



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

GÉSSICA COSTA DE ALMEIDA

A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA:
QUEM SÃO OS ALUNOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – CAMPUS FLORESTA?

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

GÉSSICA COSTA DE ALMEIDA

**A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA:
QUEM SÃO OS ALUNOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – CAMPUS FLORESTA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre(a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima.

Linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos educativos e culturas.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

A447e Almeida, Gêssica Costa de, 1997-

A escolha pela docência: quem são os alunos de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta? / Gêssica Costa de Almeida; Orientadora: Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima. - 2023.
102 f.; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2023.

Inclui anexos, apêndice e referências bibliográficas.

1. Pedagogia. 2. Docência. 3. Ensino superior. I. Lima, Maria Aldecy Rodrigues de.
II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA:
QUEM SÃO OS ALUNOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – CAMPUS FLORESTA?**

Géssica Costa de Almeida

Dissertação defendida em 31/05/2023 e considerada APROVADA para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof^o Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador(a) do Curso

Banca examinadora:

Profa^a Dr^a Maria Aldecy Rodrigues de Lima
UFAC
Orientador(a) e Presidente(a)

Profa^a Dr^a Aline Cleide Batista
UFPB

Prof^o Dr. Cleidson de Jesus Rocha
UFAC

Profa^a Dr^a Francisca Adma de Oliveira Martins
UFAC
Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

À minha mãe, Gétima Mendonça, por não ter desistido desse sonho, mesmo quando eu pensava ter desistido.

À minha avó, Maria Saraiva, por ser meu exemplo de pedagoga, e de perseverança.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço primeiramente à Deus, pela vida, pelo amor, por guiar meus caminhos e me dá forças para vencer essa etapa na minha vida.

À minha mãe, Gétima Mendonça, pelo exemplo de mulher, de força, de dedicação, de companheirismo, e por aguentar meus momentos de desespero durante a jornada.

Ao meu padrasto, Jacson Cavalcante, por ser em muitos momentos meu exemplo de pai.

À minha avó, Maria Saraiva, pois sempre foi uma segunda mãe, e meu exemplo de professora.

Ao meu avô, Gad Sabino, que infelizmente partiu, mas sei que assim como se alegrou com o início dessa minha fase, ficaria orgulhoso de ver que eu consegui.

Ao meu noivo, Tiago Pinheiro, pelo companheirismo, apoio, incentivo e, principalmente por aguentar as mil vezes que eu disse que não iria conseguir.

Aos meus colegas de turma, por compartilharmos nossas angústias e anseios, mas sempre incentivando um ao outro.

À minha orientadora, professora Dr^a Maria Aldecy, pelos ensinamentos, paciência, exemplo e dedicação em iluminar esse processo.

Aos demais professores do PPEHL, pelos momentos de compartilhamento de saberes.

Aos estudantes do curso de Pedagogia da UFAC – Campus Floresta, por contribuir com esta pesquisa.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral: Investigar quais as motivações que levaram à escolha pela docência, de licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, e como objetivos específicos, compreender o percurso histórico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a partir de aspectos legais, teóricos e práticos; Traçar o perfil socioeconômico de licenciandos que optaram pelo curso de Pedagogia na sua formação inicial; Analisar os interesses e particularidades que motivaram a escolha docente. Busca analisar o percurso superior docente no Brasil, e a história da implantação do curso na cidade de Cruzeiro do Sul-AC. É uma pesquisa de cunho quali-quantitativo, cujos procedimentos metodológicos inserem a pesquisa campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário socioeconômico, e entrevista semiestruturada. Apresenta-se uma fundamentação teórica ancorada na formação docente e dialoga com autores como: Dourado (2015), Libâneo (2004), Freire (2002), dentre outros. E documentos como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Floresta. Através da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), Franco (2008) surgiram quatro categorias temáticas a saber: 1) Prestígio social do curso de Pedagogia e da profissão; 2) O espelho da docência e seu reflexo na prática; 3) O curso de Pedagogia e a docência: motivações e permanência; 4) O aspecto negativo do ser professor(a). A trajetória histórica da formação docente é atravessada por mudanças políticas e de concepções variadas que muitas vezes desestimulam os jovens a ingressar na profissão. Contudo, é necessário a construção das relações afetivas e de diálogos com os coletivos humanizados e inclusivos a fim de encontrar no ato educativo a serenidade, a ética e beleza que é ser professor(a).

Palavras-chave: Pedagogia. Docência. Ensino Superior.

ABSTRACT

This work has the general objective: To investigate the motivations that led to the choice of teaching by undergraduates in Pedagogy at the Federal University of Acre - Campus Floresta, and as specific objectives, to understand the historical path of the Degree in Pedagogy from aspects legal, theoretical and practical; Outline the socioeconomic profile of undergraduates who opted for the Pedagogy course in their initial training; Analyze the interests and particularities that motivated the teaching choice. It seeks to analyze the higher education course in Brazil, and the history of the implementation of the course in the city of Cruzeiro do Sul-AC. It is a quali-quantitative research, whose methodological procedures include field research, using the socioeconomic questionnaire and semi-structured interviews as data collection instruments. It presents a theoretical foundation anchored in teacher training and dialogues with authors such as: Dourado (2015), Libâneo (2004), Freire (2002), among others. And documents such as the Law of Guidelines and Bases - LDB 9394/96, and the Pedagogical Project of the Pedagogy Course at Campus Floresta. Through Content Analysis by Bardin (1977), Franco (2008) four thematic categories emerged, namely: 1) Social prestige of the Pedagogy course and the profession; 2) The mirror of teaching and its reflection in practice; 3) The Pedagogy course and teaching: motivations and permanence; 4) The negative aspect of being a teacher. The historical trajectory of teacher training is crossed by political changes and various conceptions that often discourage young people from entering the profession. However, it is necessary to build affective relationships and dialogues with humanized and inclusive collectives in order to find in the educational act the serenity, ethics and beauty that being a teacher is.

Keywords: Pedagogy. Teaching. University education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Relação dos licenciandos investigados – questionário socioeconômico	54
TABELA 2	Relação dos licenciandos investigados	55
TABELA 3	Temas e categorias	58

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Idade	60
GRÁFICO 2	Gênero	61
GRÁFICO 3	Estado civil	62
GRÁFICO 4	Município dos alunos	62
GRÁFICO 5	Grupo familiar	63
GRÁFICO 6	Situação de moradia	64
GRÁFICO 7	Ocupação profissional	64
GRÁFICO 8	Participação na renda familiar	65
GRÁFICO 9	Renda mensal familiar	65
GRÁFICO 10	Meio de transporte	66
GRÁFICO 11	Tipo de escola que cursaram no Ensino Fundamental e Médio	67
GRÁFICO 12	Número de vezes que prestaram vestibular (ENEM)	67
GRÁFICO 13	Quantos cômodos possuem em sua casa e/ou apartamento onde moram	68
GRÁFICO 14	Cômodo da casa que costumam estudar	68
GRÁFICO 15	Quantidade de livros que leem em média por ano	69
GRÁFICO 16	Gênero que costumam ler	70
GRÁFICO 17	Frequentam biblioteca pública	70
GRÁFICO 18	Compram livros com frequência	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	16
1 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR DOCENTE NO BRASIL: BUSCANDO ORIGENS.....	21
1.1 AS ESCOLAS NORMAIS E A ESCOLA MODELO	21
1.2 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E A NOVAS DIRETRIZES DO ENSINO SUPERIOR.....	23
1.3 O MANIFESTO DOS PIONEIROS: NOVOS VENTOS A FAVOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DOCENTE.....	24
1.4 O CURSO DE PEDAGOGIA E O PADRÃO DA ESCOLA NORMAL.....	26
1.5 DE ESCOLA NORMAL PARA MAGISTÉRIO	27
1.6 PEDAGOGIA NO BRASIL: AS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	29
2 AS MULTIFACES DA PEDAGOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS	35
2.1 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES	35
2.2 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇO ESCOLARES.....	40
2.3 OS DESAFIOS DO COTIDIANO ENFRENTADOS PELO PROFESSOR	41
2.4 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	42
3. CAMINHOS PERCORRIDOS	46
3.1 A PESQUISA.....	46
3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	47
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	48
3.3.1 O QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	48
3.3.2 A ENTREVISTA	50
3.4 LÓCUS DA PESQUISA: A UFAC – CAMPUS FLORESTA E O CURSO DE PEDAGOGIA...51	
3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
3.6 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	55
4.. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC – CAMPUS FLORESTA: O OLHAR DOS LICENCIANDOS SOBRE A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA.....	59
4.1 PERFIL DOS LICENCIANDOS	59
4.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	72
4.2.1 Categoria 1. Prestígio social do curso de pedagogia e da profissão.....	72
4.2.2 Categoria 2. O espelho da docência e seu reflexo na prática.....	76
4.2.3 Categoria 3. O curso de pedagogia e à docência: motivações de permanência.....	79
4.2.4 Categoria 4. O aspecto negativo do ser professor(a).....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
6 REFERÊNCIAS.....	90
7 APÊNDICES.....	96

PRIMEIRAS PALAVRAS

A profissão docente está intimamente ligada à sociedade, sendo essencial para seu desenvolvimento. É difícil encontrar grandes personalidades ou profissionais que tenham atingido auto posto, sem que tenha passado pelas mãos de professores(a) em seus diferentes níveis de ensino. No entanto, a profissão docente ainda é pouco valorizada apesar de ser muito debatida.

As motivações que levam a escolha pela docência, podem ser muitas, das mais variadas concepções de ensino e profissão. Folle (2009, p.31) destaca que “a escolha pela profissão pode ser determinada por diversos aspectos da vida de uma pessoa, sejam sociais, pessoais, familiares e, até mesmo, educacionais”. No entanto, Tartuce, Nunes e Almeida (2010), revelam que a maioria das motivações que levam a escolha e permanência na profissão docente, relaciona-se com questões pessoais, tanto no campo afetivo e social quanto no aspecto econômico.

O **objetivo geral** desta pesquisa é “Investigar quais as motivações que levaram à escolha pela docência, de licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.” E os **objetivos específicos** são: Compreender o percurso histórico do Ensino Superior no Brasil e do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na cidade de Cruzeiro do Sul – Acre, a partir de aspectos legais, teóricos e práticos; Traçar o perfil socioeconômico de licenciandos que optaram pelo curso de pedagogia na sua formação inicial; Analisar os interesses particulares que motivaram a escolha docente.

Considerando as questões que levam à escolha por uma profissão, essa dissertação traz como principal problemática, analisar as motivações que levaram licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, a optarem pela docência. Para tal, a pesquisa debruça-se sobre quatro **questões** norteadoras: Qual o percurso histórico do ensino superior docente no Brasil, a partir de aspectos legais? Quais as vantagens e os percalços da profissão docente? Qual o perfil socioeconômico de licenciandos que optaram pelo curso de Pedagogia para sua formação inicial? Quais os interesses particulares que motivaram a escolha pela docência?

Esse estudo está referenciado em autores que discutem a formação docente, tem como aporte teórico, Freire (2012), Carvalho (1999), Becker (1993), Santos (2004), Saviani (2011). Silva (2009, p. 12) ressalta que “[...] no processo de formação para a docência é necessário ter como núcleo de esclarecimento, a compreensão da vida como um todo, isto é: pessoal e profissional”. Espera-se que esta dissertação contribua para um esclarecimento no que tange

a formação inicial de professores(a), principalmente, no que se refere a influências e as motivações que levaram a escolha pela docência na região do vale do Juruá, construída pelos estudantes que ingressam no curso de Pedagogia da Ufac – Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul-AC. Esta é uma pesquisa quali-quantitativa, que utilizou como técnicas para coleta de dados, o questionário socioeconômico e a entrevista semiestruturada. E, para análise dos dados das entrevistas, o olhar se ampara à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2005).

A escolha por essa problemática partiu de experiências pessoais. Durante a graduação – licenciatura em Pedagogia, fui questionada por familiares, amigos e, às vezes, até mesmo professores, com questões, por exemplo: “Você quer mesmo ser professora?”, “Gosta de crianças?”, “Sabe que professor(a) ganha pouco, não é?”. São indagações atravessadas por aspectos negativos e discriminatórios em relação à profissão docente e isso, faz com que muitos desistam do curso. Por esta razão, trago a importância de conhecer as motivações, necessidades, anseios que levam jovens estudantes a optarem pela “profissão professor(a)” um tanto desafiadora, de imensa responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, tão bela e necessária à aquisição do conhecimento desde as classes de alfabetização até o ensino superior.

Meu percurso profissional até aqui não foge do apresentado pelos jovens participantes desta pesquisa. Quando pequena o objetivo era me tornar uma médica veterinária, mas ao crescer percebi que essa área não me agradava mais, e logo veio o fascínio pela Psicologia, cheguei a prestar vestibular duas vezes na Uninorte, passando em ambas as provas. Na segunda vez, realizei matrícula, mas o fato de ser ingressada por meio do Fies, me deixava preocupada, visto que teria uma dívida grande quando concluísse, e então desisti. Foi quando veio a aprovação em Pedagogia, na Ufac - Campus Floresta. Apesar de crescer rodeada de pedagogas na família, a profissão não me agradava, eu sinceramente achava que ser educadora era para quem não conseguia entrar em cursos mais bem conceituados socialmente.

Entrei no primeiro semestre de 2015, aos 18 anos. As primeiras semanas foram longas e entediadas, me sentia frustrada em estar em um curso que inicialmente não atraía. Não sei em que momento aconteceu, mas de repente algo mudou e a Pedagogia começou a se tornar interessante. No mesmo ano, me tornei bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), e foi a partir daí que comecei a me ver como professora. Eu acompanhava uma turma de ensino infantil, de 5 anos, e a professora regente era muito dedicada e esforçada e, ao acompanhar o desenvolvimento dos alunos, me senti encantada pela profissão. E assim foram dois anos como bolsista, o valor pago na época, era de

quatrocentos reais e foi com esse dinheiro que me mantive no curso, pagando transporte, alimentação e apostilas. Saí em 2017, ao passar em um concurso público, como auxiliar de laboratório, na minha cidade de Mâncio Lima-AC e, nesse emprego, me mantive até concluir o curso em 2019.

Desde quando estava produzindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), minha orientadora, professora doutora Maria Aldecy Rodrigues de Lima, já me incentivava a tentar o mestrado e apesar das dificuldades de conciliar trabalho e estudo, consegui elaborar o projeto, e ingressar no PPEHL, na turma de 2021. O início não foi um período fácil, pois faltava no trabalho para poder assistir às aulas, ou então, assistia às aulas enquanto atendia pacientes. Somente no final do ano de 2021, passei em um concurso da Secretaria Municipal de Educação de Mâncio Lima-AC, sendo lotada numa escola de zona rural, localizada na comunidade São Domingos. A partir daí começou um novo desafio, pois no período de chuva a estrada ficava intrafegável, muitas vezes gastava 40 minutos para chegar na escola, o que normalmente eram 15 minutos. Outra questão era a turma ser multisseriada, do 1º ao 5º ano, pois para mim que estava começando oficialmente a atuar na profissão, era algo novo e desafiador.

Apesar das dificuldades, essa primeira turma foi fundamental para meu amadurecimento enquanto educadora. Nada pode ser comparado a satisfação de ver o desenvolvimento educativo de uma criança que têm na escola o contato com os livros, o que não possui em casa. A grande maioria, pelo menos, não tem um livro para deleite. Fiquei durante todo o ano letivo de 2022 com essa turma, um processo enriquecedor para formar meu perfil profissional, ampliando as possibilidades de atuação pedagógica na prática e no cotidiano da escola. Atualmente sou professora substituta numa escola de área urbana, em Mâncio Lima-AC, mais um novo desafio, pois o perfil dos meus alunos da área rural era totalmente diferente dos meus atuais alunos da zona urbana. No entanto, a cada novo desafio, eu preciso me (re)desconstruir e me (re)fazer enquanto educadora, para melhor atender os alunos e os objetivos educacionais.

Estudar este objeto nos possibilitou traçar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da UFAC- Campus Floresta, no ano de 2022. Entender porque escolheram o curso de Pedagogia e não outro, considerando que na estrutura formal do Campus Floresta tem dois centros: **CEL** – Centro de Educação e Letras com os cursos de Pedagogia, Letras Português; Inglês, Espanhol, Formação Docente Indígena e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL); **CMULT** – Centro Multidisciplinar formado pelos cursos de Biologia Licenciatura, Biologia Bacharelado, Direito, Enfermagem, Engenharia

Agrônômica, Engenharia Florestal e o mestrado em Ciência Ambientais. Frente a este quadro de ofertas os estudantes que saem do ensino médio e que não têm condições objetivas de fazer o ensino superior fora da região, podem escolher, dentre estas ofertas, o curso que mais atenda seus desejos formativos e futura atuação profissional.

Será possível, ainda, perceber entre os alunos de Pedagogia, se essa escolha e permanência partiu de alguma experiência antes da graduação ou a partir da graduação, afinal essas experiências são fundamentais no processo de construção do conhecimento, uma vez que “o sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio: meio físico e social” (BECKER, 1993, p.25).

Os resultados desse trabalho permitem compreender a dinâmica de formação dos professores no Vale do Juruá¹ – interior do Acre. Mostram ainda, quem são esses licenciandos, o que esperam dessa profissão, que perfil de professor(a) pretendem ter, e ainda que conceito de profissional docente possuem. Vale a ressalva de que o curso de Pedagogia foi criado em 1992, através da Resolução nº 05, de 18 de agosto de 1992², em que dispõe sobre a criação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em caráter regular, no Município de Cruzeiro do Sul-AC e, desde então forma professores(a) que atuam na região e para além desta, inclusive municípios adjacentes do interior do Amazonas. Traçar o perfil desses estudantes, de certa forma, contribui para melhor entender a trajetória da formação do pedagogo ao longo dessas 3 décadas de efetivo trabalho que a UFAC tem realizado, formando os quadros de professores(a) e gestores(a) que assumem e conduzem o processo educacional.

Essa dissertação está estruturada em 4 capítulos. O primeiro tem por título “Histórico do ensino superior docente no Brasil: buscando origens”, em que é apresentado um breve percurso do ensino superior no Brasil. O segundo, “As multifaces da pedagogia: alguns apontamentos” que pontua sobre a atuação do pedagogo em ambientes não escolares e situações cotidianas enfrentadas por professores(a) no exercício da docência. O terceiro capítulo, “Caminhos percorridos”, apresenta a trajetória metodológica utilizada e aplicada para o desenvolvimento da pesquisa, coleta de dados e perspectiva de análise. E, por último, “O curso de pedagogia da Ufac – Campus Floresta: o olhar dos licenciandos sobre a escolha pela docência”, apresenta os resultados alcançados articulando as múltiplas vozes que se

¹ O Acre é um dos Estado da região Norte do Brasil e compreende 22 Municípios distribuídos em duas mesorregiões geográficas, o Vale do Acre e o Vale do Juruá. Informação disponível em: <http://divisao+regional+goegráfica+do+acre>. Acesso em 01 de mai de 2023.

² ANEXO 1: Resolução nº 05, de 18 de agosto de 1992.

consolidam no relatório desta pesquisa – fala dos licenciandos e as análises interpretativas construídas a luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa.

1 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR DOCENTE NO BRASIL: BUSCANDO ORIGENS

As discussões acerca da formação docente sempre foram muito debatidas, “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI, BARRETO, 2009, p. 8). Por isso é relevante entender a formação docente a partir de sua perspectiva histórica, conhecendo os acontecimentos marcantes de sua trajetória, afinal, “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (FREIRE, 2012, p. 25).

Neste sentido, o capítulo é construído com recortes do percurso histórico que vai desde as escolas normais à Resolução nº 2, de 01 de junho de 2015, que trata da formação inicial do magistério.

1.1 AS ESCOLAS NORMAIS E A ESCOLA MODELO

No século XIX, com a criação das primeiras escolas normais, surgiram as primeiras iniciativas em prol da formação de professores. A primeira escola normal no Brasil, ocorreu através da Lei nº 10, de 1835, na província do Rio de Janeiro, e assim, nas décadas seguintes, foram-se criando novas escolas normais em outras províncias pelo país. Entretanto, as escolas normais não permaneceram por muito tempo, seja por falta de iniciativa da população, que era na época, marcada pela escravidão, ou devido o desinteresse pelo magistério, as escolas normais não alcançaram os objetivos a ela firmados (TANURI, 1979). Tanuri destaca que:

Pode-se dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida” (TANURI, 1979, p. 22).

Durante o Regime Imperial, o monopólio do ensino superior foi responsabilidade do Poder Geral, que ocupou-se do ensino de todos os graus apenas na Capital do Império, dessa forma, o ensino normal, popular e primário ficou sob a responsabilidade das províncias, que enfrentavam dificuldades, devido à escassez de recursos em todos os âmbitos. Para que pudesse

ingressar no curso de formação normal, era necessário que o candidato comprovasse que tinha 16 anos, e que conseguia ler e escrever. Dessa forma, o curso normal exigia um nível primário, com grandes dificuldades de conteúdo. Tal situação afetava todas as instituições destinadas para a formação de professores do Brasil, uma vez que:

A organização didática do curso era rudimentar e as condições materiais da escola – instalada numa única sala do edifício contíguo à Catedral da Sé – eram as mais deficientes possíveis. Puramente teórica, destinada a alunos que apenas sabiam ler e escrever, com um curso de dois anos, e, o que é pior, com aulas diárias de apenas uma hora, com um único professor para todas as matérias, seu nível foi baixíssimo, sua expressão e influência praticamente nulas. (TANURI, 1979, p. 16).

Nos relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, mostrava que após 1852, as situações das Escolas Normais eram precárias devido a desorganização e a falta de recursos. Para se ter ideia, era apenas um professor para lecionar todas as disciplinas do currículo, além disso, não existiam aulas práticas, nem de didática.

Desde o período Imperial até a instauração da República, a instrução primária era responsabilidade das províncias. Com a ausência do governo central, que era responsável pelo ensino secundário e superior, o estado de São Paulo desenvolveu uma ampla reforma educacional, conseguindo “avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores” (TANURI, 1979, p.17). Com isso, ocorreu uma preocupação com o ensino graduado na Escola Normal, pois “a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores” (SAVIANI, 2011, p.54). Esse modelo se disseminou em outros estados da república, inclusive na execução do setor educacional, como a instrução primária que foi dividida em duas partes: elementar e complementar com duração de oito anos no total.

