa I	36	36	-	2	-	36	-
04	Metodologia Científica	72	72	-	4	-	72	-
05	Prática Profissional Docente	36	24	12	2	36	-	-
06	Filosofia da Educação	72	72	-	4	-	72	-
07	AACC	30	-	-	-	-	-	30
08	AIEX	18	-	-	-	-	-	18
SUB TOTAL – h/a		408	348	12	20	36	324	48
SUB TOTAL - 60 min		340	290	10	-	30	270	40

SEGUNDO PERIODO								
EIXO INTEGRADOR – Escola e desafios de educar crianças (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)								
						Res. 02/2015 – CNE		
	Disciplinas	C.H. Semestral (h/a)	C.H. Teórica (h/a)	Prática (h/a)	C. H. Semanal (h/a)	N1 (h/a)	N2 (h/a)	N3 (h/a)
01	Linguagem corporal e plástica, pensamento e imaginação	72	54	18	4	72	-	-
02	Psicologia do Desenvolvimento	72	54	18	4	-	72	-
03	Fundamentos da Educação Infantil	72	54	18	4	72	-	-
04	Sociologia da Educação	72	72	-	4	-	72	-
05	Didática I	72	54	18	4	-	72	-
06	AACC	30	-	-	-	-	-	30
07	AIEX	54	-	-	-	-	-	54
SUB TOTAL - h/a		444	288	72	20	144	216	84
SUB TOTAL - 60 min		370	240	60	---	120	180	70

TERCEIRO PERIODO								
EIXO INTEGRADOR – A organização do processo de ensino e de aprendizagem (Educação)								
						Res. 02/2015 – CNE		
	Disciplinas	C.H. Semestral (h/a)	C.H. Teórica (h/a)	Prática (h/a)	C. H. Semanal (h/a)	N1 (h/a)	N2 (h/a)	N3 (h/a)
01	Psicologia da Aprendizagem	72	54	18	4	-	72	-
02	Linguagem na Educação Infantil	72	54	18	4	72	-	-
03	Didática II	72	54	18	4	-	72	-
04	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	72	54	18	4	-	72	-
05	Ciências Humanas e da Natureza na Educação Infantil	72	54	18	4	72	-	-
06	AACC	30	-	-	-	-	-	30
07	AIEX	54	-	-	-	-	-	54
SUB TOTAL - h/a		444	270	90	20	144	216	84
SUB TOTAL - 60 min		370	225	75	-	120	180	70

QUARTO PERIODO								
EIXO INTEGRADOR – Escola e desafios de educar crianças (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)								
						Res. 02/2015 – CNE		
	Disciplinas	C.H. Semestral (h/a)	C.H. Teórica (h/a)	Prática (h/a)	C. H. Semanal (h/a)	N1 (h/a)	N2 (h/a)	N3 (h/a)
01	Alfabetização e Letramento I	72	54	18	4	72	-	-
02	Políticas Públicas Educacionais	72	72	-	4	-	72	-
03	Fundamentos e Metodologia de Matemática I	72	54	18	4	72	-	-
04	Fundamentos e Metodologia de Ciências AIEF	72	54	18	4	72	-	-
05	Fundamentos da Educação Especial	72	54	18	4	-	72	-
06	AACC	30	-	-	-	-	-	30
07	AIEX	54	-	-	-	-	-	54
SUB TOTAL - h/a		444	288	72	20	144	216	84
SUB TOTAL - 60 min		370	240	60	---	120	180	70

QUINTO PERIODO								
EIXO INTEGRADOR – Linguagens no processo educativo (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)								
						Res. 02/2015 – CNE		
	Disciplinas	C.H. Semestral (h/a)	C.H. Teórica (h/a)	Prática (h/a)	C. H. Semanal (h/a)	N1 (h/a)	N2 (h/a)	N3 (h/a)
01	Alfabetização e Letramento II	72	54	18	4	72		-
02	Pesquisa Aplicada a Educação I – (TCC)	36	36	-	2	-	36	-
03	Estágio I- Fundamentos de Estágio Curricular Supervisionado – Docência na Educação Infantil	36	36	-	2	36	-	-
04	Fundamentos e Metodologia de Geografia nas AIEF	72	54	18	4	72	-	-
05	Fundamentos e Metodologia da Matemática II	72	54	18	4	72	-	-
06	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História nos AIEF	72	54	18	4	72	-	-
07	Orientação de Estágio Curricular Supervisionado	120	-	-	-	120	-	-
08	AACC	30	-	-	-	-	-	30
09	AIEX	54	-	-	-	-	-	54
SUB TOTAL - h/a		564	288	72	20	444	36	84
SUB TOTAL - 60 min		470	240	60	-	370	30	70

SEXTO PERÍODO								
EIXO INTEGRADOR – Educação no contexto das tecnologias (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)								
						Res. 02/2015 – CNE		
	Disciplinas	C.H. Semestral (h/a)	C.H. Teórica (h/a)	Prática (h/a)	C. H. Semanal (h/a)	N1 (h/a)	N2 (h/a)	N3 (h/a)
01	Currículo	72	54	18	4	-	72	-
02	Gestão da Educação — espaços escolares e não escolares	72	54	18	4	-	72	-
03	Tecnologia e Educação	72	54	18	4		72	-
04	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa nos AIEF	72	54	18	4	72	-	-
05	Pesquisa Aplicada a Educação II – (TCC)	36	36	-	2		36	-
06	Estágio II - Fundamentos de Estágio Curricular Supervisionado -Docência nos AIEF	36	36	-	2	36	-	-
07	Orientação de Estágio Curricular Supervisionado	120	-	-	-	120	-	-
08	AACC	30	-	-	-	-	-	30
09	AIEX	54	-	-	-	-	-	54
SUB TOTAL - h/a		564	288	72	20	228	252	84
SUB TOTAL - 60 min		470	240	60	-	190	210	70

SÉTIMO PERÍODO								
EIXO INTEGRADOR – A escola como espaço educativo								
						Res. 02/2015 – CNE		
	Disciplinas	C.H. Semestral (h/a)	C.H. Teórica (h/a)	Prática (h/a)	C. H. Semanal (h/a)	N1 (h/a)	N2 (h/a)	N3 (h/a)
01	Educação de Jovens e Adultos	72	54	18	4	-	72	-
02	Pesquisa Aplicada à Educação III – (TCC)	36	36	-	2	-	36	-
03	Estágio III- Fundamentos de Estágio Curricular Supervisionado — Docência nos AIEF	36	36	-	2	36	-	-
04	Educação do Campo	72	54	18	4	-	72	-
05	Libras	72	54	18	4	-	72	-
06	Educação, diversidade e direitos humanos	72	54	18	4	-	72	-
07	Orientação de Estágio Curricular Supervisionado	120	-	-	-	120	-	-
08	AACC	30	-	-	-	-	-	30
09	AIEX	54	-	-	-	-	-	54
SUB TOTAL - h/a		564	288	72	20	156	324	84
SUB TOTAL - 60 min		470	240	60	-	130	270	70

OITAVO PERÍODO								
EIXO INTEGRADOR – A escola como espaço educativo (Departamento de Educação)								
						Res. 02/2015 – CNE		
	Disciplinas	C.H. Semestral (h/a)	C.H. Teórica (h/a)	Prática (h/a)	C. H. Semanal (h/a)	N1 (h/a)	N2 (h/a)	N3 (h/a)
01	Estatística Aplicada à Educação	36	36	-	2	-	36	-
02	As religiões nos espaços educacionais com base na Ciência da Religião-CRE	36	36	-	2	-	36	-
03	Disciplina Eletiva	36	36	-	2	-	36	-
04	Disciplina Optativa	72	72	-	4	-	72	-
05	Língua Portuguesa II	36	36	-	2	-	36	-
06	Antropologia e Educação	36	36	-	2	-	36	-
07	Arte Educação	72	54	18	2	72	-	-
08	Estágio IV- Fundamentos de Estágio Curricular Supervisionado — Docência na Educação Especial e na EJA	36	36	-	2	36	-	-
09	Orientação de Estágio Curricular Supervisionado	120	-	-	-	120	-	-
10	AACC	30	-	-	-	-	-	30
11	AIEX	54	-	-	-	-	-	54
SUB TOTAL - h/a		564	342	18	20	228	216	120
SUB TOTAL - 60 min		470	285	15	-	190	180	100

DEMONSTRATIVO DA CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		
	Horas/Aula	Horas/Relógio
Aulas Teóricas	2.400	2.000
Prática como componente curricular	480	400
Estágio Curricular Supervisionado	480	400
AACC	240	200
AIEX- Creditação de Atividades de Extensão	400,8	334
TOTAL DO CURSO	4.000,8	3.334

* Somados, os Núcleos de Formação 1 e 2, totalizam 2.770 horas relógio. Conforme estipulado pela Resolução CNE/CP n. 02/2015, os Núcleos de Formação 1 e 2, juntos, devem somar no mínimo 2.200 horas