O padrão de organização das Escolas Normais, só foi alcançado a partir da reforma de instrução pública, elaborada pelo estado de São Paulo, em 1890. Tal feito, foi pensado pelos reformadores, uma vez que segundo eles “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (BRASIL, 1890). E para formar esses profissionais capacitados, era preciso existir escolas normais organizadas e com condições de prepará-los.

A reforma foi pensada priorizando dois pontos principais: aprimorar e enriquecer os conteúdos curriculares e enfatizar as práticas de ensino. Para isso, foi criada a Escola Modelo,

como uma forma de extensão da Escola Normal – a criação dessa escola foi considerada o maior feito da reforma. Assumir a instalação e a importância do preparo de professores através de exercícios práticos, fez com que os reformadores percebessem que era impossível formar profissionais qualificados sem que tivesse organização curricular e prática didática-pedagógica. Essa reforma iniciou na capital de São Paulo, e foi aos poucos se estendendo para as principais cidades do interior do estado, e tornou-se referência para os demais estados do país, que por sua vez, mandam seus professores para observar e estagiar em São Paulo, ou então recebiam professores do estado de São Paulo, através de “missões”, fazendo com que o padrão da Escola Normal fosse expandido por todo território do país.

1.2 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E A NOVAS DIRETRIZES DO ENSINO SUPERIOR

Em 1889, com a Proclamação da República, mudanças significativas ocorreram no Brasil, inclusive na educação. Segundo Bortolanza (2017), destaca-se principalmente a descentralização do ensino superior, permitindo a instalação de instituições de ensino privadas, provocando o aumento de cursos ofertados nas faculdades. De acordo com o mesmo autor, nos anos de 1889 e 1918, foram criadas 56 novas instituições de ensino superior. Mas ao contrário do que se pensa, tais instituições não foram criadas para atender as demandas da sociedade, mas sim, uma estratégia criada por grupos políticos para manter-se no poder, sob o apoio da classe dominante.

Flores (2017) retrata que o Decreto nº 981, de 1890, previa que o exame de aprovação do ensino secundário servia como exame de admissão do ensino superior. No entanto, tal critério não perdurou por muito tempo, já que no ano de 1911 foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Superior, que exigia novamente a realização de um exame para o ingresso de alunos nas instituições de ensino superior.

Em 18 de março de 1915, o Decreto nº 11.530, trouxe novas diretrizes que restringiam ainda mais o acesso à educação superior. Dentre as principais medidas, houve a reformulação na nomenclatura do exame de admissão, que passou a ser chamado de exame vestibular. Porém, o que de fato prejudicou os estudantes, foi a exigência que o aluno fosse aprovado no curso ginásial, e nas disciplinas ministradas pelo Colégio Pedro II, ou por outro colégio a ele equiparado, à critério do Conselho Superior de Ensino (FLORES, 2017). Tal decreto foi reforçado no ano de 1925, com o Decreto nº 16.782, que além de reforçar as medidas anteriores,

também propunha uma cobrança sobre o exame vestibular, além de taxas de frequência, de exames, de transferência, dentre outras que eram expostas nas tabelas A, B e C do Decreto (FLORES, 2017).

1.3 O MANIFESTO DOS PIONEIROS: NOVOS VENTOS A FAVOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DOCENTE

Apesar da expansão da Escola Normal, depois da reforma, com o decorrer da primeira década republicana essa reforma foi perdendo força. Com isso, o padrão estabelecido não trouxe grandes avanços, uma vez que reforçava um padrão dominante, preocupado apenas em manter o domínio sobre os conhecimentos que deveriam ser transmitidos.

Diante do descaso com a educação no Governo Vargas, um grupo de educadores e intelectuais de diversas áreas, reuniram-se em 1932 através de um manifesto, no qual exigiam que o Estado efetuasse um plano geral de educação, com diretrizes centradas na escola pública e gratuita, estabelecida de forma laica e de caráter obrigatório. Tal acontecimento ficou popularmente conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (BORTOLANZA, 2017). A partir de então, uma nova fase foi instaurada com os institutos de educação, que além de oferecerem um espaço para o ensino, também valorizavam a pesquisa. No texto introdutório do manifesto, escrito por Fernando Azevedo *et al.* (2010) percebe-se as críticas ao sistema de ensino superior, principalmente no que tange a preocupação apenas na formação profissional, menosprezando a pesquisa científica dentro das universidades. Com isso,

Toda a cultura superior, no Brasil, nunca ultrapassou os limites das ambições profissionais. Mas, organizada exclusivamente para a formação profissional, sem qualquer aparelhamento de cultura livre e desinteressada, ela constituiu, no Império e na República, o único sistema de instrução superior, cujas deficiências em vão se procurava suprir com os esforços raramente compensadores da autodidaxia e de viagens de estudos que acabavam frequentemente em viagens de recreio [...] Tudo, na cultura nacional, sob esse regime, tinha de ser precário, incoerente, frágil e desconexo. O homem, preparado para o exercício de uma profissão, quando deixa o horizonte limitado em que se habituou a mover-se e chega a desprender-se das necessidades tirânicas de sua atividade profissional, é colhido numa rede apertada de ideias, fatos e teorias que o embaraçam e entre as quais não se pode decidir pela incapacidade de revelá-las, coordená-las e sujeitá-las a um corpo de doutrina ou a um sistema de ideias. Ele tende, conforme o temperamento, a afirmar dogmaticamente ou a sorrir, como um cético. Sem espírito crítico e sem poder de sistematização, toda sua produção acusa, na sua falta de coerência e vigor, de largueza e profundidade, a ausência de contato

com as fontes universitárias, em que se forma a verdadeira disciplina filosófica ou científica; se amplia, se enriquece e se renova a cultura geral e se adquire o espírito e se aperfeiçoam os métodos científicos, com que as conclusões fáceis, o espírito do “mais ou menos” e o hábito da imprecisão cedem o lugar à solidez, à profundidade e à precisão, que constituem o rigor científico e nos dão o quilate da vigorosa maturidade da inteligência (AZEVEDO et al., 2010, p. 18- 19).

Nesse período, os dois principais institutos criados foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira, no ano de 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, inaugurado em 1933 por Fernando de Azevedo. Através da reforma nº 3.810, Anísio Teixeira propôs eliminar aquilo que para ele era considerado o vício de instituição das Escolas Normais, que “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falharam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001, p. 78-79). “Buscando alcançar este objetivo, transformou a Escola Normal em Escola de professores, incluindo em seu currículo já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, e introdução ao ensino”.

As instituições de educação foram organizadas pensando em atender as exigências da Pedagogia, que neste momento buscava se fixar como um conhecimento de caráter científico. Desta feita, foi-se estabelecendo um modelo de formação docente pedagógico-didático, que iria corrigir as dificuldades e carências das antigas Escolas Normais, marcadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72). Da mesma maneira, “o Instituto de Educação de São Paulo seguiu, sob a gestão de Fernando de Azevedo, um caminho bastante semelhante, com a criação, também aí, da Escola de Professores” (MONARCHA, 1999, p. 324-336).

Percebe-se que foi um momento de grandes movimentações na área educacional, pois o Manifesto dos Pioneiros da Educação, criticou a forma de ensino que era passado, que por sua vez tinha um caráter tecnicista ao desvalorizar os campos de conhecimento e a importância da pesquisa. Nesse período, não havia a preocupação em oferecer um ensino de qualidade, laico e gratuito, por parte do Governo. Nesse sentido, Romanelli descreve esse processo:

A reivindicação de escola pública, gratuita, obrigatória e leiga é consequência da nova situação criada com a ascensão de novas classes sociais e a complexificação crescente de todo organismo social. A educação pública, gratuita, obrigatória e leiga é uma conquista do Estado burguês, e surgiu na Europa com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da vida urbana. Historicamente, pois, é uma conquista resultante da decadência da antiga ordem aristocrática e, como tal, representa, no Brasil, uma reivindicação

ligada à nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930 (ROMANELLI, 1995, p. 150).

Antes desse pensamento, o que existia era uma “educação centrada nos valores religiosos e morais”, isso é notável por conta de presença de disciplinas como Ensino Religioso e Economia Doméstica, sendo esta última para as meninas, para que atendessem as exigências necessárias para serem boas esposas, boas mães e donas de casa.

1.4 O CURSO DE PEDAGOGIA E O PADRÃO DA ESCOLA NORMAL

Os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, primeiramente o de São Paulo, anexado a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e em seguida o do Distrito Federal em 1935. Sob essa base, foram-se organizando os cursos de formação de professores, incorporando-se em todo território nacional a partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que acarretou na organização definitiva para a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.

No que tange o ensino normal, através da aprovação do Decreto nacional, nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, mas conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Em sua nova forma, o curso normal, assim como os demais cursos de nível secundário, ficou dividido em dois ciclos: no primeiro ciclo, consistia no ginásial do curso secundário e possuía duração de quatro anos. Com ele, pretendiam formar educadores de ensino primário para as Escolas Normais regionais. Já o segundo ciclo, era o ciclo colegial do curso secundário, com três anos de duração, para formar professores de ensino primário para as Escolas Normais e os Institutos de Educação.

Se por um lado os cursos normais do primeiro ciclo, tinham um currículo voltado para as disciplinas de cultura geral, como as antigas e criticadas Escolas Normais, os cursos do segundo ciclo atendiam todos os fundamentos da educação incorporados nas reformas da década de 1930. No entanto, ao serem aplicados, os cursos normais de licenciatura e de Pedagogia focaram sua formação no aspecto profissional, através de um currículo composto de disciplinas que deveriam ser feitas pelos alunos, dispensando as escolas-laboratório com suas exigências. Isso fez com que os cursos de licenciatura fossem marcados por conteúdos culturais-cognitivos, e o aspecto pedagógico-didático ficou resumido ao curso de didática, apenas como uma simples exigência de formação do profissional de educação.

Assim como os cursos normais, o curso de Pedagogia foi marcado por esses dois modelos. Ainda que tenha sido pensado todo no caráter pedagógico-didático, ele acabou por ser

interpretado como um conjunto de conteúdos que deveriam ser passados aos alunos, desligando os aspectos teóricos e práticos para uma docência de qualidade.

1.5 DE ESCOLA NORMAL PARA MAGISTÉRIO

De acordo com Costa de Rauber (2009), apesar das diversas reformas universitárias, em 1964 as universidades sofreram com as duras vigilâncias da Ditadura Militar. Com a Lei Nº 5.540/1968 ficou instituído o tripé: ensino, pesquisa e extensão nas universidades. Nesse período também foram criados cursos de pós-graduação, buscando promover a democratização.

No entanto, com o aumento da repressão nas instituições de ensino superior na didática, não foi isso que aconteceu, pois, todas as ideias trazidas pela nova lei não foram aplicadas na prática (SAMPAIO, 1991). O golpe militar exigiu novas adequações no campo educacional, através de mudanças na legislação de ensino. Em razão disso, a Lei Nº 5.692/1971 modificou o ensino primário e médio, nomeando como primeiro e segundo grau. Assim, com essa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. No lugar dela foi instituída a habilitação própria de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. A partir de então, a habilitação específica do magistério passou a ser organizada em duas modalidades básicas: a primeira, com duração de três anos, que formava para lecionar até a 4ª série, e a segunda com duração de quatro anos, para atuar até a 6ª série do 1º grau. No que se refere ao currículo, esse era comum e obrigatório em todo o território do Brasil, para o ensino de 1º e 2º graus, a fim de garantir a formação geral. Foi assim que o curso normal perdeu lugar para o Magistério, habilitado em nível de 2º grau.

Todavia, a formação de professores para o ensino primário, ficou reduzida a uma habilitação desorganizada em meio a tantas outras, evidenciando a precariedade. A gravidade foi tanta, que o governo lançou, em 1982, o projeto “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), para renovar a Escola Normal. Entretanto, esse projeto não teve continuidade, apesar de resultados positivos, pois seu alcance era limitado, e não havia valorização dos professores formados por esses centros.

A lei Nº 5.692 de 1971, previu a formação de professores de nível superior para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e 2º grau, com uma duração de três anos para licenciatura curta e quatro para a plena. Para o curso de Pedagogia, além de formar professores para habilitação no Magistério, também lhe atribuiu a função de formar os especialistas em Educação, como os diretores, orientadores, supervisores e inspetores do ensino.

A partir de 1980, começou um movimento de reformulação das licenciaturas e do curso de Pedagogia, assumindo o caráter de “docência como a base da identidade profissional de

todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Com esse ideal, grande parte das instituições passam a atribuir à Pedagogia a responsabilidade de formar professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Na década de 1990, com o fim do regime militar, e a Constituição de 1988, passou-se a exigir um novo projeto para a educação brasileira, essas necessidades resultaram na criação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996. Neste documento consta a seguinte informação sobre formação docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como pré-requisito para ingresso em cursos de graduação para formação de docentes (LDB, 1996).

A aprovação da LDB de 1996 marca um momento crucial para a formação de professores e a educação brasileira. No artigo 13, que trata das incumbências dos professores, diz o seguinte:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (CARDOSO, 2009, p. 5).

Nesse novo momento para a formação de professores, as universidades e institutos superiores deveriam proporcionar a formação geral e o acesso ao conhecimento. O artigo 62 da

LDB, apresenta também um dos aspectos mais importantes dos profissionais de educação, ao tratar sobre a formação continuada. Assim, a exigência é que se valorize e incentive a profissão de professor mediante cursos, palestras e ensinamentos constantes. Percebe-se que o ensino superior docente passou por um vasto caminho, de expectativas, necessidades, angústias, que foram traçados e continuam alimentando o desejo de uma valorização e qualificação.

1.6 PEDAGOGIA NO BRASIL: AS ÚLTIMAS DÉCADAS

O curso de Pedagogia contribui significativamente com a formação e atuação de profissionais na educação básica, principalmente no que tange ao Ensino Infantil, Fundamental I e gestão escolar. Parafraseando Pimenta, Pinto e Severo (2022) o curso de Pedagogia no Brasil completou mais de 80 anos de existência no país, com alto índice de procura entre acadêmicos que optaram por licenciatura, contribuindo com a formação de educadores, além de pesquisas no campo educacional, seu percurso histórico destaca-se por intensas disputas em torno de suas finalidades formativas.

Assim, como outras ciências, o curso de Pedagogia demorou a se consolidar diante da magnitude de seu campo de estudo, mediante a pluralidade que o mesmo compõe. “Como ciência, a Pedagogia é atravessada por dilemas epistemológicos que incidem na forma pela qual se produz o conhecimento pedagógico e seus usos sociais” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2022, p.03).

A formação docente explana a necessidade da relação teórica e prática, o que exprime a necessidade de conhecer o campo de atuação, de tal modo, estabelece um horizonte entre o conhecimento pedagógico em prol das ‘necessidades sociais’. Uma prática que deve valorizar o processo de reflexão, estabelecer as prioridades e realidade da comunidade escolar perante a visão de humanização. Neste sentido, é possível o diálogo com Freire (1997) ao destacar que:

Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencializar sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (FREIRE, 1997, p.11).

Para Freire (1997) a idealização docente deve estar em prol da transformação da realidade, algo para além deste objetivo, mecaniza e reproduz uma ideologia desumana sem a perspectiva de transformação social. O princípio da educação no Brasil mostrou uma realidade desumana pautada nos princípios religiosos e logo mais dominante, sob o interesse da elite

brasileira. De acordo com Pimenta, Pinto e Severo (2022) o início da prática de ensino no país correspondia aos interesses dos jesuítas. Assim,

A problemática educativa no Brasil se inicia com a vinda dos religiosos jesuítas em 1549 com o propósito de evangelizar e doutrinar povos indígenas, conforme os valores civilizatórios dos colonizadores portugueses. Inicialmente, os religiosos se inseriram nas aldeias e, posteriormente, foram instalando os Seminários para formação de sacerdotes, bem como os Colégios, tendo por base o Ratio Studiorum, criado em 1599 pela Companhia de Jesus. Trata-se de um minucioso manual de funções para os dirigentes e professores, e de organização e administração escolar com prescrições sobre currículo, carga horária, textos, metodologia de ensino, avaliação, premiação e promoção nos colégios jesuíticos. Sem mencionar o termo “pedagogia”, o manual ficou conhecido como a expressão genuína da “pedagogia jesuítica”, ou a “pedagogia tradicional católica”, predominante no país até meados do século XX (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2022, p.03).

A influência jesuíta esteve presente ao longo de várias décadas no que tange a educação brasileira, de tal modo com influência na prática de ensino, influenciando diretamente a formação docente, deliberada por uma vertente tradicional, pautada na reprodução dominante, seguindo tais ideologias de alienação e enquadramento social de acordo com os anseios da elite, a construção de uma sociedade para servir.

A formação docente surgiu pela necessidade de mão de obra nas escolas secundárias, assim, segundo Scheibe e Aguiar (1999):

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei no 1190 de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferisse-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p.223).

Em contrapartida a dinâmica oferecida nos cursos de graduação, mostra a aceleração dada aos cursos para a formação de licenciados, tendo em vista a necessidade de profissionais para atuar no mercado de trabalho, assim como nas instituições escolares. Ainda segundo Scheibe Aguiar (1999) a estrutura curricular de formação associada ao bacharelado e licenciatura persistiu até meados de 1969, passando por um processo de sistematização e distinção dos cursos bacharéis e licenciaturas, previsto na Lei Nº 5.540/68 que denominava as divisões dos cursos em habilitações.

Os encaminhamentos legais destacados por Pimenta, Pinto e Severo (2022) salientam que:

Os cursos de Pedagogia que haviam sido criados em 1939 sofreram algumas alterações curriculares em 1962. À época, já se esboçava uma tendência de que o curso de Pedagogia deveria assumir a formação de professores/as primários/as em nível superior (o que viria a ocorrer em 2006) e a formação de especialistas em nível de pós-graduação. O Parecer 251/1962, de autoria de Valnir Chagas, realizou pequenas alterações curriculares mantendo a indefinição profissional: o curso formaria professores/as para o Normal, além de história, geografia e matemática (ausentes de seu currículo) para o Ensino Secundário. O curso de Pedagogia seguiria esse modelo até a aprovação da Resolução do Conselho Federal de Educação n. 02/1969, com base no Parecer 252/1969, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, que buscou equacionar os problemas que estudos e pesquisas, especialmente as realizadas no âmbito do INEP, apontam: ausência de clareza de foco profissional; formação de professores/as para disciplinas do ensino secundário ausentes na formação; currículo elitista distante da realidade das escolas primárias para as quais formariam na escola normal, dentre outras fragilidades (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2022, p. 07).

Muitas alterações curriculares foram necessárias para estabelecer os objetivos propostos a formação do Pedagogo, assim, uma das principais, está na Resolução CNE/CP de 15/5/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, assim, destaca-se o Art. 2º e o § 1º pois estabelecem:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

A Resolução traz uma abordagem quanto a regulamentação do curso de Pedagogia, deixando explícito o objetivo de formar professores para atuar na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços, apoio escolar, como também nas demais áreas que se enquadrem os conhecimentos pedagógicos. Um curso destinado a formação de pedagogos, que não se restringem à docência, diante os mais diversos campos de atuação profissional. “A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal [...] o pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas” (LIBÂNEO, 2006, p.750).

Nos últimos anos, a formação de professores passou e vem passando por diversas transformações, como o crescimento das licenciaturas à distância, as novas tecnologias educacionais e suas tantas exigências. A Resolução nº 2, de 01 de junho de 2015, ao tratar sobre formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo, destaca:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Essas mudanças exigem reformulações que visem atender as demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (TARDIFF e LESSARD, 2005, p.30). Com as mudanças curriculares, as inserções de novos campos de conhecimentos foram postas, diante a nova proposta que consolidou a estrutura curricular na formação inicial de professores. Assim, Dourado (2015) descreve os conteúdos específicos de obrigatoriedade inseridos na diretriz de 2015 sobre a formação inicial docente:

As novas DCNs definem a seguinte estrutura e currículo dos cursos de formação inicial. Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (DOURADO, 2015, p. 309)

A aplicabilidade teórica de temáticas específicas como as relações étnico-racial, religiosidade, gestão, Língua Brasileira de Sinais (libras) denota a relação existencial entre os aspectos teóricos e práticos da formação e exercício docente. São conhecimentos específicos que se tornaram emergentes diante da realidade e mudanças sociais.

Quanto ao processo de valorização profissional, depende prioritariamente da formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As novas DCNs definem que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2015. p.314).

As discussões feitas por Andrade (2022) sobre o "Planejamento educacional para a formação de professores no Brasil: a BNCC e as solicitações de competências" dão conta da necessidade de compreendermos os processos pelos quais tem se vivido a dinâmica da formação de professores. A autora destaca que,

Depois da aprovação da BNCC em 2017, favorecida pelo ambiente golpe de 2016 que reconfigurou não só o Ministério da Educação, mas o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), excluindo a sociedade civil organizada, as associações de formação de professores e universidades da participação na produção das políticas educacionais, começa o trabalho de construção da BNC - Formação, aprovada em 2019, como Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)" (ANDRADE, 2022, p. xxxiv).

Com razão, Andrade (2022) estabelece uma crítica aos modelos de formação na atualidade enfatizando que são modelos privatistas de educação impossibilitando a formação extra escolar se reduzindo a receituários. Assim, específica, referindo-se a BNC - Formação:

Tal documento segue a mesma lógica da terceira versão da BNCC, com uma formulação aligeirada e pouco aprofundada sobre o que é formação, currículo e dos impactos que a mera discriminação de descritores de competências e habilidades das áreas de ensino teria para o processo educativo escolar, desprezando uma concepção dinâmica e democrática do currículo numa perspectiva de articulação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos, estéticos e culturais produzidos socialmente. Ou seja, reduz a formação de professores, seja na Educação Básica seja no Ensino Superior, a uma cartilha a ser seguida como receituário para um país continental e diverso como o Brasil (ANDRADE, 2022, p. xxxiv - xxxv)

As críticas a estes modelos e documentos se dão no sentido de que empobrecem a formação de professores(a) ao não viabilizar a autonomia no exercício da profissão e não solidifica a formação teórica e interdisciplinar. Para Andrade (2022, p. xxxvi),

Tal configuração leva ao empobrecimento da formação específica do licenciando. Mais ainda, a lógica da formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, centraliza a problemática educacional na formação do docente, tornando-o o responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos estudantes, sem evidenciar outras questões também relevantes para isso, como: infraestrutura dos prédios escolares, que como vimos na pandemia são bem frágeis; plano de cargos, carreiras e salários para a valorização profissional; formação continuada, que no documento aparece como competência a ser desenvolvida pelo professor; e as próprias condições socioeconômicas das crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas brasileiras.

Observa-se que a trajetória histórica da formação docente ao longo dos anos tem vivido avanços e retrocessos. Debates nacionais e internacionais, marcos legais e disputas políticas em vai e vem que, às vezes, ignora a existência dos diálogos com aqueles e aquelas que fazem o cotidiano da educação nos espaços escolares. Por vezes, esses fatores influenciam na escolha da profissão considerando os elementos estruturantes do ser professor(a).

2 AS MULTIFACES DA PEDAGOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS

Os educadores estão em constante aprendizado, seja aqueles(a) que exercem a docência em de sala de aula, seja aqueles(a) que atuam fora dela. Estendendo-se a um aprendizado sociocultural, baseado nas diversas relações pessoais e interpessoais. Nas palavras de Libâneo (2001, p.32) “há diferentes manifestações e modalidades da prática educativa, tais como a educação informal, não formal e formal”. Essas diferentes formas de manifestação podem ocorrer em diversas instituições, sejam elas familiares, políticas, sociais, culturais e claro, escolares. Assim,

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; as áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários (LIBÂNEO, 2001, p.14).

Nos dias atuais, o profissional formado em Pedagogia recebe atribuições em diferentes áreas da sociedade, cujos locais permitem que a prática educativa seja desenvolvida. Libâneo classifica três tipos de pedagogos:

1) pedagogo: **lato sensu** (sentido amplo) – são os profissionais que realizam cursos de especializações, envolvendo-se com pesquisas e problemas específicos da área de estudo; 2) pedagogo: **stricto sensu** (sentido restrito) – especialistas já formados, porém, buscam cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado; e 3) pedagogo: **ocasionais** – o profissional que atua em todas as modalidades de ensino em escolas privadas e públicas (LIBÂNEO, 2001, p.65 grifos nosso).

Sua importância se dá porque suas ações permitem desenvolver a autonomia dos sujeitos, criando um ambiente mais justo e democrática a partir de sua educação libertadora. Por isso, veremos agora, como a atuação do Pedagogo pode ultrapassar os limites do ambiente escolar e da sala de aula.

2.1 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

Os imprevistos da vida, causam enfermidades em alunos, como as situações de internação, que exigem que uma criança passe longos períodos em clínicas e hospitais, afetando sua vida escolar. Por essa razão, faz-se necessário atender além das necessidades biológicas e

psicológicas, as necessidades pedagógicas. É nesse momento, que o pedagogo entra em ação para desenvolver atividades que possam minimizar o estresse, a desmotivação e a perda do ano letivo. Schilke (2008) afirma:

Este modelo educacional defende a ideia de que o conhecimento deve contribuir para o bem-estar físico, psíquico e emocional da criança enferma, enfocando mais os aspectos emocionais que os cognitivos. Essa modalidade busca uma ação diferenciada do professor no hospital e apesar de trazer uma perspectiva transformadora intrínseca na sua atuação, é de difícil realização e pode ser banalizada (SCHILKE, 2008. p.16).

Essa modalidade de atendimento, do pedagogo em ambiente hospitalar, apesar de ser garantido por lei nº 13.716, de 2018, é pouco conhecido por aqueles que atuam na educação. Contudo,

A **Classe Hospitalar** se apresenta como uma oportunidade extra de resgate da criança para a escola. É através da Classe Hospitalar que a criança terá oportunidade de continuar sua vida escolar e não interromper seu aprendizado exercendo o seu direito à educação, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ALICE, 2007, p.13, grifos nossos).

Se uma criança fica longos períodos internada, acaba por perder o contato com a escola, com amigos, e até mesmo pode apresentar dificuldades na aprendizagem. Nesse momento, é papel do Pedagogo minimizar essa falta escolar e proporcionar a continuidade do processo educativo, respeitando, todavia, as limitações da doença. Para isso, utiliza de atividades lúdicas, e adotando uma prática educativa que proporcione o bem estar da criança.

No ambiente hospitalar, o Pedagogo é fundamental para minimizar o sofrimento, levando além de aprendizado, momentos de incentivo a imaginação e criatividade da criança. O pedagogo deve adaptar a série que o aluno está, a sua realidade atual, trabalhando de forma terapêutica, para resgatar um processo positivo na educação dessa criança.

As leis direcionadas a “Classe Hospitalar” foram criadas a partir da década de 1990, até então eram regidas pela Constituição Federal de 1988. O Ministério da Educação (MEC), em 2002, ressalta que "têm direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, em serviço ambulatorial de atenção integral à saúde ou em domicílio" (BRASIL, 2002, p.37). E a própria Lei dos Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados, ressalta através de sua Resolução, nº 41 de 1995, assegura o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p.329).

Durante sua formação, é importante que os pedagogos tenham noção do leque de possibilidades da sua profissão, pois é possível ter uma prática pedagógica em ambientes em que a educação “formal” não está no centro de tudo. Percebe-se que em um hospital, é possível que as crianças deem continuidade aos seus estudos, tudo isso pensando na recuperação e bem estar delas.

Atualmente, o mercado de trabalho encontra-se cada vez mais competitivo e exigente, profissionais qualificados e talentosos. Por isso, muitas empresas tendem a incentivar e qualificar seus funcionários, para assim, melhorar seu capital cultural, e ter qualidade tanto profissional, quanto pessoal nesses locais de trabalho que envolve produtividade e educação, oferecendo melhores condições de atendimento aos empregados e aos clientes. Neste momento, o Pedagogo entra como peça chave para alavancar esse objetivo, caracterizando a atuação do pedagogo em ambiente empresarial. Desse modo, observa-se que

No contexto brasileiro, essa abertura nas empresas tem-se dado, em especial, pela necessidade de preparar, de forma contínua e permanente, toda a equipe de profissionais. Nessa lógica, o pedagogo empresarial tem o papel de colaborar, assessorar e apoiar o grupo de sujeitos que ali trabalham, objetivando potencializar aprendizagens, cujo foco consiste no aperfeiçoamento profissional (FELDEN; LIMA; KRAMER; WEYH, 2013, p.180).

Segundo Chiavenato, no campo empresarial, o Pedagogo trabalha no setor de Recursos Humanos. Ele,

Conceitua que recursos humanos é uma área interdisciplinar que tem a capacidade de envolver inúmeros conceitos oriundos de várias áreas, por tratar diretamente com o ser humano, ou seja, indivíduos com personalidades diferentes, o que requer de qualquer especialista na área de recursos humanos uma experiência e um bom volume de conhecimento em diferentes áreas. Esse departamento tem como principais funções: Recrutamento, estruturação, treinamento, instrução, capacitação, qualificação, entre outras (CHIAVENATO, 2003, p.64).

Sua função é de ajudar a desenvolver, coordenar e implementar os projetos destinados à formação pessoal, estabelecendo melhorias no comportamento profissional dos funcionários. Segundo Cagliare:

[...] O pedagogo empresarial está inserido auxiliando no desenvolvimento ‘das competências e habilidades de cada indivíduo, para que cada profissional saiba lidar com várias demandas, com incertezas, com várias culturas ao

mesmo tempo, direcionando o resultado positivo em um mercado onde a competição gera competição (CAGLIARE, 2009, p.1).

Para desenvolver seu trabalho, o Pedagogo precisa conhecer as necessidades da empresa, e promover práticas pedagógicas alinhadas com os objetivos da mesma, pois assim terá mais facilidade de encaminhar os funcionários no seu desenvolvimento profissional, talvez até mesmo alcançando os clientes. Assim,

Para que os recursos investidos na educação do trabalhador tragam os retornos desejados pelo capital, é necessário que o processo pedagógico seja planejado, implantado e desenvolvido de maneira eficaz, demandando profissionais aptos para sua operacionalização, evidenciando nestes espaços oportunidades de atuação para o pedagogo do trabalho (LAUDARES E QUIRINO, 2008, p.78).

Ao trabalhar com a educação continuada, o Pedagogo diminui de certa forma os custos em relação a rotatividade do pessoal, pois busca manter a equipe motivada, valorizando seus funcionários através de projetos de ensino-aprendizado. Isto contribui para que o funcionário tenha interesse em permanecer na empresa, gerando produtividade e satisfação em empregados e empregadores.

Vale destacar, que estamos vivendo um momento de capitalismo tão crescente, que as pessoas são comparadas a máquinas, e o Pedagogo contribui para um desenvolvimento mais humano nas empresas. “É o pedagogo que, através de conceitos libertadores, pode estimular o trabalhador ou o aluno a realizar sempre uma reflexão crítica acerca da realidade” (SILVA, 2007, p.23). De forma geral, o Pedagogo no ambiente empresarial favorece o crescimento da empresa, e de toda a sua equipe.

A atuação do pedagogo também pode ser dada no museu. É difícil imaginar um Pedagogo trabalhando em um museu, mas como já foi dito anteriormente, existem vários ambientes nos quais o pedagogo pode atuar. O museu realiza diversas atividades, e o pedagogo é responsável por criá-las, executá-las e supervisioná-las nesse ambiente. Souza (2016) destaca que:

Conhecer o público, entender sua diversidade de origens, níveis de desenvolvimento cognitivo, particularidades de interesse e, a partir daí, propor formas de apresentação do conteúdo, estratégias didáticas é a contribuição do pedagogo para as equipes dos setores educativos nos quais estão inseridos. (SOUZA, 2016, p. 85).

Existem as chamadas “Visitas Mediadas”, que são responsáveis por passar ensinamentos, respeitando os conhecimentos prévios dos visitantes. Ou seja, nessa situação,

existe uma troca entre o mediador e o público. Através de perguntas do dia a dia, o pedagogo faz conexões entre o contexto da obra apresentada, e a realidade do público. O objetivo é justamente fazer uma ligação entre o passado e o presente. Com isso,

[...] a experiência educativa dos museus é única. Não é melhor nem pior que a da escola ou de outro espaço educativo qualquer, mas seria aconselhável que todos tivessem o direito de vivenciá-la. Por meio delas é possível, entre outras coisas, ampliar o repertório de vivências e experiências sociais, estéticas, sensoriais, de contato com informações, com conteúdo e conceitos, com visões de mundo (MARANDINO, 2008, p. 2).

Os museus também dispõem de material de apoio pedagógico, com jogos para os visitantes se familiarizarem com as obras. Realizam oficinas, para que os participantes conheçam mais de perto sobre as obras, através de jogos de autores, jogos de memória, dentre outras atividades interativas. É um momento bastante rico, para os visitantes, contribuindo para a formação cultural, intelectual e pessoal de adultos e crianças.

Em síntese, a atuação do pedagogo se amplia em outros campos profissionais seja em ambientes hospitalares, empresariais e museus.. Há, contudo, outros espaços de atuação que não registramos. Essa é apenas uma ilustração para mostrar que ser pedagogo(a) é ser mais que um(a) professor(a) nas classes de alfabetização. Há um leque de possibilidades para trabalhar, embora a formação de professores(a) seja a tônica mais acentuada quando se faz opção por cursar Pedagogia.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Ufac – Campus Floresta, reformulado em 2019, contém no rol de disciplinas optativas, a “Atuação do Pedagogo em ambientes não escolares”, com carga horária de 45 horas. Sua ementa:

Educação não escolar: âmbitos, finalidades e práticas. Processos educativos e gestoriais em diferentes instituições: filantrópicas, comunitárias, assistenciais, hospitalares e empresariais. Planejamento, implementação e avaliação de ações socioeducativas e de formação profissional (UFAC, 2019, p.97).

O que vale destacar sobre essa disciplina, é que dada sua importância, a mesma deveria ser obrigatória, e não optativa, pois corre o risco, se acaso não for ofertada, de muitos estudantes, terminarem o curso sem saber das diversas possibilidades de atuação do Pedagogo, o que restringe as potencialidades de efetivação quanto a profissionalização docente. Em sua ementa, a disciplina abre um leque de situações que se fazem necessário a presença do Pedagogo, mostrando a relevância da profissão e permitindo que esses licenciandos possam atuar em diferentes cenários educativos escolares e não escolares.

2.2 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇO ESCOLARES

Além da sala de aula e dos espaços não escolares, a atuação do pedagogo em espaços escolares como coordenação e direção escolar, estabelecem uma das vertentes presentes na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, com a atuação na organização e gestão nas instituições de ensino. Os encaminhamentos necessários para a efetivação e aplicabilidade da prática docente iniciam fora da sala de aula, por meio da articulação de planejamentos e grupos de estudos orientados por coordenadores e gestores, que em sua grande maioria são pedagogos. Neste contexto, concordamos com Libâneo (2004) ao afirmar:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (LIBÂNEO, 2004, p.29).

Os processos educativos descritos por Libâneo (2004) para o êxito educacional, são ações que antecipam a prática docente, além da formação inicial e continuada, a prática reflexiva necessita de orientação, e direcionamento dos objetivos propostos pela instituição escolar, declarados no PPP, assim, o coordenador pedagógico auxilia e orienta a prática de ensino. Oliveira (2009) destaca que:

[...] o objetivo do coordenador pedagógico é oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada dos mesmos. Ao possibilitar a articulação dos conhecimentos, o coordenador pedagógico abrirá oportunidades para que seus professores façam uma reflexão das suas ações, além de conduzi-los a terem um olhar mais profundo sobre o contexto escolar onde atuam (OLIVEIRA, 2009, p.15).

A visibilidade dada ao coordenador e ao professor no caráter educativo, diante a necessidade de uma prática reflexiva sobre as ações educativas, fomentam o discurso do gestor escolar. O pedagogo também atua como gestor, protagonizando as relações entre a comunidade escolar para atender e gerenciar as necessidades de sua clientela. Sobre o trabalho do diretor, Luck (2009) elucida:

[...] diretor promove a orientação da elaboração/reelaboração e da implementação do projeto político-pedagógico da escola, a partir de estudo aprofundado dos

fundamentos, disposições legais e metodológicas; promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e o aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos; - criação de sistemas e formas de monitoramento e avaliação das ações pedagógicas da escola e do processo ensino-aprendizagem, incluindo auto e heteroavaliação de desempenho (LÜCK, 2009, p.102).

Dentre as atribuições destacadas por Lück (2009) no que tange a organização e gestão, estão previstos a **atuação do pedagogo** de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Por fim, o pedagogo, à luz de uma concepção progressista de educação, tem sua função de mediador do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática escolar. Porém, baseado nesta concepção, sua atuação se faz para a garantia de uma educação pública e de qualidade visando a emancipação das classes populares (TAQUES *ET AL*, 2018, p.10).

2.3 OS DESAFIOS DO COTIDIANO ENFRENTADOS PELO PROFESSOR

A história da educação brasileira é marcada pelas lutas de professores, que exigem valorização e melhores condições de trabalho. Durante a formação, muitos profissionais docentes adquirem bastante contato com a teoria, com estudiosos que descrevem o processo educacional. No entanto, pouco se tem contato com a sala de aula, no que tange seu cotidiano. Na sala de aula, a relação entre professor e aluno é rodeada de diversas diferenças, experiências, expectativas, que fazem em muitos momentos, com que os professores se sintam perdidos, pressionados a criar meios para lidar com diferentes situações apresentadas.

Nos estudos de Carvalho (1999), ele diz que a atividade docente é extremamente relacional, ou seja, existe uma forte relação entre os professores e seus alunos, dos quais a aprendizagem deles é fator de desgaste para os docentes, mas também é fator de realização e gratificação. Tais sentimentos também são responsáveis pela permanência dos professores na profissão, dando um significado a sua existência.

Existe ainda uma dificuldade relacionada a profissão docente, que é a situação financeira, da qual apesar de tantas lutas salariais, o mesmo ainda continua baixo³, exigindo

³ Os dados apresentados no 41º Congresso ANDES-SN: em defesa da educação pública e garantia dos direitos da classe trabalhadora, ocorrido no período de 06 a 10 de fevereiro de 2023 em Rio Branco – Acre, dão conta da perda salarial de quase 27%. O resultados dos debates e negociações culminou no aumento do vale alimentação no valor R\$200,00 para o vale alimentação em abril e no reajuste “emergencial”, dado pelo governo Lula, de 9% para maio. Categoria sem reajuste nos últimos quatro anos além de outras perdas históricas dos servidores federal do executivo. Informações disponíveis nas redes sociais do ANDES/SN e no site oficial: <https://www.andes.org.br/>. Acesso em 03 de maio de 2023.

investimento em formação continuada, buscando aperfeiçoar os conhecimentos. Ainda devido a situação financeira, muitos profissionais docentes trabalham em várias escolas, para alcançar um salário minimamente digno. Ao agregar essa sobrecarga de trabalho, a eficiência do ensino acaba sendo prejudicada. Nesse sentido “Nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material” (PASCHOALINO, 2009, p.5). Toda sobrecarga de trabalho afeta a vida social e a saúde dos professores(a), pois não há qualidade de vida sem momentos de descanso e lazer. A falta de tempo afeta a qualidade das aulas, pois não há uma elaboração precisa e minuciosa, fazendo com que as aulas sejam monótonas. Desse modo, observa-se que

Esses profissionais, ao resolverem impor a si mais trabalho, fazem-no em decorrência de estratégias de sobrevivência pessoal e familiar. Isso gera consequências que se refletem diretamente nas ações do cotidiano e na qualidade de vida, pessoal e familiar. Atualmente, o prolongamento da jornada de trabalho atinge uma dimensão macrossocial e correlaciona-se com as condições vividas pelos trabalhadores da educação, compreendendo não só o que diz respeito ao poder aquisitivo, mas também a outras variáveis que perpassam a qualidade de vida, tais como: convivência grupal e familiar, tempo para lazer, melhor trato com a saúde. (NOGUEIRA, 2007, p.14)

No ambiente escolar, as decisões acerca do processo educativo, devem levar em conta as sugestões dos professores(a), pois é ele que acompanha o aluno, mediando o conhecimento. O educador é o principal responsável por lidar com as dificuldades dos alunos, buscando adequar os conhecimentos prévios com os conteúdos programáticos da escola. É por esses motivos, que o profissional docente precisa sentir-se motivado, disposto a enfrentar as exigências da profissão.

2.4 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O processo de construção da profissionalização docente, ganhou destaque por intermédio de diversos autores como Paulo Freire que intensificaram e ressignificaram os conceitos sobre a presente temática. A compreensão da profissão docente, para além, do “dom”, “talento”, “vocação”, “amor”, que se somam ao percurso formativo, ao compromisso, responsabilidade, competência com a prática de ensinar. Neste sentido, Rufino (2020) traz algumas considerações, destacando a relevância teórica de Paulo Freire para a compreensão da trajetória da profissionalização docente.

Dentro da extensa produção intelectual desenvolvida por Paulo Freire ao longo de sua trajetória de vida, a figura do professor, em diversos momentos, ganhou relevo e centralidade. A partir de diferentes conceituações, a exemplo de “professor(a)”, “animador(a)” e “educador(a)” (termos que mais aparecem quando o autor se refere a esses profissionais), Freire buscou desenvolver um olhar que evidenciasse a humanização dentro da prática educativa por meio da dialogicidade, valorizando questões como a relação entre professores e alunos, e a compreensão do contexto como forma de transformação social (RUFINO, 2020, p. 208-209).

Para Rufino (2020) Paulo Freire descentralizou a concepção da escola tradicional, que concebia o professor como um mero reproduzidor de conhecimento, para o ensino pautado na humanização, com o princípio do diálogo, compreensão da realidade do aluno, e principalmente o ensino significativo.

Entre tantas nomenclaturas designadas a profissão docente, o termo “tia/tio” prevaleceu e ainda reincide principalmente na educação infantil. “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 1993, p. 10). O autor deixa claro a importância da relação entre professor e aluno, todavia, a nomenclatura utilizada que infere ao membro familiar, denota uma expressão de desvalorização deste profissional, deixando claro que “[...] ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão” (FREIRE, 1993, p. 11).

O processo de profissionalização docente, não se limita ao contexto externo, ou seja, a visão da sociedade e a construção conceitual que a mesma transcende, mas sim, a própria categoria de educadores, em valorizar a profissão tendo em vista a sua grande importância. Assim, Núñez e Ramalho (2008) descrevem que:

As representações dos professores sobre a profissionalização são elementos essenciais a se considerar no debate da profissionalização docente, como ponto para a reflexão dessa discussão. Não podemos criar questionamentos a respeito delas, desconhecendo o pensamento do professor sobre o tema (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p.03).

A reflexão sobre as palavras de Núñez e Ramalho (2008) a construção conceitual sobre o profissionalismo docente deve ser instigada pela categoria, principalmente quanto ao exercício e o processo formativo, pois, o princípio de toda construção teórica sobre a identidade da docência implica nas representações da própria categoria, ainda segundo os autores:

A necessidade da profissionalização sob a perspectiva da formação de novos saberes, novas competências e novas funções docentes pode-se converter num elemento desprofissionalizante quando esse aumento de funções não se acompanha de uma

melhor formação no sentido do desenvolvimento profissional, numa melhoria das condições de trabalho, na criação de espaços e tempos orientados à construção da identidade profissional, que se vincula à natureza democrática do trabalho docente e a busca do reconhecimento social, de uma remuneração justa. A profissionalidade deve estar fortemente relacionada com o profissionalismo, já que constituem-se numa unidade dialética. Desconhecer essa relação pode levar ao círculo vicioso de mudar para não mudar, criando falsas expectativas ou favorecendo a construção de uma mera retórica (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p.06).

Os professores encontram-se diante de uma contradição. Por um lado, não existem apoio governamental, econômicas, políticas, sociais que incentivem os jovens a ingressarem na carreira docente e isso afeta o desempenho da profissão. Por outro lado, são vistos como fatores fundamentais no desenvolvimento da qualidade do ensino, e no progresso social. As exigências recaem principalmente para os pedagogos, já que estão na base desse processo. Segundo Oliveira (2014),

Antes de qualquer decisão acerca da educação, é preciso ouvir o professor. É ele que acompanha o aluno, medeia o conhecimento, faz parte do processo pedagógico efetivamente. É ele que enfrenta as dificuldades de aprendizagem do aluno, as carências afetivas destes, e principalmente sabe como adequar os conhecimentos prévios dos educandos aos conteúdos curriculares da escola. Nesse sentido, o professor precisa também sentir-se motivado a caminhar frente às exigências da sociedade. Apoiá-lo nas decisões do que é melhor para o aluno e escutá-lo por sua vez, porque é com ele que o aluno passa o tempo em que está na escola. E o educando precisa ter consciência de sua responsabilidade, respeitando as exigências da escola (OLIVEIRA, 2014, p. 6).

Entende-se assim, que o(a) professor(a) está na base da educação, e por isso, precisa do fortalecimento e fornecimento dos meios pedagógicos, que supram as necessidades e atendam as expectativas, e minimizem a desvalorização docente. De acordo com Cunha:

[Há] três pontos para a desmotivação do docente: ‘desvalorização do magistério, relacionada com a questão salarial; a estrutura do ensino, determinada pelo modelo de escola da legislação contemporânea e as condições de trabalho, como espaços físicos e materiais didáticos, que impossibilitam um ensino de melhor qualidade (CUNHA, 2012, p.20).

Ser professor, para muitos, não é uma carreira atrativa, levando-se em conta que no Brasil, os índices de professores(a) contratados no quadro efetivo são bastante baixos, revelando uma precariedade nos vínculos empregatícios. Além disso, são classes superlotadas, jornadas extensas de trabalho, e baixos salários. Nota-se em muitos casos, a falta de oportunidade de crescimento profissional, e reconhecimento das partes competentes,

Além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há a dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreiras que sejam melhor remunerados e valorizados, ou ainda deixam a sala de aula para atuar em outros cargos do sistema de ensino, como a coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, também melhor remunerados que a docência e, normalmente, com maior reconhecimento e valorização social (BARBOSA, 2011 p. 152).

Se torna cada vez mais necessário, reconhecer a importância de conceder subsídios aos educadores, para poder alcançar uma educação de qualidade. Quando se trata dos pedagogos, esse comprometimento é ainda mais rigoroso, pois este, trabalha na base escolar, e por isso, essa base precisa estar bem alicerçada. Para Penna (2016):

Se o professor é peça-chave na promoção da qualidade do ensino, para que esse profissional possa dar conta dos anseios e das expectativas sociais depositados na escolarização, se faz necessário propiciar condições para seu desenvolvimento profissional, relativas, entre outros aspectos, à implementação da carreira docente. Resta saber o quanto, de fato, existe de espaço, nas agendas neoliberais dos governos, para a valorização do magistério, para além de políticas que, em direção contrária, visem ao controle e à intensificação de seu trabalho (PENNA, 2016, p.197).

Nesse mesmo viés, Neves (2004) diz que:

Para além da formação dos professores é também necessário dar-lhes condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua motivação e competência profissional e realizar um trabalho de qualidade. Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares menos diretivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor. São ainda necessários melhores equipamentos, nomeadamente meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos (NEVES, 2004, p.199).

A formação de caráter, de pensamento crítico e cidadãos capazes de exercer a democracia e cidadania, dependem da educação de qualidade, e consequentemente de professores qualificados. Por esse e outros motivos, repensar a valorização docente se faz necessário e urgente. Historicamente, a desvalorização dessa profissão foi construída no âmbito social e salarial. E essa desvalorização, não afeta apenas os(a) professores(a), mas a educação de todo um país.

3. CAMINHOS PERCORRIDOS

3.1 A PESQUISA

A pesquisa é um instrumento da ciência para coletar dados e observar os fatos, dessa maneira pode ser definida como investigação de novos fatos sobre determinada área de conhecimento. De acordo com Santos (2004, p. 61) “o trabalho de pesquisa visando a construção do conhecimento desenvolve-se por etapas, que se constituem num método, num caminho do processo [...] que requer boas doses de trabalho intelectual e braçal”. Assim, a pesquisa:

[...] é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2013, p. 13).

Dessa maneira, a pesquisa é um relevante instrumento para pensar os acontecimentos reais. No caso da pesquisa em tela servirá para melhor conhecer o perfil dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFAC – Campus Floresta, futuros professores(a) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como a atuação em ambientes não escolares.

Vale destacar os benefícios dessa pesquisa, pois a escolha por um curso de formação superior está diretamente ligada a área de atuação que os indivíduos pretendem ocupar. Durante a graduação, cada um percebe, ao seu modo, as particularidades e características de seu curso, observando em qual área específica se encaixam e principalmente se aquele curso é o escolhido de fato. É importante que essa formação consiga instrumentalizar não apenas professores(a), mas pesquisadores(a), e pedagogos(a) que ocupem de maneira estratégica o trabalho para o desenvolvimento do país e da profissão docente.

Sabemos que essa escolha está atrelada a diversos fatores, dos mais simples aos mais complexos, que embora em muitos momentos pareça ter uma motivação ingênua, pode estar em seu íntimo ligada a questões externas. Por essa razão, trazemos a importância de investigar quem são esses futuros educadores, o perfil dos licenciandos em pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, e principalmente o que os motivou a escolher este curso em meio aos outros que são oferecidos no Campus. Entendemos que investigar essa problemática pode influenciar a forma que muitos veem o curso de Licenciatura em Pedagogia, proporcionando uma reflexão sobre a valorização da profissão professor(a) e da importância do curso em nível superior para esta região.

3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem uma abordagem quali-quantitativa, que “permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de uma situação particular (GOLDENBERG, 2004, p.62)”. Assim foi observado tanto a quantidade quanto a qualidade dos dados coletados.

A tradição da pesquisa em educação tornou-se fortemente de natureza qualitativa a partir da segunda metade do século XX, quando pesquisadores das ciências humanas e sociais passaram a questionar os métodos de pesquisa quantitativa, relacionada comumente ao positivismo lógico que considera as ciências naturais como o paradigma de todo o conhecimento (TRIVIÑOS, 1987). Para esses pesquisadores, os métodos baseados na perspectiva empírica e positivista não deveriam mais continuar atendendo as pesquisas com fenômenos humanos e sociais.

Com o surgimento das complexidades dos fenômenos sociais, tornou-se necessário criar e expandir métodos de pesquisa, que levassem em consideração essa complexidade, e que diferente da abordagem quantitativa, que demonstra através de números os fenômenos estudados, valorizassem a relação entre o mundo real e o sujeito, utilizando o próprio ambiente natural como fonte de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1997).

A partir desse momento, a pesquisa qualitativa passou a ser utilizada com maior frequência na educação, já que a mesma envolve o uso de dados descritivos, e o contato direto entre o pesquisador e a situação estudada, além disso, dar atenção ao processo e a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Por essas características, a abordagem qualitativa ganhou relevância nas pesquisas da área educacional, considerando a complexidade da mesma, e a dificuldade de ocorrer manipulação dos dados.

No entanto, como é o caso da presente pesquisa, os tratamentos quantitativos e qualitativos podem ser complementares, e enriquecerem a análise dos dados e as discussões sobre o objeto (MINAYO, 2013). De acordo com Flick (2009), os pesquisadores estão ressaltando nos últimos anos, as combinações possíveis entre as pesquisas quantitativas e qualitativas. Essa combinação de diferentes métodos, qualitativos e quantitativos, traz uma visão mais geral da questão estudada. Assim, a pesquisa quantitativa pode se apoiar na pesquisa qualitativa e vice-versa.

Além disso, essa pesquisa constitui-se ainda em um estudo descritivo, pois,

[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano, sem a interferência do pesquisador (RAMPAZZO, 2011, p.55).

Dessa maneira, por coletar dados, a pesquisa descritiva busca analisá-los e interpretá-los. De acordo com Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de certa população ou fenômeno, ou mesmo o estabelecimento de relação entre variáveis. De acordo com Selltiz *et al.* (1965), esse tipo de pesquisa visa descrever um fenômeno ou situação em detalhe, principalmente o que está ocorrendo, permitindo desdobrar, com mais clareza, as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo.

Nas palavras de Vergara (2000, p.47), a pesquisa descritiva traça as características de uma população ou fenômeno, mas "Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação". Para elaborar as questões sobre o estudo a ser levantado "O pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, ou seja, quem (ou o que) deseja medir, quando e onde o fará, como o fará e por que deverá fazê-lo" (MATTAR, 2001, p. 23).

Dentre as inúmeras possibilidades que permite a pesquisa quali- quantitativa, este estudo se desdobra para uma pesquisa de campo, com o "objetivo de observar a vida real, com base em teoria, para verificar como a teoria estudada se comporta na vida real" (MICHEL, 2009, p. 51).

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

3.3.1 O QUESTIONÁRIO

Para a geração de dados, foi utilizado como instrumento de coleta o questionário socioeconômico⁴ e a entrevista semiestruturada. Rampazzo (2011, p. 116) diz que "O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". No entanto, ao elaborar um questionário deve-se atentar para algumas questões,

O questionário deve ser limitado em extensão e finalidade. Se é muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer

⁴ APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

informações suficientes. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. Esse número, naturalmente, varia de acordo com o tipo de pesquisa e de informantes (RAMPAZZO, 2011, p.117).

Na pesquisa em questão, utilizou o questionário socioeconômico para traçar o perfil socioeconômico dos alunos licenciandos, assim como as motivações para escolha do curso. Para Gil (2002), questionário é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. Além disso, o questionário serviu para quantificar os dados. Sobre o questionário, GIL (1999, p.128-129), apresenta alguns pontos positivos da sua utilização como método de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário socioeconômico foi aplicado em 85 licenciandos que estavam cursando Pedagogia, no segundo semestre de 2022 na Ufac - Campus Floresta. A necessidade de utilizar esse instrumento é justamente para traçar um perfil dos licenciandos pesquisados,

[...] por entendermos que sem conhecer as características dos estudantes é impossível chegar a uma compreensão mais ampla sobre como o processo que envolve ensinar e o aprender é produzido no curso e o papel que a instituição tem nessa produção. Essas informações são importantes para delinear o perfil dos participantes e nos permitem conhecer as condições objetivas a partir das quais eles representam suas existências sociais, enxergam o mundo e a escolha de sua profissão (DANTAS, 2011, p.69-70).

Dessa maneira, o questionário permitiu conhecer mais profundamente o grupo pesquisado.

3.3.2 A ENTREVISTA

Após ser feita a aplicação do questionário, foi feita a entrevista⁵, com 10 licenciandos dos últimos períodos do curso de licenciatura em Pedagogia, a fim de investigar de forma mais precisa as motivações que os levaram a escolha do curso. A entrevista entende-se como:

[...] um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas o tenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona, verbalmente, a informação necessária (RAMPAZZO, 2011, p.114).

Ou seja, é através da entrevista que entendemos as motivações dos estudantes que levaram a escolha do curso, levando em conta que o entrevistado tenha compreendido o objetivo e a relevância desta pesquisa. Rampazzo (2011, p. 115-116) ressalta que “O pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objetivo, sua relevância, e ressaltar a necessidade de sua colaboração”. Seguindo as recomendações do autor, no primeiro momento ocorreu a visita a turma, com o consentimento do professor em sala, para que pudesse apresentar a pesquisa, bem como seus objetivos e importância. Além disso, foram explicadas as fases da coleta – o questionário e a entrevista – é perguntado a disponibilidades dos licenciandos em contribuir.

Com o aceite das turmas, o próximo encontro foi para aplicar o questionário e realizar as entrevistas. O questionário foi aplicado por turmas, já a entrevista foi realizada de forma individual, respeitando a disponibilidades dos alunos e o tempo de cada um.

Esses instrumentos escolhidos para a coleta de dados, foram aplicados levando em consideração os seguintes critérios:

a) Primeiramente, os questionários socioeconômicos foram aplicados de forma individual, na Universidade Federal do Acre, em dia e horário acordados previamente com eles, e respeitando o espaço de cada um, para que se sintam à vontade para responder.

b) Em seguida, a entrevista foi realizada com os licenciandos em pedagogia, dos dois últimos períodos, em local, dia e horário estabelecido previamente. Foram respeitadas suas disponibilidades de tempo, e em um ambiente reservado, para que não tivesse interferência de outros. A entrevista foi gravada, posteriormente transcrita pela pesquisadora

⁵ APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

e guardada em sigilo.

Assim, os questionários socioeconômicos e a entrevista permitiram uma sistematização dos dados, a fim de gerar as informações pesquisadas. Tais métodos foram pensados para responder às questões norteadoras da pesquisa e investigar o objeto em tela.

3.4 LÓCUS DA PESQUISA: A UFAC – CAMPUS FLORESTA E O CURSO DE PEDAGOGIA

A Universidade Federal do Acre, se expandiu para Cruzeiro do Sul-AC, por volta dos anos de 1980, a partir das demandas de interiorização instrucional, encurtando a distância entre a universidade e a juventude da região. A inexistência de cursos de nível superior na região, obrigava muitos a buscarem essa formação em outras cidades. Parafraseando essa informação, na live realizada na Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, em comemoração dos 30 anos de Pedagogia, com o Título “A trajetória histórica do curso de Pedagogia na UFAC em Cruzeiro do Sul (1992-2022)”, o Professor Dr. Cleidson Rocha, enfatiza:

Entre as mudanças significativas no plano cultural, se destacou o gosto pelos estudos e a busca dos jovens pela complementação de suas formações acadêmicas, buscando esses recursos em outros centros urbanos, tendo em vista a carência de formação superior na região. Contudo, a grande massa dos jovens de Cruzeiro do Sul continuava em compasso de espera pelas providências, políticas e administrativas, que construísem políticas públicas de formação perene na região (ROCHA, 2022).

Apesar das dificuldades, aqueles jovens não desistiram da implantação de cursos para continuarem sua formação. Essa possibilidade esperançou muitos jovens, inclusive aqueles que já atuavam na área como docentes, habilitados pelo curso de Magistério de nível médio. Para esses, era a possibilidade de reafirmar sua formação, e desempenharem com mais qualidade a educação de crianças e jovens. Assim, em 1989, foi implantado o campus de Cruzeiro do Sul da Ufac, através de uma parceria entre Universidade e o Governo do Estado do Acre. Com isso,

A ideia de expansão do ensino superior nos municípios acreanos começou a ser ventilada ainda nos anos de 1980, com programas de formação de professores espalhados por alguns municípios do Acre. A formação em serviço desses professores, se dava com o deslocamento dos professores da sede para os municípios, nos períodos das férias escolares. As avaliações dos bons resultados destes programas, semeou a ideia da oferta perene de cursos superiores no interior, e o Ministério da Educação sinalizou positivamente a

abertura de um Campus Avançado da Ufac no município de Cruzeiro do Sul, no ano de 1989 (ROCHA, 2022).

A partir desse momento, começou a organização dessa instituição, que como ainda não tinha local próprio, contou com uma estrutura física cedida pelo Governo do Estado do Acre, foram empregados professores e servidores. Os primeiros cursos disponibilizados foram o Curso de Português e Inglês. A primeira coordenadora geral, que buscou formas para que os cursos pudessem se desenvolver, foi a professora gaúcha Chirley Terezinha Trelha.

No entanto, apesar dos esforços, a abertura dos cursos se desenrolou com bastante dificuldade, que foram aos poucos se resolvendo depois de uma breve visita do Deputado Estadual à época, Vagner Sales, à professora Chirley, que detalhou os acontecimentos e dificuldades. Por sua vez, o deputado mostrou-se empenhado em resolver aquela situação, e ofereceu uma parceria entre Ufac e Governo do Estado, oferecendo inclusive alguns professores pagos pelo Estado para compor o quadro docente. De acordo com o Professor Dr. Cleidson Rocha:

A repercussão da abertura de cursos perenes em Cruzeiro do Sul ganhou os corredores da Universidade, em Rio Branco. A estrutura organizacional da instituição, naquela altura, era formada por Departamentos acadêmicos. Os cursos de Letras Português e Letras Inglês seriam subordinados ao Departamento de Letras (ROCHA, 2022).

Além disso, alguns professores protagonizaram o movimento de aproximação com a comunidade acadêmica de Cruzeiro do Sul-AC, pensando, organizando, viajando, contactando e pautando as primeiras ações” (ROCHA, 2022). Destacam entre eles, o professor Vicente Cerqueira, pioneiro no ensino de linguística na Ufac de Cruzeiro do Sul, e a professora e ex-secretária de educação do Estado do Acre, Olinda Batista Assmar, que mostrava-se ter conhecimento do tripé necessário para uma universidade – ensino, pesquisa e extensão – e foi quem desenvolveu as primeiras iniciativas em iniciação científica, envolvendo assim, acadêmico na pesquisa desde a graduação. Segundo o professor Rocha (2022):

A entrada na universidade é, para as camadas pobres, um momento de muita expectativa e grandes apostas. O campo do conhecimento tem sido historicamente no Brasil instrumento na navegação social importante, capaz de melhorar a condição de vida e de trabalho de muitas famílias, especialmente as pobres (ROCHA, 2022).

No que se refere a implantação do Curso de Pedagogia, este ocorreu em 1992. A aula inaugural ocorreu no auditório do Clube Samambaia, em 20 de maio de 1993, e a implementação do curso inaugurou um novo tempo, esperançou muitos estudiosos, professores e a comunidade que começa a adentrar o espaço acadêmico formando professores e professoras que atuam nos quadros das secretarias de educação da região bem como nos quadros administrativos. Para que começasse a funcionar, foram tomadas medidas de improviso:

O projeto Rondon àquela altura, era um espaço inóspito, adaptado para o funcionamento das aulas, mas sem nenhum arranjo técnico de apoio acadêmico. Não havia espaço de convivência, a não ser o estreito corredor e as salas de aulas, adaptadas de quartos que antes funcionavam como alojamentos de alunos/residentes que vinham da Universidade de Campinas para cumprir missão social e de saúde, no interior do Acre. Dessa forma, os alunos se espremiavam entre cadeiras comuns, de madeira, com uma mesa projetada para o armazenamento dos materiais escolares (ROCHA, 2022).

A primeira turma do Curso de Pedagogia teve sua formação destinada a suprir a demanda de professores para as disciplinas pedagógicas do magistério de ensino médio com habilitação em supervisão e administração escolar. Por isso, nos primeiros períodos era oferecida uma formação comum a todos, e no decorrer do curso, os discentes optaram por um ou outra habilitação, a partir do foco de atuação futura.

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia foi implantado através da necessidade que a sociedade cruzeirense demonstrava ter, para que pudessem qualificar seus educadores. Antes da instauração das primeiras turmas do Curso de Pedagogia, eram as escolas de nível médio, como a Escola Estadual Flodoardo Cabral, que formava os professores para atender as demandas urbanas, rurais e ribeirinhas. A vinda do curso é um marco histórico, pois a partir daí houve um fortalecimento da rede de ensino, com professores qualificados para atuação.

Desde o início, o curso foi pensado para que pudesse atender as necessidades da rede básica de ensino, até mesmo os livros trabalhados, eram escolhidos criteriosamente, pensando nessa relação entre a formação e os meios de atuação. Inclusive, um autor tido como aporte nas disciplinas metodológicas, nos fundamentos, e na legislação, foi Paulo Freire. Se desligando das ideias técnicas, e abrindo um nosso pensamento, baseado na teoria e prática.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha por um curso de formação superior está diretamente ligada à área de atuação que os indivíduos pretendem ocupar. Durante a graduação, cada um percebe ao seu modo, as

particularidades e características de seu curso, observando em qual área específica se encaixam e principalmente se aquele curso é o escolhido de fato. É importante que essa formação consiga formar não apenas professores(a), mas pesquisadores(a), que ocupem de maneira estratégica um trabalho para o desenvolvimento do país e da profissão docente. Sabemos que essa escolha está atrelada a diversos fatores, dos mais simples aos mais complexos, que embora em muitos momentos pareça ter uma motivação ingênua, pode estar em seu íntimo ligada a questões externas.

Por essa razão, trazemos a importância de investigar quem são esses futuros educadores, qual o perfil desses licenciandos em pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, e principalmente o que os motivou a escolha do curso. Entendemos que investigar essa problemática pode influenciar a forma que muitos veem o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Trata-se de uma amostra não-probabilística, ou seja, é uma amostra definida previamente. Foram envolvidos no total, 85 (Oitenta e cinco) licenciandos. Os licenciandos selecionados foram aqueles que cursam Pedagogia no Campus Floresta, da Universidade Federal do Acre. Os participantes do questionário socioeconômico foram de todos os períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, já os 10 entrevistados, obedeceram aos seguintes critérios: a) Estarem cursando os dois últimos períodos do Curso de Pedagogia; b) Terem acima de 18 anos.

Para amenizar os riscos aos participantes, não foram solicitadas identificação nos instrumentos de geração de dados, ou seja, somente algumas informações pertinentes como período do curso e idade. O questionário socioeconômico aplicado, obteve o seguinte número de participantes:

TABELA 1: Relação dos licenciandos investigados– questionário socioeconômico

PERÍODO	QUANTIDADE DE ALUNOS	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
2º PERÍODO	40	30
4º PERÍODO	26	16
6º PERÍODO	29	21
8º PERÍODO	28	18
TOTAL	123	85

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

TABELA 2: Relação dos licenciandos investigados – entrevista semiestruturada

PERÍODO	QUANTIDADE DE ALUNOS	NÚMERO DE ENTREVISTADOS
6º PERÍODO	29	05
8º PERÍODO	28	05
TOTAL	57	10

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

3.6 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, faz-se necessário analisar essas informações para que se consiga alcançar respostas às questões de estudo dessa pesquisa. Para tal, utilizo as contribuições de Bardin e Franco sobre a Análise de Conteúdo. Bardin (1977) define esse processo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Nas palavras de Franco (2008, p.12), “a mensagem pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Durante essa pesquisa, foi-se observando as respostas que foram geradas durante o processo da entrevista, ao passo que também apareceram novas perguntas ao longo da conversação. Nesse processo, passamos pelas fases preconizadas por Bardin, a primeira delas é a Pré-análise. Nessa fase, foi organizado todos os dados coletados, para construir o corpus da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). No primeiro momento foi estabelecida uma leitura flutuante, mantendo contato com todos os questionários socioeconômicos e a primeira percepção sobre eles, além da escuta mais atenta às entrevistas, nesse processo o pesquisador é invadido “por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52).

Bardin (1977), utilizou as regras de pré-análise para começar uma organização dos dados de forma mais centrada e efetiva, quais sejam: **Regra da exaustividade:** de acordo com Bardin (1977, p.97), “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta

todos os elementos desse corpus”. Assim, as observações do contexto e os dados coletados nos servem de base para entender o objeto.

Regra da representatividade: Bardin (1977) diz que “A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 1977, p. 97). No que refere aos questionários socioeconômicos, não se pretendia ter uma amostra, mas sim, que todos os licenciandos de Pedagogia o respondessem, como foi possível em 85, temos uma amostragem correspondente à 69%. Já a entrevista, por ser qualitativa, não era necessário trazer uma amostragem.

Regra da homogeneidade: “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98). Essa regra foi respeitada, uma vez que os questionários e as entrevistas foram as mesmas para cada um dos licenciados participantes.

Regra de pertinência: Bardin (1977) diz que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Essa regra está diretamente ligada com a anterior, pois uma vez que o questionário e a entrevista foram as mesmas para todos os participantes, tais documentos foram pensados para responder aos objetivos da pesquisa.

A próxima fase, estabelecida por Bardin, é a **exploração do material**. Nesse momento, após a pré-análise, é que começamos a estudar mais profundamente o corpus previamente estabelecido, para estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). Como a pré-análise foi realizada anteriormente de forma concisa, esse momento “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p. 101). Com isso, foram demarcadas as unidades de registro. “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41). Para Franco (2008), os registros podem ser de distintos tipos que podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item. Segundo Bardin, o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p.105).

A entrevista, foi em tema, observando congruências e diferenças na fala dos entrevistados para estabelecer a unidade de contexto, vista por Franco (2008) como o “pano

de fundo”, pois fornece significados às unidades de análise. Sobre essa Bardin (1977) diz que pode ser determinada a partir de dois critérios:

O custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado, exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão ótima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico (BARDIN, 1977, p.108).

Passando para a próxima fase, que é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os dados foram tratados e organizados para que pudessem trazer respostas ao objetivo da pesquisa. Seguindo as categorias de análise da pesquisa que segundo (BARDIN, 1977, p. 117) emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

No processo, de tematização foram seguidas as recomendações de Bardin (1977) e Franco (2008): **Exclusão mútua**: “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (BARDIN, 1977, p. 120). Os dados alcançados com o questionário socioeconômico e a entrevista foram organizados de forma que cada um não fosse incluído em mais de uma categoria. **Homogeneidade**: “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (BARDIN, 1977, p. 120). As categorias foram criadas de modo que incluíssem todos os dados coletados, e que as mesmas fossem homogêneas, ou seja, que elas estejam de acordo com o que foi estabelecido nas etapas anteriores.

Pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 1977, p. 120). Nossas categorias obedecem a esse critério uma vez que foram pensadas para responder aos objetivos da pesquisa.

Objetividade e a fidelidade: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 1977, p. 120). Ao estabelecer as categorias para serem analisadas, foram estipuladas as mesmas técnicas de análise, para que outros pesquisadores utilizando tais regras, cheguem a resultados semelhantes, garantindo a objetividade e fidelidade.

Produtividade: Este “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (BARDIN, 1977, p. 120-121). A partir desse momento, os dados passaram a ser analisados e descritos para gerar os resultados da pesquisa, de acordo com os objetivos propostos.

Através da análise criteriosa da entrevista, surgiram os seguintes temas:

1. Influências de escolha do curso;
2. Experiência na docência;
3. Concepção do ser professor;
4. Expectativas da profissão;
5. Modalidades de ensino que pretendem atuar
6. Referências de Ensino;
7. A desvalorização do professor;
8. Permanência no curso.

Com os temas elencados a partir do campo semântico e da representação do lugar de falar dos licenciandos, foram-se estabelecendo as categorias conforme apresentadas na tabela 3:

TABELA 3: Temas e categorias

CATEGORIAS	TEMAS
Prestígio social do curso de Pedagogia e da profissão	3. Concepção do ser professor 4. Expectativas da profissão
O espelho da docência e seu reflexo na prática	1. Influências de escolha do curso 2. Primeiras experiências na docência 6. Referências de Ensino
O curso de Pedagogia e a docência: motivações de permanência	5. Modalidades de Ensino que pretendem atuar 8. Permanência no curso
O aspecto negativo do ser professor(a)	7. A desvalorização do magistério

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

De forma geral, os temas apresentados e as categorias que surgiram a partir deles, foram organizados, para que respondam as motivações de escolha pela docência desses licenciandos em Pedagogia. No próximo capítulo, veremos de forma minuciosa essas categorias.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC – CAMPUS FLORESTA: O OLHAR DOS LICENCIANDOS SOBRE A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

4.1 PERFIL DOS LICENCIANDOS

A partir do questionário traçamos o perfil dos licenciandos do curso de Pedagogia da Ufac – Campus floresta no ano de 2022. Com base no levantamento de dados apresentado na Tabela 2, observa-se um índice de evasão crescente dos estudantes, considerando que anualmente tem-se entrada com 50 ingressantes. Os fatores que contribuem para o nível de evasão, podem ser vários conforme apontam os estudos de (SILVA FILHO, 2007, p.29).

a) os atributos de pré-entrada, entendidos como habilidades do aluno, escolaridade anterior e antecedentes familiares; b) os comprometimentos iniciais ou metas traçadas pelo próprio estudante; c) a integração acadêmica, tida como o vínculo entre o estudante e a estrutura da instituição de ensino; d) a integração social entre os grupos de estudantes e docentes como variável; e) os comprometimentos subsequentes ou influência das dimensões acadêmicas e sociais da integração no vínculo com a instituição e na intenção de alcançar o objetivo de conclusão de curso; e f) os aspectos externos (SILVA FILHO, 2007, p.29).

No caso do lócus investigado nesta pesquisa, pode-se considerar, ainda, a realidade do cenário atual da educação, vivida na crise sanitária da Pandemia da Covid-19, em que muitos discentes acabaram desistindo ou trancando o curso. Esse fator se sobressai quando de nossa ida a campo para fazer a coleta de dados, não sendo, portanto, objeto de investigação neste momento.

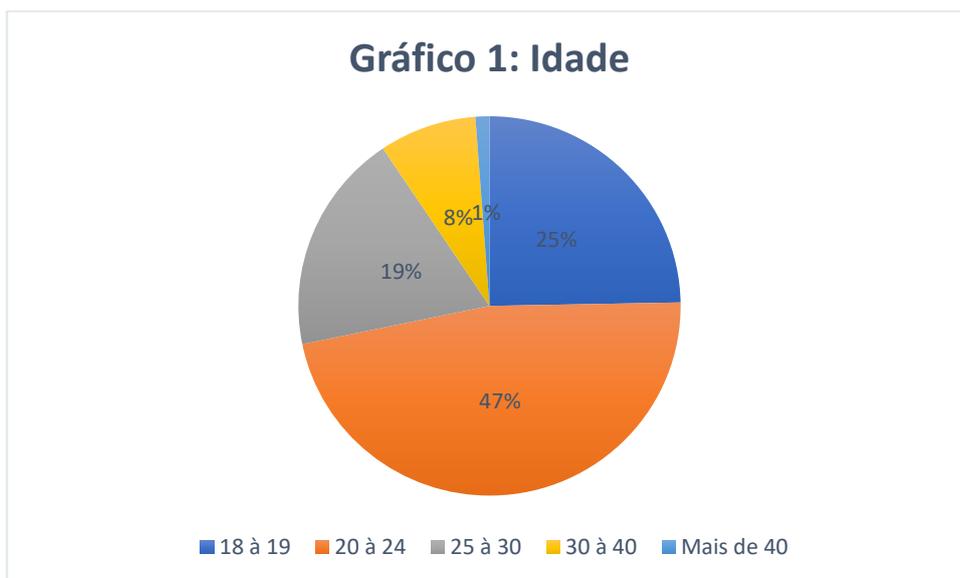
Inicialmente faremos a demonstração/descrição com auxílio de gráficos para construir a representação de quem são, em 2022, os estudantes do curso de Pedagogia da Ufac no Campus Floresta na cidade de Cruzeiro do Sul, interior do Acre. Segue-se então, os seguintes itens: a) Quanto a idade dos licenciandos; b) Quanto ao gênero; c) Quanto ao estado civil; d) Quanto ao município onde moram; e) Quanto ao grupo familiar; f) Quanto a situação de moradia; g) Quanto à ocupação profissional; h) Quanto a participação na renda familiar; i) Sobre o meio de transporte para se locomover até a Ufac; j) Sobre o tipo de escola que frequentaram; k) Sobre o número de vezes que prestaram vestibular (ENEM); m) Sobre o número de cômodos em casa ou no apartamento; n) Sobre o cômodo da casa que costumam estudar; o) Sobre a quantidade de livros que leem por ano; p) Quanto ao gênero textual que mais leem; q) Sobre a frequência

em biblioteca pública; r) Sobre a frequência que compram livros; s) Sobre a vida acadêmica: participação em bolsa e permanência no Curso.

Na segunda parte do capítulo está a articulação das múltiplas vozes de construção deste trabalho onde se apresenta a análise das categorias temáticas, quais sejam: categoria 1) Prestígio social do curso de Pedagogia e da profissão; Categoria 2) O espelho da docência e seu reflexo na prática; Categoria 3) O curso de Pedagogia e à docência: motivos de permanência; Categoria 4) O aspecto negativo do ser professor(a). As falas dos participantes foram o elemento chave para a construção dessas categorias que foram analisadas considerando a subjetividade da pesquisadora sobre o que dizem os licenciandos e as lentes teóricas que sustentam a pesquisa.

Começando a leitura dos gráficos temos:

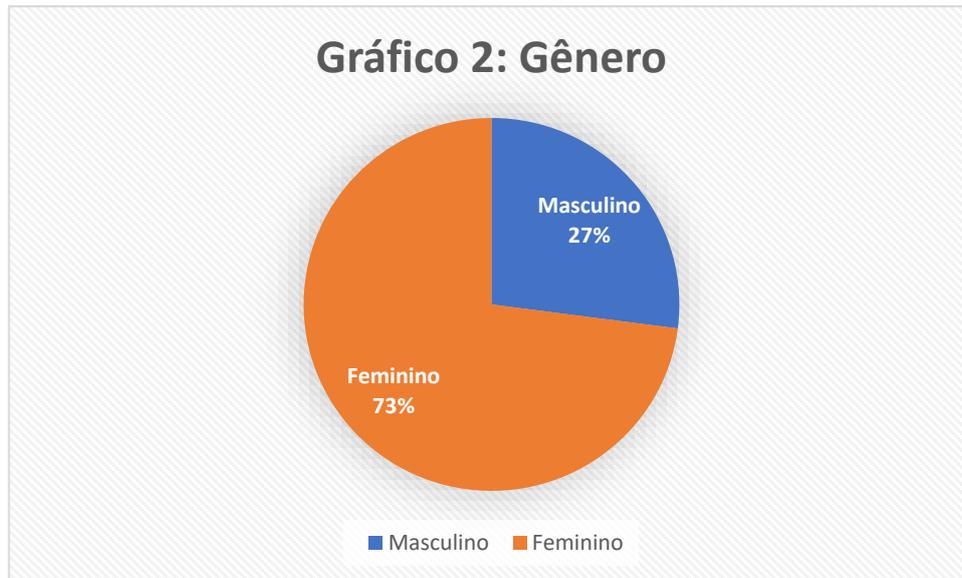
a) Quanto a idade dos licenciandos



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Conforme o Gráfico 1, a maioria dos licenciandos em Pedagogia possuem idade entre 20 e 24 anos. Este fato que não se distancia de pesquisas nacionais onde pode ser reafirmado por meio da “V Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das IFES - 2018”, divulgada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Segundo essa pesquisa realizada com 65 instituições federais de ensino, a idade média dos estudantes no ensino superior é 24,4 anos. Logo, tal informação é evidenciada também no curso de Pedagogia da Ufac – Campus Floresta.

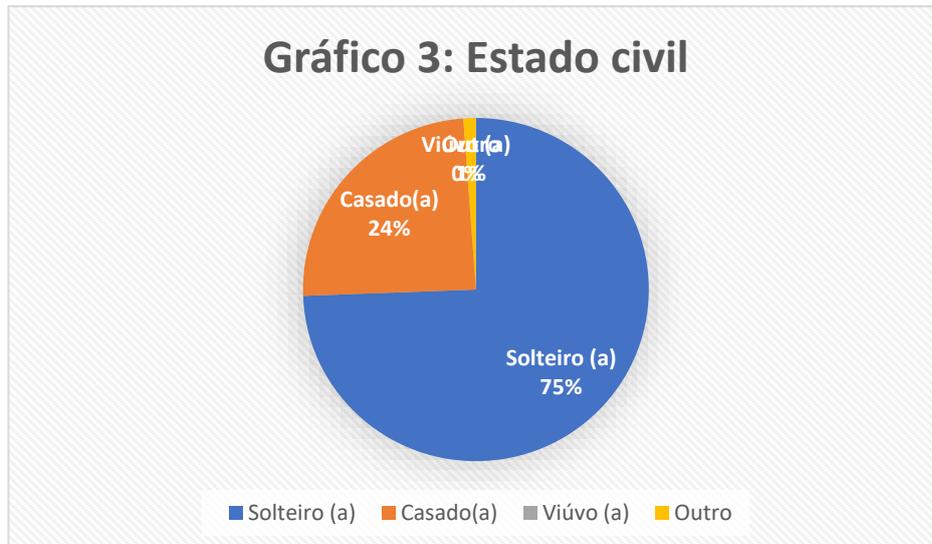
b) Quanto ao gênero



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

As licenciaturas são compostas na maioria dos casos, por estudantes do gênero feminino, este fato, é observado também no curso de Pedagogia. Esse resultado representa o nível de participação feminina nas instituições de ensino superior, principalmente, nos cursos que possuem baixo valor econômico, como as licenciaturas, principalmente o curso de Pedagogia. Essas questões fazem parte da cultura disseminada desde o início dos tempos, em que as mulheres eram vistas como responsáveis do lar, para cuidar da casa e da educação dos filhos. Contudo, “Estudos apontam que as mulheres tem mais escolaridade que os homens, mas isso não tem sido determinante para que ela possa entrar em setores qualificados e, mesmo ela estando nesses setores, ela recebe menos e não é valorizado o seu grau de instrução (BRASIL, 2016, p.11)”. Assim, pode-se destacar que se tratando do curso de Pedagogia, a presença feminina é fortemente marcada por questões culturais e financeiras, responsabilizando as mulheres pela educação de crianças e adultos.

c) Quanto ao estado civil

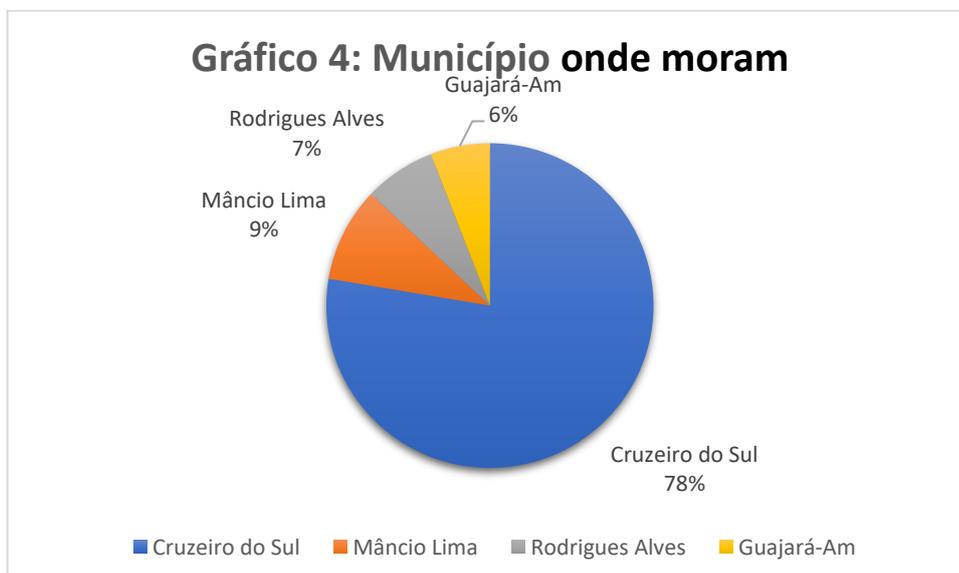


Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Conforme os dados coletados, os estudantes de Pedagogia solteiros correspondem à 75%. Isso é mais da metade do número de licenciandos, em seguida vem os casados, com 24%. Esse dado está em concordância com o relatório sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Universidades Brasileiras, que destaca:

O universo de estudantes solteiros é de 86,6% e de casados é de 7,68%. Observa-se que as regiões Norte (10,9%) e Centro-Oeste (10,2%) possuem o maior percentual de estudantes casados. Entretanto, este percentual apresenta grande redução em relação a 2004 (18,2% e 17,0%, respectivamente) (INEP, 2014, p.25).

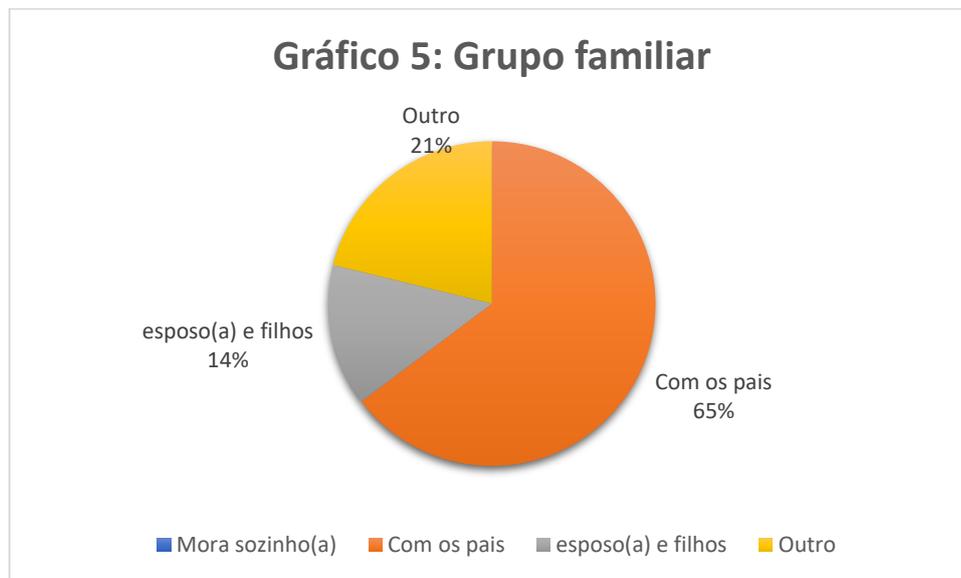
d) Quanto ao município onde moram



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Dos 85 alunos investigados, 66 residem no Município de Cruzeiro do Sul. Esse resultado pode ser explicado devido ao próprio Campus Floresta estar localizado nesse município, facilitando a locomoção para a instituição. Além disso, nessa região, as áreas de educação e saúde ainda são vistas como principal meio de ascensão ao mercado de trabalho. No que se refere às demais localidades, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Guajará, o acesso é mais comum através de ônibus.

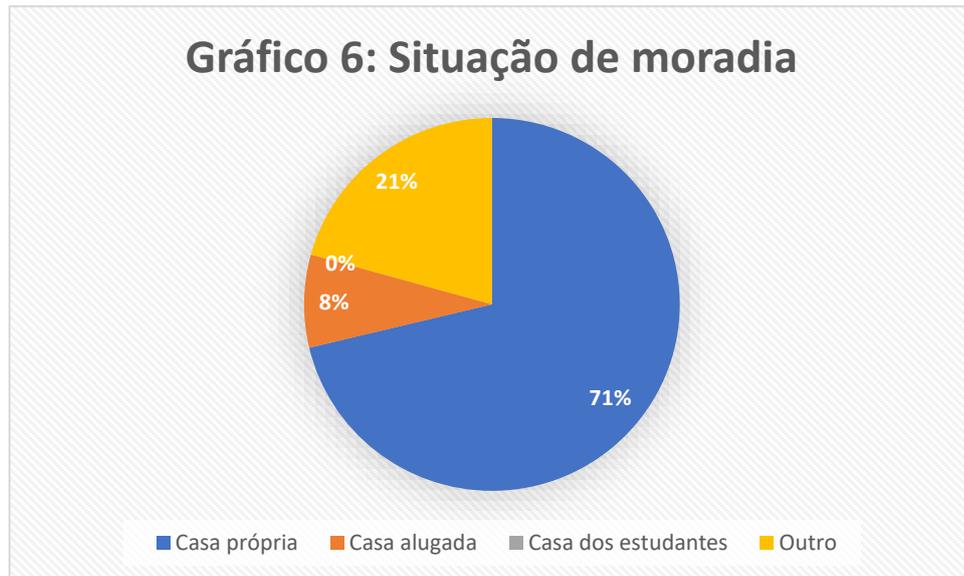
e) Quanto ao grupo familiar



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

O resultado do Gráfico 5, sobre o grupo familiar que esses licenciandos moram, que por sua vez demonstra que são 65% morando com os pais, pode ser explicado pelo gráfico anterior, pois o fato deles morarem na cidade que fica o Campus, facilita para que os mesmos possam ainda morar com seus pais.

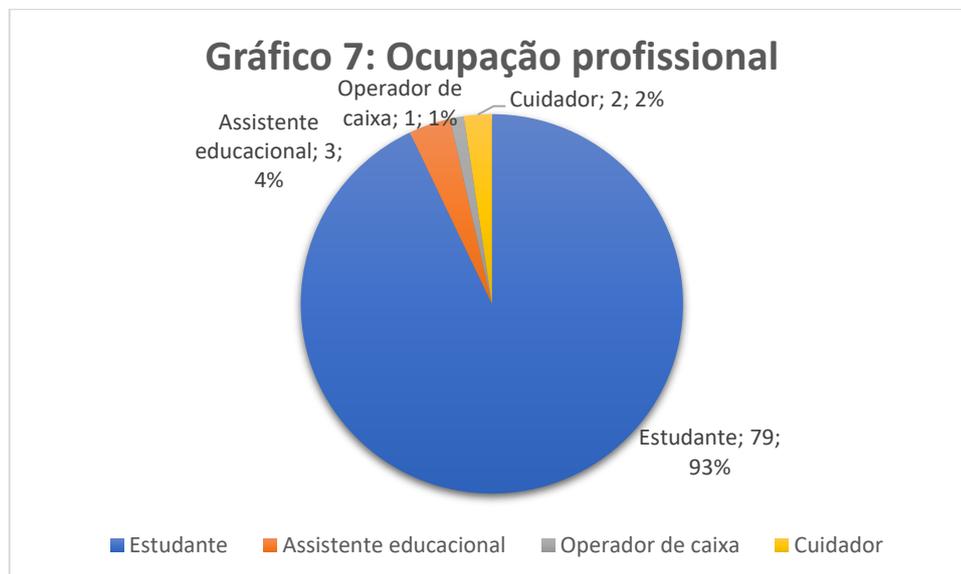
f) Quanto a situação de moradia



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Vimos no Gráfico 5, que a maioria dos licenciandos moram com seus pais, o que pode justificar esse Gráfico 6 em relação a situação de moradia, que mostrou que 71% possuem moradia própria. Além disso, já que boa parte mora na cidade do Campus, logo facilita essa situação de moradia.

g) A ocupação profissional

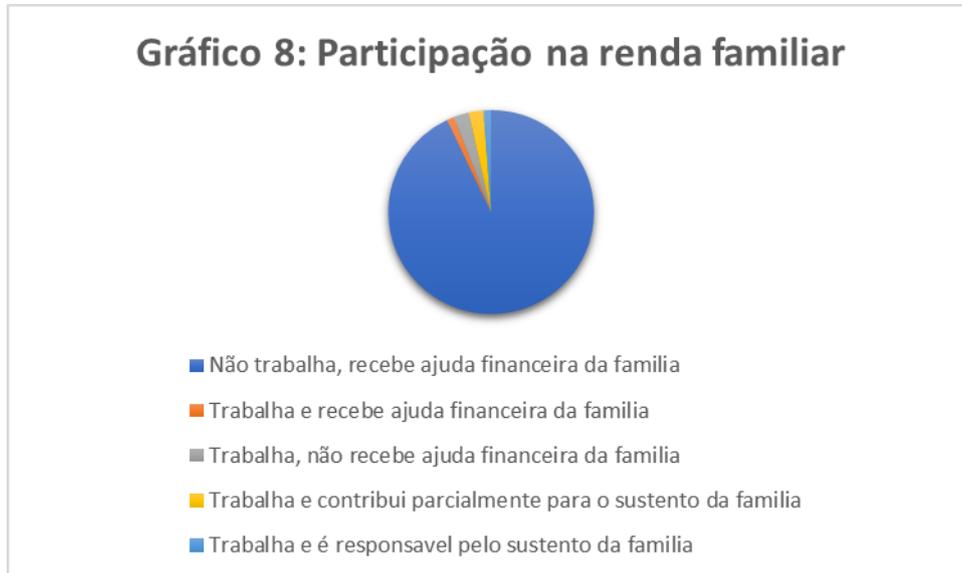


Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Segundo o Gráfico 7, a ocupação de 93% dos licenciandos em Pedagogia é apenas estudar. Esse dado é interessante porque segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE em 2017, 56,3% dos alunos matriculados em graduação, possuem alguma atividade remunerada para contribuir com o orçamento familiar.

Mas se tratando desses licenciandos investigados, essa informação não condiz com a realidade deles.

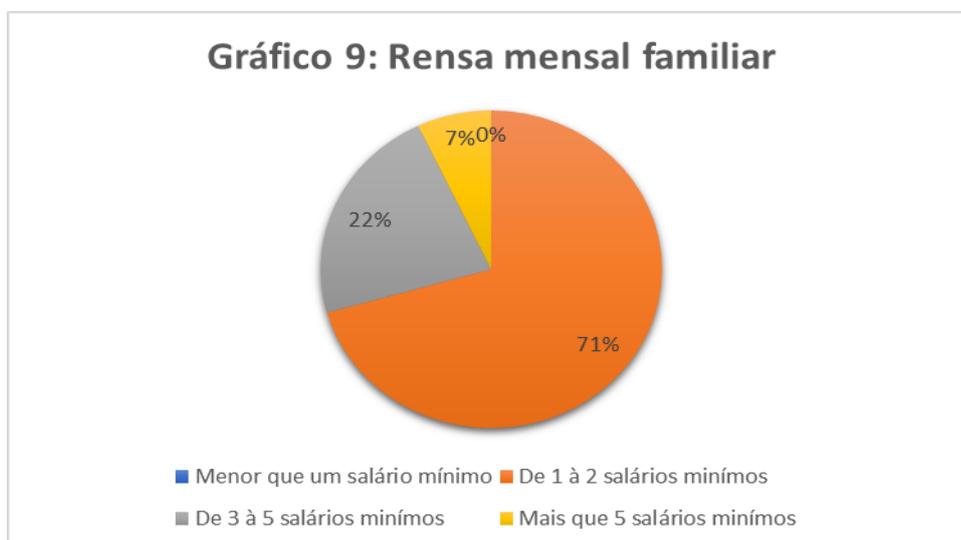
h) Participação na renda familiar



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

De acordo com o Gráfico 8, a grande maioria dos estudantes não trabalham, logo, recebem ajuda financeira da família. Por se tratar de um grupo bem jovem, essa temática é compreensível. Conciliar trabalho e faculdade não é uma situação fácil para muitos estudantes. A necessidade de trabalhar é o principal motivo apontado por jovens de 14 a 29 anos para abandonar os estudos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

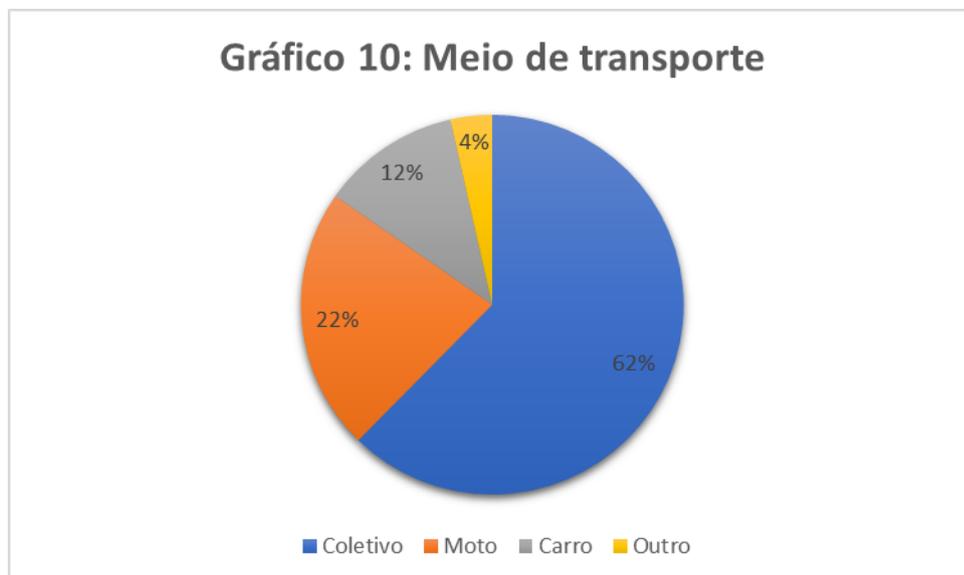
i) Sobre a renda mensal familiar



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

O Gráfico 9 mostra que cerca de 71% dos estudantes de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, possuem renda familiar entre 1 à 2 salários. Este fato é diferente do que foi apontado na 5ª Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior, que mostrou que a maioria dos estudantes das Universidades Federais do Brasil não conseguem ter uma renda mensal que chegue a um salário mínimo. Vale destacar que esses estudantes ainda moram com os pais, em uma cidade que o mercado de trabalho se concentra no emprego público, com ausência de indústrias ou fábricas na região.

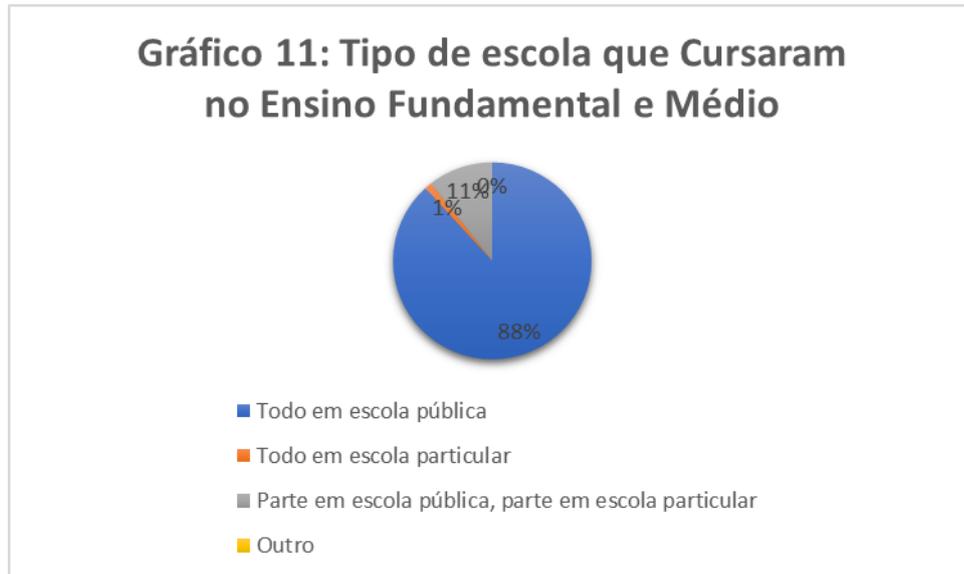
j) Sobre o meio de transporte para se locomover até a Ufac



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Nota-se que 62% dos graduandos utilizam como meio de transporte o coletivo, logo em seguida o meio mais utilizado é a moto. Esse meio de transporte se torna o mais acessível devido ao preço de custo dos demais meios. Além disso, por serem muitos jovens e desempregados, ainda não possuem condições de possuir automóvel próprio. Na Ufac – Campus Floresta, os alunos possuem dois veículos de transporte coletivo, sendo o ônibus e as vans. Justamente por possuir um valor mais acessível, se tornam os meios mais utilizados pelos graduandos, considerando que o Campus Floresta, localiza-se no Canela Fina, nº 245, Gleba Formoso, na Colônia São Francisco, ou seja, bem distante do centro urbano da cidade.

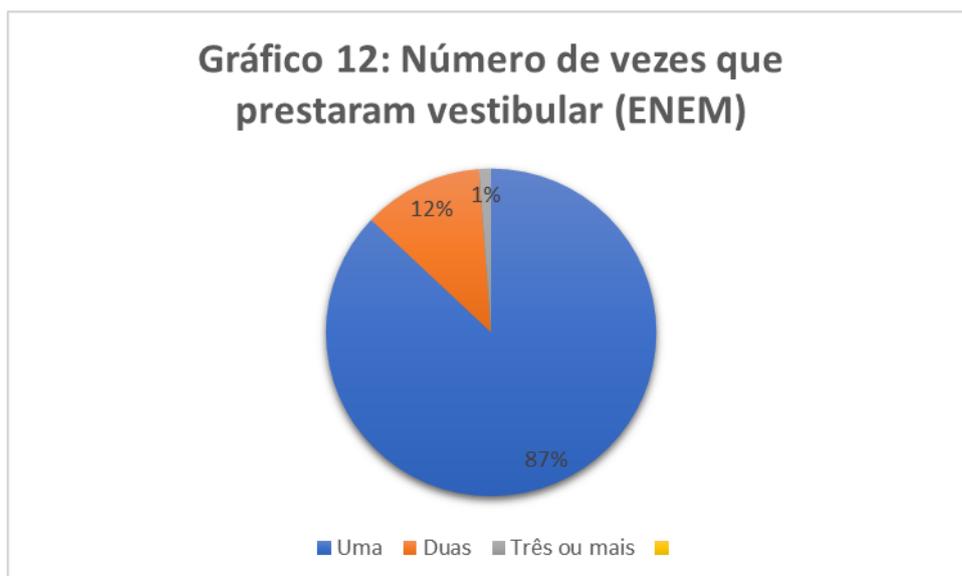
k) Sobre o tipo de escola que frequentaram



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

A 5ª Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior, realizada em 2022, mostrou que 64,7% dos estudantes que entram nas instituições federais estudaram o ensino médio integralmente, ou na maior parte do tempo, em escolas públicas. Este fato, também se confirmou com os graduandos de Pedagogia investigados, com uma porcentagem que chega aos 88%.

l) Sobre o número de vezes que prestaram vestibular (ENEM)

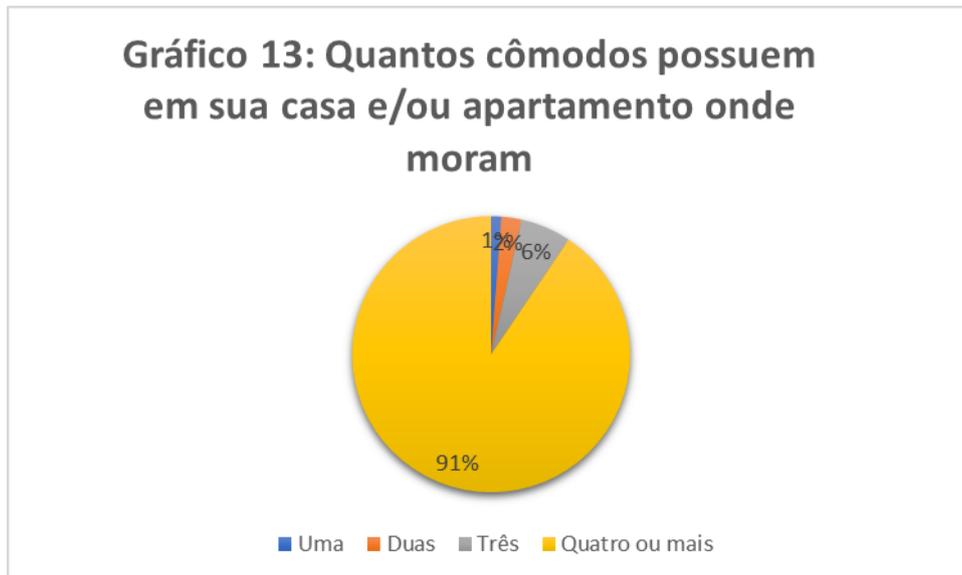


Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

De acordo com o expressado no Gráfico 12, cerca de 87% dos graduandos em Pedagogia conseguiram entrar no curso na primeira vez que prestaram o ENEM – Exame Nacional do

Ensino Médio. É um ponto bem significativo, porque mostra que estão adentrando ao Ensino Superior muito jovens.

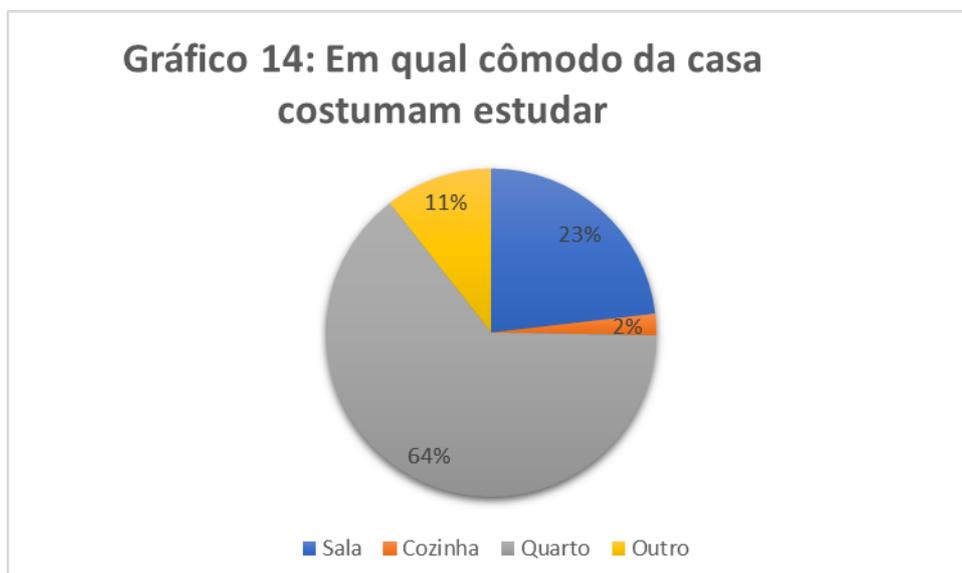
m) Sobre o número de cômodos em casa ou no apartamento



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Devido a maioria dos graduandos do Curso de Pedagogia possuírem moradia própria, conforme apresentado no Gráfico 6, os mesmos também possuem casas ou apartamentos com quatro ou mais cômodo, como mostra o Gráfico 13. Isso significa que esses estudantes possuem moradias com espaços como cozinha, sala, banheiro e quarto.

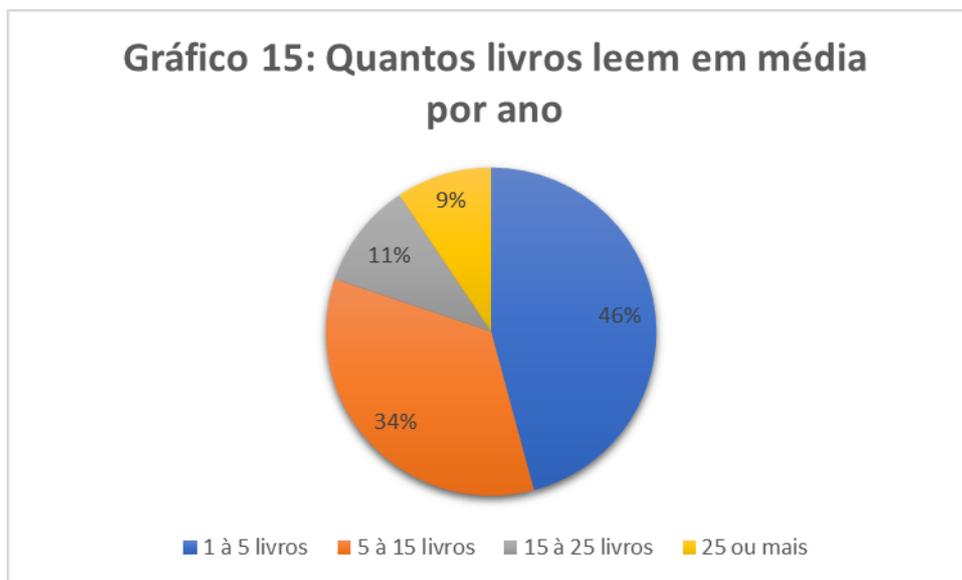
n) Sobre o cômodo da casa que costumam estudar



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

O Gráfico 14 mostra que 64% dos graduandos em Pedagogia costumam utilizar seu quarto para estudar. O segundo lugar mais utilizado por esses estudantes para estudar é a sala, e em seguida cerca de 2% usam a cozinha para essa finalidade. Observa-se que a realidade acreana sobre o lugar para estudar ainda não é o escritório. Não se tem a cultura do espaço formal de estudo nas residências. Costume advindo da “época dos seringais” que não existia escola, portanto o estudo era algo projetado para os filhos longe dos seringais.

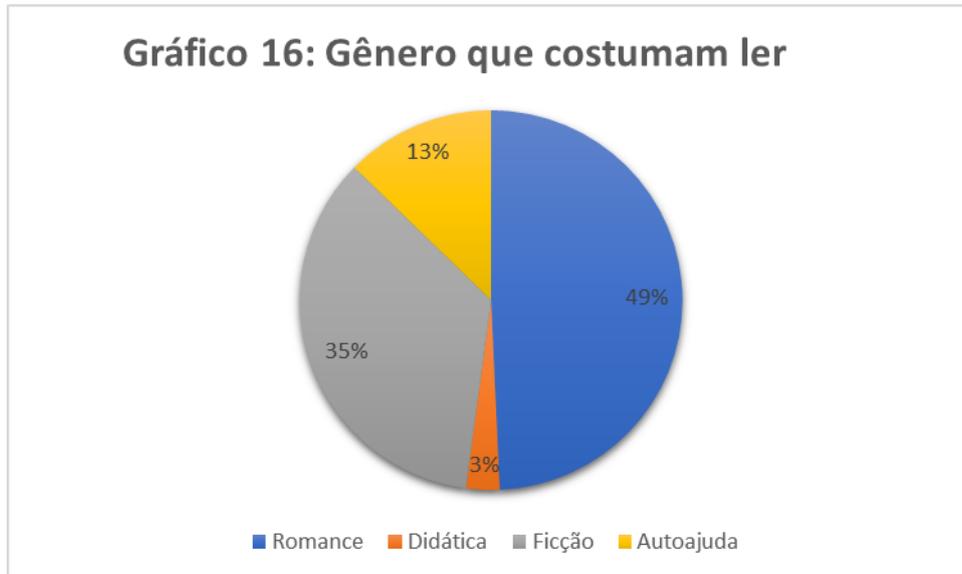
o) Sobre a quantidade de livros que leem por ano



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

A Andifes divulgou no ano de 2011, uma pesquisa feita com 19.691 estudantes de graduação de universidades federais de todo o país, apresentando números consolidados do panorama nacional. A partir do cruzamento de dados, foi possível mapear e distinguir os cenários regionais no tocante a hábitos de leitura, frequência a bibliotecas, domínio de língua inglesa e uso de tabaco, álcool, remédios e drogas não lícitas. De uma forma geral, a pesquisa mostrou que a maioria dos universitários brasileiros não vai muito além disso: lê, em média, de uma a quatro obras por ano. Este fato, também é confirmado com os graduandos de Pedagogia, ao mostrar no Gráfico 15, que 46% dos alunos leem em média cerca de 1 à 5 livros por ano.

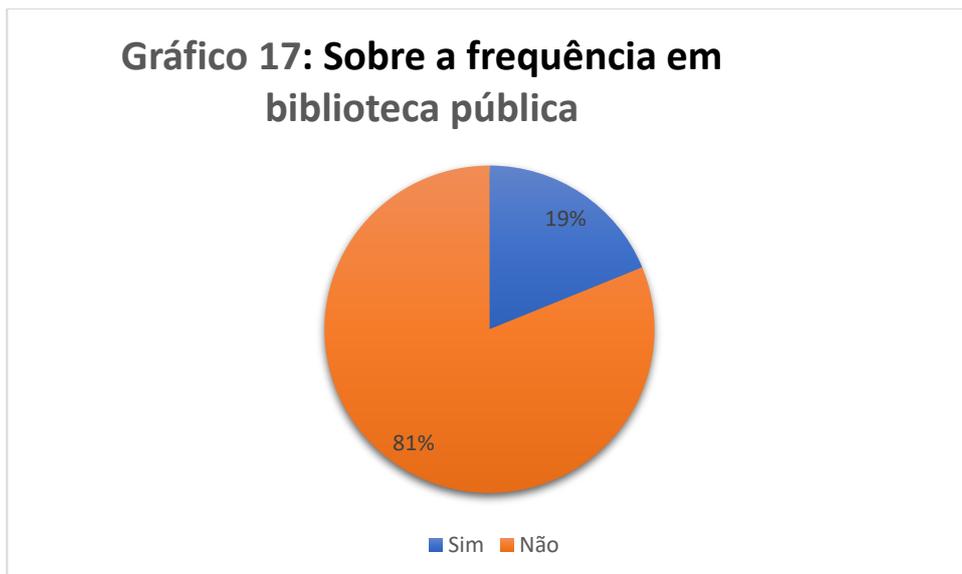
p) Quanto ao gênero textual que mais leem



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

A pesquisa mostra que o gênero textual mais consumido por esses estudantes de Pedagogia é o Romance, com 49%. Em segundo lugar fica a Ficção com 35%. O gênero menos escolhido por eles é a Didática, o que se torna bem contraditório, visto que, estamos tratando sobre a escolha pela docência. A leitura é um elemento fundamental na formação de cada cidadão, exercendo papel essencial na formação humana e acadêmica.

q) Sobre a frequência em biblioteca pública

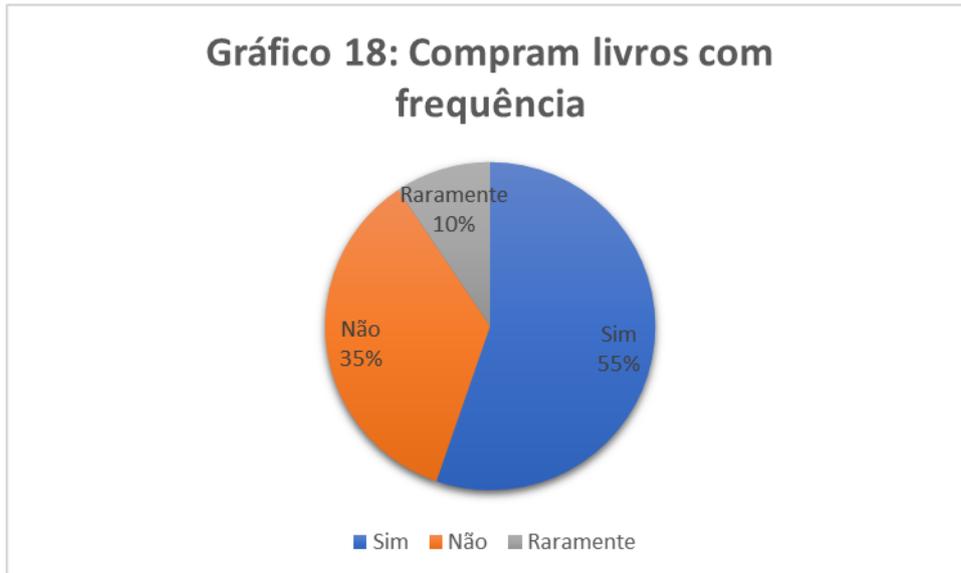


Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

De acordo com o Gráfico 17, 19% dos estudantes de Pedagogia frequentam alguma biblioteca pública. Segundo a pesquisa Retratos da Leitura 2019, a principal motivação para ir

à biblioteca é ler livros para pesquisar ou estudar (51%) e, em seguida, ler por prazer (33%). O próprio Campus Floresta possui biblioteca disponível para os graduandos, o que permite fácil à diversos livros e produções.

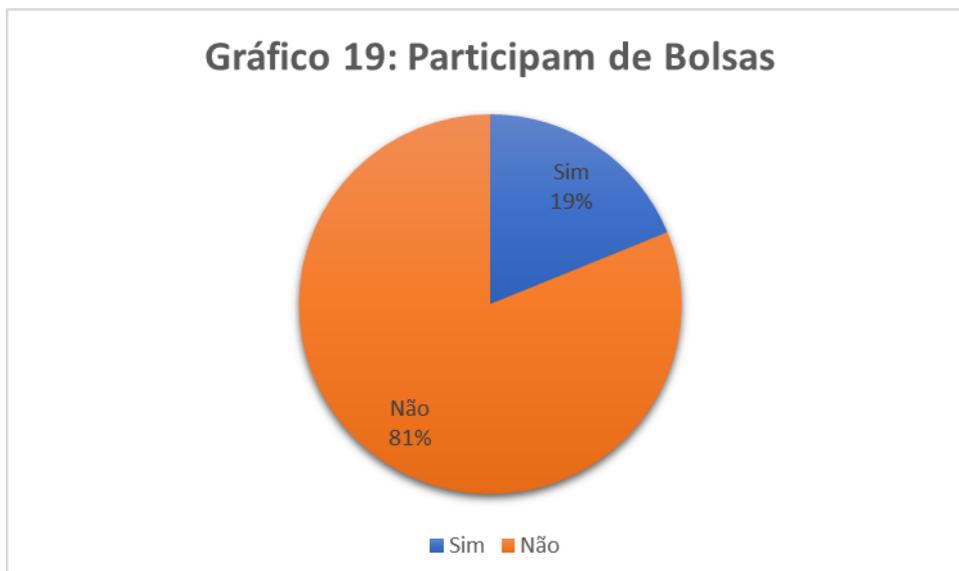
r) Sobre a frequência que compram livros



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Conforme apresentado neste Gráfico 18, os graduandos em Pedagogia possuem em sua maioria frequência ativa de compras de livros, chegando aos 55%. Quanto maior o número de leitores, maior o número de livros consumidos, e nas turmas de Pedagogia da Ufac, é bastante significativa a quantidade de leitores.

s) Sobre a vida acadêmica: participação em Bolsa e permanência no Curso



Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas informações coletadas.

Nos últimos anos ocorreram muitos cortes financeiros nas instituições federais, isso acarretou na diminuição do número de bolsas oferecidas aos graduandos. Nas turmas investigadas, nota-se como é baixo o número de licenciandos que recebem alguma bolsa. Não temos dúvidas de que as bolsas, para o aluno desfavorecido economicamente, são muitas vezes a única alternativa para a conclusão de um curso superior.

De forma geral, os estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, possuem um perfil de jovens estudantes em que a maioria reside na cidade de Cruzeiro do Sul-AC, não possuem ocupação profissional, são solteiros, moram com os pais em domicílio próprio. A família recebe uma renda média mensal de 1 à 2 salários mínimos, e esses graduandos estudaram todo seu ensino fundamental e médio em escolas públicas, conseguindo ingressar no curso na primeira vez que prestaram a prova do ENEM.

4.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS

4.2.1 Categoria 1. Prestígio social do curso de pedagogia e da profissão

Podemos considerar a Pedagogia como uma das profissões mais antigas do mundo, assim como a educação, ela acompanha a evolução do homem. De acordo com Ghiraldelli (1991), a pedagogia tem significado de “condução da criança”, dessa maneira pode-se relacionar com a condução do saber. Libâneo (1998), considera que existem muitas práticas educativas, em muitos lugares e de diversas formas, conseqüentemente, existem também muitas pedagogias, pois:

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, a escola é muito menos a docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto à prática educativa na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 1998, p. 116).

Mas se tratando do grupo investigado – licenciandos em Pedagogia da Ufac, que concepção possuem sobre o Curso, ou mais precisamente da atuação do Pedagogo em sala de aula? As falas dos estudantes revelaram conceitos e ideais que mostram que o Curso de Pedagogia possui um prestígio social e que ser professor ainda é uma opção interessante.

Nos estudos de Gatti (2009), ele afirma que muitos jovens são desinteressados pela carreira docente, o que acaba por ser pequeno o número de jovens que querem ser professor(a). É fato que realizar algumas escolhas é algo bem complexo, principalmente tratando-se da escolha da carreira profissional.

Quando questionados sobre as concepções de ser Pedagogo em sala de aula, eles ressaltaram:

Acho uma profissão muito digna (LICENCIANDO 1).

Acredito que só a educação e o professor podem contribuir para a formação de um cidadão crítico e ativo (LICENCIANDO 2).

Antes eu via o pedagogo só como mais um professor, hoje em dia não, eu vejo com outros olhos, uma profissão que vai além do ser professor (LICENCIANDO 3).

Porque acredito na força transformadora da educação, e em uma educação popular para todos, e vejo no professor a capacidade de mudar a humanidade (LICENCIANDO 4).

É o professor quem nos ensina o que ele sabe e aprende conosco, então é o ponto inicial do ensino (LICENCIANDO 5).

Porque é uma profissão muito bonita e de muita importância e vejo que hoje em dia ninguém dá muito valor (LICENCIANDO 7).

Não acho que essa não é uma profissão fácil, principalmente nos dias de hoje, mas acredito que ainda valia apenas a possibilidade de mudar realidades (LICENCIANDO 8).

Eu acho que o ato mais bonito de ser professor é o desejo de ensinar (LICENCIANDO 9).

Percebe-se na fala desses graduandos, a premissa de que é papel do Pedagogo a função de formar pessoas e capacitá-los para a vida em sociedade, de forma que se tornem cidadãos ativos, capazes de gerar transformações no meio que vivem. Para Libâneo (2005), a pedagogia ocupa-se de verificar os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro da sociedade, e quais são os meios e os processos dessa formação. Assim, de fato, a fala dos entrevistados se faz na prática educativa do pedagogo.

O (Licenciando 5), fala que “É o professor quem nos ensina o que ele sabe e aprende conosco, então é o ponto inicial do ensino” chamando atenção para a dualidade que existe na docência, pois o educador ensina e ao mesmo tempo aprende com seus educandos. Paulo Freire (1997) destaca que “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”. Ou seja, educar é uma ação de aprendizagem recíproca, pois quem ensina aprende com seu aprendiz

dia após dia. Segundo Libâneo “a educação é uma ação e um processo de formação pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem” (LIBÂNEO, 2005, p. 162). Além disso, Dourado (2015) assegura que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apresentam uma concepção de formação pautada pela unidade teoria e prática, pois ambas são responsáveis pelo fornecimento dos elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais ao trabalho docente.

Posteriormente, o (Licenciando 8) destaca “Não acho que essa não é uma profissão fácil, principalmente nos dias de hoje, mas acredito que ainda valia a pena a possibilidade de mudar realidades (LICENCIANDO 8).” Ou seja, apesar dos desafios da profissão, a possibilidade de mudar a realidade de indivíduos é uma atitude muito importante, que faz valer a pena enfrentar as dificuldades. De fato, a educação permite um amplo desenvolvimento do sujeito, e estas mudanças são exteriorizadas na vida e na realidade social deles.

O (Licenciando 9), destaca um dos pontos básicos e principais de ser educador, o desejo de ensinar. Freitas (2002, p.139) fala sobre as mudanças ocorridas nas últimas décadas que conceituaram a concepção do profissional da educação que “tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”. As DCN de 2015 reafirmaram esse conceito e ainda acrescentaram que a formação inicial dos professores é para a preparação de professores que atuem nas etapas e modalidades da Educação Básica. Isso mostra que a formação do Pedagogo também visa preparar para o processo de ensino, logo, assim como a fala do licenciando entrevistado, existe no educador, desde o princípio de sua formação, a premissa de ensinar. Dourado (2015, p. 308) diz que a formação inicial de professores se destina “àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Já quando indagados sobre o que esperam da profissão, quais as expectativas de sua atuação, eles relataram que:

Transformar a realidade das crianças. Têm muitos casos que elas só vão pra escola por ir, não têm um interesse, sabe? Eu gostaria de mudar essa realidade (LICENCIANDO 3).

Eu quero uma especialização, eu quero tá sempre atualizando e eu não quero só continuar na área da pedagogia, eu posso muito bem mudar, sabe? para alguma outra área. Não pode ficar preso a um curso só (LICENCIANDO 4).

Eu quero mudar um pouco o modelo tradicional de ensino. Eu vim de uma escola pública. Então quero contribuir, acho que chegou minha vez de contribuir (LICENCIANDO 6).

Eu percebo o curso como oportunidade de ter experiência com crianças porque é meu interesse maior, causar alguma diferença na vida delas” (LICENCIANDO 7).

Quero contribuir para o crescimento das pessoas (LICENCIANDO 8).

Ajudar as crianças, ensinar conhecimentos e valores, fazer com elas o que minha professora fez por mim, tive professores maravilhosos e espero ser que nem eles (LICENCIANDO 10).

Aqui, eles destacam mais uma vez, que pretendem através do exercício da profissão, proporcionar mudanças na vida de seus alunos. É preciso compreender que o professor “não é transmissor de conhecimento, porque sua função não é instruir, mas educar, formar. Seu desafio socrático emerge com toda força: é de provocação, orientação, instigação, sobretudo de 'cuidado" (DEMO, 2004, p. 75). Ou seja, o papel do professor é formar as pessoas, seres humanos na sua completude para exercer sua cidadania e seus plenos direitos, ao fazer isso, conseqüentemente esta mudança a realidade de seus educandos. Ensinar, portanto, nesta perspectiva, “[...] é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo.” (GADOTTI, 2003, p. 74).

O (Licenciando 4) fala sobre seu interesse em se especializar, em está sempre atualizado e até mesmo buscar novas áreas. Não há como falar em educação de qualidade sem pensar em uma formação continuada de professores(a), já que esta é considerada assim como a formação inicial, uma questão essencial nas políticas públicas para a educação. Portanto, a Resolução de 2015 avança no sentido de apontar que os cursos de formação inicial deverão se constituir por núcleos, conforme o que foi determinado no Art. 12:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...].

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...].

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Na própria Resolução já é destacado sobre a ampla formação do educador, e isso requer profissionalização e diversidade dos estudos nas diversas áreas de atuação profissional. O professor precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que

nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento. Para isso, requer de fato, que busquem se profissionalizar.

De uma forma geral, esses licenciandos possuem uma visão muito otimista sobre ser Pedagogo e atuar em sala de aula, com conceitos que valorizam e enxergam o educador como um profissional muito importante para a sociedade.

4.2.2 Categoria 2. O espelho da docência e seu reflexo na prática

A experiência na docência não está limitada ao momento em que o graduando adentra em um curso de formação inicial, Tardif (2007, p.71) diz que “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Observa-se que é através de experiências sociais e pessoais que o educador também vai estruturando e reestruturando a profissão. Quando questionados aos licenciandos de Pedagogia se possuíram fatores pessoais, familiares, econômicos e afins que motivaram a escolha pelo curso e o desejo pela atuação docente, eles responderam:

A possibilidade de trabalhar com crianças. De poder fazer algo por elas no futuro, às vezes você trabalha com a criança quando ela é pequenininha, mas você vê o espelho, as mudanças que você causa na vida dela depois de adulta. Acho que esse é o principal motivo da minha escolha (LICENCIANDO 1).

Desde a minha infância eu sempre gostei de criança, sempre gostei de trabalhar com criança, e eu tenho essa empatia, eu sou simpática com a criança, quando as vejo (LICENCIANDO 3).

Eu tive uma conversa com uma professora e ela disse para mim que eu tinha muito jeito para fazer Pedagogia. E eu pensei muito sobre a área, realmente, gostava de lidar com crianças e eu pensei bem, falei: ‘vou fazer Pedagogia!’ (LICENCIANDO 5).

Eu já tinha um desejo, eu sempre me encantei pela área, não só ensinar, mas entrar em contato com as crianças (LICENCIANDO 6).

Eu sempre pensei ser professora. Assim, eu já tinha pensado em outros cursos para ser professora, mas o primeiro que eu fiz foi para Pedagogia (LICENCIANDO 10).

Durante um tempo eu tentei outros cursos, até perceber que eu tinha um chamado à Pedagogia. Porque antes eu via mais como uma profissão mais... sabe segunda opção?! Só que depois eu vi que não, que sim, é uma profissão. Minha mãe, ela é professora. E aí, eu sempre fugia dessa área por conta que falava: ‘eu não quero ser mais uma pedagoga, eu quero ser outra profissional’, queria outro ramo (LICENCIANDO 9).

Particularmente, para o mercado de trabalho é o mais que me identifiquei (LICENCIANDO 10).

Percebe-se nessas falas motivações oriundas da vontade que possuem em trabalhar com crianças, em poder oportunizar aprendizagem e trazer a diferença na vida de seus futuros alunos. Outros também, dada as possibilidades de mercado de trabalho, acharam mais pertinente a profissão docente. Borges (2004), Pimenta (1999) e Tardif (2007) identificam saberes que causam influência na prática docente, e que são anteriores a esta prática, ou seja, saberes provenientes de outros tipos de educação, saberes provenientes da observação e vivência dos professores dos quais mantiveram contato durante a vida escolar, e os saberes das experiências socialmente construídas.

Pimenta (2002, p.20) ressalta que os saberes da experiência são aqueles que advém da história de vida, das relações que os docentes, ou os que estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas na escola. Para a autora, nesses momentos adquirem noções do ser docente, do que é ser um bom ou um mau professor, sobre a desvalorização social dos professores, dentre outras questões. Assim, este conjunto de noções prévias elucidam sobre a noção da ação docente, do ser professor. Pimenta (2002) ainda acrescenta que seus alunos de didática, já possuem na graduação, as noções prévias do ser professor justamente devido às experiências enquanto alunos.

Um dos principais fatores que podem influenciar a escolha docente são as referências de professor(a) que se obtém durante a vida, ou mesmo pessoas que não são oficialmente professores, mas que suas ações remetem ao papel exercido por um educador, e com isto, acabam por motivar outras pessoas. Sobre essa questão de possíveis influências eles disseram:

Eu estudei em zona rural até meus 10 anos, e pouco aprendi, quando eu vim para cidade, muitos professores me ajudaram e serviram de exemplo (LICENCIANDO 3).

Meus pais são meus maiores exemplos de estudo, desde cedo me ensinaram em casa o valor da educação (LICENCIANDO 4).

Minha irmã já é professora, então ela é minha referência de profissional dedicada (LICENCIANDO 5).

Minha vó só conseguiu se formar aos 52 anos, mas nunca desistiu da profissão, ela é meu exemplo de professora (LICENCIANDO 7).

Nota-se uma influência emocional e principalmente familiar de escolha pela docência. A família, a religião e a classe social de origem podem influenciar tanto a escolha pela

docência, quanto os princípios durante o exercício da profissão. Borges (2004) ao estudar professores de diversas disciplinas afirma:

Outros professores também relataram experiências familiares importantes que tiveram uma influência na escolha profissional e que, também, serviram de referência em termos de valores e princípios de trabalho, que regem suas relações com os alunos e com seus pares (BORGES, 2004, p.200).

Além disso, antes de exercer a profissão, os professores formam saberes através das experiências que são socialmente construídas sobre o ser professor(a) com observa Pimenta:

Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA 1999, p. 20).

Existem também os conceitos que são historicamente construídos sobre a docência, como por exemplo, a fala das mídias e mais precisamente o que elas dizem sobre as escolas e os professores, as crises de autonomia docente, as violências em sala de aula, dentre outros, todos contribuem para a formação dos saberes aos docentes.

Aos licenciandos foi ainda perguntado, se tiveram alguma experiência docente antes de ingressar no curso de Pedagogia, e as respostas foram:

Antes de começar o curso, eu dava aula na escolinha dominical da minha igreja, e gostava bastante, sempre me identifiquei (LICENCIANDO 2).

Dei aula de reforço para minha vizinha, isso fez com que eu passasse a pensar em ser professora, acho que foi o pontapé inicial (LICENCIANDO 3).

Minha mãe dava aula em casa, como uma espécie de reforço, e estava sempre ajudando, eu era praticamente a segunda professora (LICENCIANDO 5).

Eu trabalho como assistente educacional, de certa forma, eu já atuo na profissão, e tenho gostado bastante (LICENCIANDO 7).

Eu estava sendo bolsista da Residência Pedagógica, e junto com os Estágios são as experiências que consegui ter até agora (LICENCIANDO 9).

Percebe-se que as influências e as motivações de escolha do Curso e da docência partiram em muitos casos, de situações vivenciadas anteriores ao curso, que serviram como pontapé inicial para adentrar na prática docente, mesmo que por pequenos e breves momentos.

É importante destacar a fala do (Licenciando 9), ao relatar que esse primeiro contato com a docência ocorreu graças aos Estágios Supervisionados e ao programa de Residência Pedagógica. De acordo com Pimenta (2004, p.12) o Estágio objetiva “preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilitem a escrita de projetos de intervenção [...]”. Logo, é inegável esse momento pré-docência para formação desses estudantes, e principalmente para refletirem se realmente querem atuar na profissão docente. Nesse sentido observa-se nos estudo de Tracz (2007) que,

Quando em sala de aula, o aluno, ao estar atuando em sua profissão, consegue dar mais ênfase, ou seja, consegue visualizar na prática, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, o entendimento, o aprendizado, bem como o aproveitamento, se tornam muito mais interessantes para o futuro profissional (TRACZ, 2007, p.7).

A escola é de forma inegável um espaço de grande conhecimento para o estagiário, visto que nesse espaço que o estudante pode exercer diversos papéis, que podem vim a contribuir com a perspectiva educacional como futuro professor(a), favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, sendo, portanto, um local onde ele poderá também compartilhar saberes. Percebe-se que há influências externas que motivaram a escolha do curso, e que existiram também relações pessoais e profissionais que permitiram reafirmar essa escolha.

4.2.3 Categoria 3. O curso de pedagogia e à docência: motivações de permanência

Quando tratamos sobre o Ensino Superior, encontramos muitos percalços, pois não há como o governo garantir a todos os estudantes, de escolas públicas e privadas, o acesso às instituições, e isto influencia diretamente nas escolhas de Curso e na permanência deles. Além dessa problemática, várias questões sociais, familiares e econômicas podem interferir na permanência no Curso de Pedagogia.

Compreender os motivos que levam os licenciandos a permanecer no curso servem de base para desenvolver ações que minimizem o abandono e a evasão. No entanto, permanência e evasão não vêm do mesmo viés, pois, entende-se que a permanência possui um aspecto preventivo e propositivo, já a evasão possui um resultado negativo, em relação ao Curso. Sobre isso, os licenciandos responderam o seguinte sobre suas motivações de perdurar no curso:

Não gosto de começar algo e não terminar, desde o início foi um desafio, mas sigo firme, porque acredito no meu potencial para ser um pedagogo (LICENCIANDO 1).

Sempre quis fazer Pedagogia, desde que entendi o que é o curso, então não está sendo tão difícil (LICENCIANDO 2).

Acho que o curso foi me conquistando, aos poucos eu fui aprendendo a valorizar mais ainda ser professor (LICENCIANDO 3).

O nosso mercado de trabalho aqui não é tão amplo, é mais voltado para a educação e saúde, e como não me identifico com a saúde, esse foi o que mais gostei (LICENCIANDO 4).

Eu acho que é porque ainda acredito no poder transformador da educação (LICENCIANDO 5).

No início eu quis sair, muita gente saiu por conta da pandemia, então quem tá aqui é porque realmente quer, eu escolhi não desistir de me tornar uma pedagoga (LICENCIANDO 6).

O curso tem mudado minha visão sobre muitas coisas, principalmente sobre o quão importante é nosso papel para sociedade (LICENCIANDO 7).

Eu vejo que o curso prepara a gente para além da sala de aula, e isso vale muito, é isso que tá me prendendo aqui também (LICENCIANDO 8).

Tentar fazer a diferença na vida das crianças é o que me motiva” (LICENCIANDO 9).

Eu aprendi a amar a profissão, e no decorrer do curso isso foi se intensificando, porque aprendi a valorizar mais o professor (LICENCIANDO 10).

Os primeiros relatos mostram que eles enfrentaram dificuldades de persistir no curso, todavia, não desistiram. Astin (1991) e Astin e Antonio (2012) salientam que a permanência está intimamente ligada com a motivação dos estudantes em atingir suas metas e propósitos acadêmicos. Ou seja, para esses autores, são as experiências positivas dos estudantes nas atividades acadêmicas que servem de incentivo, além das atividades que estão no currículo. Isso confirma o que diz o (Licenciando 3), que foi ao longo do curso se identificando e ganhando simpatia pela docência.

O (Licenciando 4) fala sobre as questões econômicas que influenciaram sua permanência, pois na região, segundo ele, o mercado de trabalho é mais voltado para a área da educação e da saúde. Cabrera Pérez *et al.* (2006) destacam que os estudantes permanecem quando percebem o benefício social e econômico atrelado aos estudos. Além disso, os autores ressaltam que as condições financeiras servem de estímulo não só para ingresso no curso, mas também para participar de atividades acadêmicas e sociais. Os autores ainda falam que ao

perceberem seu ganho futuro, qualidade de vida, colocação no mercado de trabalho, os estudantes passam a se esforçarem mais nos estudos.

Jane Castles (2004) realizou uma pesquisa no Reino Unido, na Open University, buscando identificar algumas motivações de permanência no Ensino Superior, dos quais encontrou as seguintes motivações:

Experiência anterior de educação; Atitudes dos seus pais e irmãos em relação à educação; Qualquer apoio recebido da instituição, família ou amigos para realização dos estudos; Tomada de decisão rápida e desenvolvimento de habilidades sociais; Atitude em relação a emprego; Mudanças de vida, como o casamento, transferência, filhos, etc.; Envolvimento com atividades de lazer, comunidade local e trabalho voluntário; Razões para escolha da modalidade; Planos e razões para essas mudanças percebidas; Apoio de outras pessoas enquanto estudava, crianças, pais, família, amigos, etc.; Quaisquer mudanças de vida como resultado de estudar na Universidade; Apoio recebido da Universidade; Razões para o abandono (se for o caso); Expectativas para o futuro, incluindo a definição de metas; Quaisquer crises recentes ou incidentes críticos que tenha afetado durante os dois anos passados recentes (CASTLE, 2004, p.123).

Apesar de muitos licenciandos não perceberem essas influências na vida acadêmica, dada todas as informações passadas por eles que os levaram ao Curso de Pedagogia e o interesse de serem docentes, muitos fatores foram determinantes na permanência no curso.

No que se refere às modalidades de ensino que pretendem atuar, eles disseram:

Eu pretendo trabalhar no ensino público, porque infelizmente é onde mais se precisa de ajuda, é onde a gente encontra professores, eu não vou dizer despreparados, mas sim sem muito estímulo, desacreditados da própria profissão (LICENCIANDO 1).

Eu penso em atuar na educação infantil, porque penso ser o nível mais fácil hoje em dia (LICENCIANDO 4).

A área que mais me identifico é no ensino fundamental, quando estão mais grandinhos e já começam a entender a importância de estudar (LICENCIANDO 5).

Eu quero dar aula, mas para o ensino superior, seja aqui na UFAC ou em outra instituição (LICENCIANDO 7).

Acho que não vou ter problema com nenhuma modalidade, então em qualquer uma delas quero dar o meu melhor (LICENCIANDO 9).

Gosto mais do ensino fundamental, acho que é uma fase tão gostosa de se trabalhar” (LICENCIANDO 10).

Percebe-se que neste quesito o grupo se diversificou entre Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. Independentemente do nível de ensino, ao exercer a profissão docente, o Pedagogo deve estar em constante reflexão sobre sua profissionalização, para que esteja sempre sendo inovada, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade. É claro que cada profissional se interessa mais pela modalidade que lhe é mais conveniente, e isso gera um perfil docente diferente, ao mesmo tempo, necessário frente às modalidades de ensino existentes no ensino formal.

No Projeto Político Pedagógico de alguns cursos de Pedagogia percebe-se que eles propõem uma formação para atuar na docência na Educação Infantil e nos primeiros do Ensino Fundamental e com isso “formar um pedagogo competente nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico” Libâneo (2002, p.39). O currículo deixa claro que o principal objetivo é a formação do profissional de pedagogia para a docência. Além disso, o trabalho pedagógico ocorre em diversos ambientes não escolares, apesar de que mesmo nesses ambientes, sua prática é educativa. Sobre isso Libâneo (2002, p.45) afirma que “o curso de pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas [...], situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”.

Voltando à fala dos entrevistados, percebe-se que a modalidade de ensino que pretendem atuar se relaciona com as experiências anteriores ao curso, situações e vivências que os levaram a preferir uma modalidade à outra. E isso, molda o perfil profissional, pois ao pensar no seu campo de atuação, o licenciando vai construindo identidade enquanto educador, adotando métodos e condutas que julgam ser importantes para a profissão, e que principalmente causem mudanças na vida de seus alunos.

4.2.4 Categoria 4. O aspecto negativo do ser professor(a)

A pós-modernidade tem provocado significativas mudanças na sociedade, que afetam diretamente a educação e todo o contexto escolar. O educador, sendo agente direto nesse contexto, passa e sente os efeitos dessa mudança, precisando aprender a lidar com as várias situações que vão das mais imprevisíveis as mais inusitadas possíveis.

Nas palavras de Cericato:

É preciso propor ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração. Estamos diante de

complexas questões e seria ingenuidade pensar que possam ser resolvidas facilmente; ainda assim, é necessário que sejam consideradas no contexto de políticas educacionais que contribuam para a atratividade e retenção de bons profissionais para a docência (CERICATO, 2016, p.285).

A profissão docente é rodeada de atrasos, rupturas, descasos que fazem a sua execução, mais precisamente, fazem o educador. A carreira docente não possui um grau muito alto de atração entre as profissões, no Brasil, os índices de professores contratados de forma permanente são baixíssimos, revelando a precariedade dos vínculos trabalhistas.

Os licenciandos revelaram alguns pensamentos sobre a desvalorização do magistério:

Eu acho que o problema principal hoje é que não respeitam mais o professor como antes (LICENCIANDO 1).

Eu acredito que hoje em dia, os papéis se inverteram, cobram do professor o fracasso do aluno, e isso afeta muito a cabeça dos professores (LICENCIANDO 2).

Todos os professores que conheço reclamam dos salários baixos (LICENCIANDO 5).

Hoje em dia é mais difícil ser um educador porquê tornaram eles os responsáveis por suprir todas as necessidades do aluno (LICENCIANDO 6).

É difícil trabalhar com pouca valorização do governo e muita cobrança de todas as partes” (LICENCIANDO 7).

Eu acho que a gente chega nas escolas com toda a disposição de fazer a diferença, mas, às vezes, a própria escola freia e limita nossas ações” (LICENCIANDO 9).

A fala dos estudantes só destacam o que mais é discutido em relação aos desafios da profissão docente. Além do que dizem em suas falas, existe a precariedade de escolas com classes superlotadas, a falta de organizações, como os sindicatos e as associações, a falta de apoio ao crescimento profissional. sobre esses aspectos observa-se em Barbosa (2011) que:

Além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há a dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreiras que sejam melhor remunerados e valorizados, ou ainda deixam a sala de aula para atuar em outros cargos do sistema de ensino, como a coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, também melhor remunerados que a docência e, normalmente, com maior reconhecimento e valorização social (BARBOSA, 2011, p. 152).

Essa problemática dos baixos salários está na fala do (Licenciando 5), evidenciando que desde a formação inicial já existe essa preocupação. Gatti e Barretto (2009, p. 247) apontam que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhe são atribuídas”. É fato que ser professor(a) exige muitas atribuições, ainda mais quando precisa dobrar ou até triplicar a carga horária de trabalho, para melhorar o salário no final do mês, isso afeta diretamente o desempenho profissional e a qualidade de vida.

Num plano geral, a educação no Brasil é preocupante, pois a desvalorização da profissão não está somente na questão salarial e acúmulo de trabalho, mas no descaso dos órgãos governamentais com a educação pública. As escolas sofrem com a falta de recursos em diversas áreas educacionais. Tal situação, acaba por desmotivar jovens e adultos a ingressar nos cursos de licenciatura, e quando fazem, acontece de muitos quererem trabalhar no ensino superior, já que este é relativamente mais valorizado do que a educação básica. No entanto, o nível de exigência também aumenta considerando que o magistério superior abarca o tripé acadêmico – ensino, pesquisa, extensão, além dos cargos administrativos como diretores de centros e coordenação de curso. Este último com uma gratificação irrisória.

Outra questão, que é destacada pelos (Licenciandos 1, 2 e 6), é a indisciplina. De acordo com Parrat-Dayana (2008) esses problemas disciplinares acabam por se manifestar de diferentes formas, dentre elas, negar a aprendizagem, faltar à aula, não levar os materiais escolares, não fazer as tarefas, desacatar preceitos básicos de conduta – mesmo de forma não intencional –, ficar em pé constantemente, atrapalhar a aula, etc. Essa indisciplina afeta não só o desempenho dos professores, mas de outros alunos também. De acordo com Carita e Fernandes,

É verdade que o conflito é inevitável e que tem mesmo, em certas situações e sob certas condições, um papel positivo, dinâmico, potenciador de mudança nas relações e nas pessoas. Contudo, uma relação e particularmente uma relação de trabalho como o é a relação professor/aluno, não pode cumprir os seus objetivos quando as energias disponíveis são maioritariamente canalizadas para a resolução dos conflitos. Quanto mais energia professor e alunos gastarem na resolução dos conflitos, menos energia podem investir na área de ensino e da aprendizagem (CARITA e FERNANDES, 1997, p. 19).

Essa falta de atrativos para a carreira docente, traz muitas evasões nos cursos de Licenciatura. Um estudo feito por Adachi (2009) mostrou que, para além do salário, outros elementos são contribuintes para essa evasão, como:

Baixo prestígio da profissão, baixos salários, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no campus, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados, repetitivos e

desarticulados, distanciamento entre teoria e prática, matematicidade dos cursos, baixa qualidade do ensino médio (ADACHI, 2009 Apud SILVA, MIRANDA & BORDAS, 2019, p. 7).

Pode-se dizer, que a profissão docente sofre atualmente com o desprestígio social. Para Silva (2014):

A desvalorização do professor permite questionar, afinal, quem desejaria abraçar uma carreira tão desprestigiada socialmente? É possível que se viva uma crise por falta de profissionais para o trabalho educacional, pelo desinteresse ou pela desistência da profissão (SILVA, 2014, p.3-4).

Com essa falta de reconhecimento, a carreira docente passa por “abandonos”, que acarretam numa sequência de atitudes que prejudicam a qualidade da educação, como as faltas constantes, as licenças médicas, dentre outros. Além dessas questões, os professores também sofrem com as falhas do sistema educacional, quando não ocorre da maneira correta. Assim,

Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar (GENTILI, 2008 apud LUCYK;GRAUPMANN, 2017, p.15).

Percebe-se que a desvalorização docente é resultado de muitas mudanças na sociedade, que afetam o trabalho docente, alteram o perfil profissional, aumentam a carga horária de trabalho, dentre outras situações. Os professores sofrem com desprestígio social, os salários baixos, além das condições precárias de trabalho. E, como destaca Andrade (2022, p. xxxix), é preciso cuidado com a implementação de política de formação com BCN - FORMAÇÃO entendendo como um ato que procura “reduzir a formação humana à noção de competência, subestima a dimensão social das relações de trabalho [...]”

O aspecto negativo da profissão precisa ser superado através de mobilizações acadêmicas, de políticas públicas que priorizem o dinheiro público e o empreguem no ensino público, no engajamento dos coletivos em que se discuta as prioridades educacionais com os grupos das áreas, com prática sociais que superem o assistencialismo e o ensino compensatório, com a prática pedagógica inclusiva na perspectiva de que somos seres inacabados em constante processo de formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que nos últimos anos, a entrada de jovens no ensino superior se intensificou, principalmente, demandados das classes populares. Este fato, deve-se, entre outros fatores, devido a implementação das políticas públicas de Estado, que facilitam o aumento da oferta de vagas. Diante desse cenário, surge um novo perfil de graduando nos cursos de licenciatura, cuja escolha, parte em diversos casos devido ao fato de serem cursos que possuem uma certa facilidade de ingresso, comparado aos cursos mais valorizados socialmente, como Direito e Medicina, e a possibilidade alta de entrar no mercado de trabalho, até mesmo antes da conclusão do curso. Esta é uma realidade vivenciada na região considerando a necessidade de professores para atuar em escolas rurais e ribeirinhas para além dos espaços escolares urbanos.

Este trabalho teve como objetivo geral, investigar quais as motivações que levaram à escolha pela docência, de licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, e os específicos buscaram: Compreender o percurso histórico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na cidade de Cruzeiro do Sul – Acre, a partir de aspectos legais, teóricos e práticos; Traçar o perfil socioeconômico de licenciandos que optaram pelo curso de pedagogia na sua formação inicial; Analisar os interesses e particularidades que motivaram a escolha docente.

O percurso da construção desta dissertação segue inicialmente com um recorte da história do ensino superior em que se destaca as transformações e modificações vivenciadas no decurso da história. Na continuidade nos apontamentos e multifaces do curso pedagogia destaca-se a atuação do pedagogo que extrapola o espaço da sala de aula, ampliando, assim, o leque de possibilidades de atuação profissional. No capítulo metodológico situamos o leitor do percurso feito para acesso aos dados, o lócus, tipo de pesquisa e perspectiva de análise dos dados. Seguindo, pois, com as análises dos dados coletados construído na transversalidade e na multiplicidade de vozes com o intuito de conhecer quem são os alunos de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta e porque escolheram a docência.

A construção da formação superior docente é marcada por grandes acontecimentos, pois em cada momento sua história era construída de acordo com as necessidades da época, e as aspirações políticas. O mesmo se deu na implantação do Curso de Pedagogia na cidade de Cruzeiro do Sul-AC, fruto dos anseios da comunidade de dar continuidade aos estudos. Essa semente plantada em 1992, tem gerado muitos frutos, até 2012, foram formados mais de 500

pedagogos, e esse número continua crescendo, mostrando a relevância do curso na região do Vale do Juruá.

No entanto, as motivações de permanência e atuação na área se devem a muitas outras questões, mais complexas e individuais. Podemos citar, por exemplo, as influências familiares, e as expectativas do mundo do trabalho, visto que, é uma profissão de grande demanda. Além disso, a trajetória escolar dos estudantes está aliada à sua motivação de escolha. Fagundes (2015, p. 82) comenta que “[...] a escolha de uma profissão, talvez seja um dos momentos mais significativos do início da trajetória do jovem ingressante num curso de graduação, no caso do nosso estudo, um curso de graduação que forma professores”. No decorrer da pesquisa, foi possível investigar e analisar as motivações de escolha pelo Curso de Pedagogia na Ufac – Campus Floresta, uma vez que o próprio Campus oferta outros curso tanto licenciaturas quanto bacharelado.

Os resultados mostram que os licenciandos em Pedagogia da Ufac – Campus Floresta, são um grupo com perfil bastante jovem, com idade média de 24 e 25 anos, dentre eles, a prevalência são do sexo feminino. A maioria reside na cidade de Cruzeiro do Sul, e ainda moram com seus pais. Além disso, são solteiros e não possuem ocupação profissional. Durante as entrevistas, muitas das falas sobre a escolha pela Pedagogia, os mesmos relatam que se deu devido às oportunidades de emprego, visto que abrem concursos da Prefeitura e Estado para essa área, considerando que a atuação do pedagogo se dar em espaços escolares e não escolares. Além disso, o curso de pedagogia habilita professores(a) para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles acreditam ainda, que na região, as oportunidades de trabalho são mais voltadas para a Educação e Saúde. Isso porque ainda é uma região marcada pelo emprego público como via de acesso ao mercado de trabalho.

Diante da escolha profissional do exercício docente, os licenciandos destacaram alguns pontos importantes sobre a atuação do pedagogo, principalmente no que tange a representatividade social como a oportunidade de transformar a realidade de diversas crianças, oportunizando-lhes o saber escolar para além do saber tradicional. Assim, suas expectativas evidenciam e intensificam a necessidade de fazer a diferença enquanto profissionais, deixando claro, mais uma vez, a oportunidade de mudança na vida social de muitas crianças. Fundamentalmente porque ao adentrar o espaço escolar representa uma condição diferente das gerações que residiam nos seringais onde não existia escola. A escola representa uma “veleidade de futuro”, como destaca Lima (2012) ao pesquisar a representação social de escola para moradores de comunidades ribeirinhas.

O desejo pela atuação docente intensifica a idealização de trabalhar com crianças, como também, a oportunidade da inserção no mercado de trabalho na profissão de professor(a). A escolha da profissão normalmente tem e/ou exemplos de profissionais que fazem parte da história de vida das pessoas. De certa forma, estes auxiliam direta ou indiretamente na escolha do curso. Identificamos uma das maiores influências destacadas pelos licenciandos, foram professores, que os auxiliaram ao longo do processo de escolaridade, contribuindo significativamente com o êxito educacional. Influência esta que sustenta, ao que parece, os dizeres de (TARDIF 2004, p. 12-13 *apud* LIMA, 2012, p. 136, b) quando aponta que os saberes são sociais porque construídos ao longo da vida, ou seja: “em primeiro lugar esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes; em segundo lugar é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema; em terceiro lugar, porque seus objetos são sociais; em quarto lugar que o saberes a serem ensinados e o saber ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; e, finalmente em quinto lugar, é social porque é adquirido em contexto de socialização profissional”.

O universo educacional todos conhecem, isto, diante o processo de experiência enquanto alunos, ao ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia torna-se necessário um olhar reflexivo enquanto profissional, todavia, sabe-se que alguns iniciam o curso com conhecimentos experienciais sobre o trabalho docente, em sua grande maioria as experiências com crianças iniciam em grupos de igrejas, na residência pedagógica ou como assistente educacional que vivencia a rotina escolar e acompanha o trabalho docente na prática.

A permanência no curso vem de um processo de resiliência, persistência e principalmente a formação acadêmica para oportunizar a inserção no mercado de trabalho. O pedagogo tem a oportunidade de atuar em diferentes modalidades, como educação infantil, ensino superior, fundamental I, EJA, além dos espaços não escolares. Os entrevistados mostram um resultado bastante dinâmico quanto à modalidade que pretendem atuar, evidenciando a afinidade profissional, entre educação infantil, ensino fundamental I e o superior.

Um dos maiores objetivos do licenciando em Pedagogia consiste em concluir a formação acadêmica para a inserção no mercado de trabalho, todavia, tem-se a desvalorização docente, uma realidade discutida desde o processo formativo inicial, que elenca, alguns pontos, como o desrespeito ao professor. Encontramos em jornais e em discursos de docentes, vários relatos quanto o desrespeito pelo profissional responsável com a formação de todas as profissões, uma sociedade de desvaloriza o “ser” professor(a), um sistema que relaciona o fracasso do educando à prática profissional, como também, o salário abaixo do piso salarial. Ademais, temos assistido nos últimos tempos ataques a escolas e aos professores com índices

de violência que assusta e amedronta tanto aos que já estão na profissão quanto aos que querem se inserir. Contudo vale a ressalva de que a contemporaneidade atravessada pelo medo, a angústia e o adoecimento social causado pela pandemia e pós-pandemia da covid-19 que assolou a humanidade desde 2020, se faz necessário o trabalho coletivo no sentido de pesquisar e indicar estratégias inovadoras e inclusivas no intuito de minimizar os efeitos nefastos tanto da pandemia quando do desgoverno de Jair Bolsonaro (38º Presidente do Brasil exercendo o mandato no período de 1º de janeiro de 2019 a 1º de janeiro de 2023) que desprestigia a ciência e o trabalho de pesquisa nas universidades.

Nesse sentido assinalamos a defesa do ensino e da universidade pública com investimento de rubricas públicas desde a educação infantil até a universidade, incluído nesse jogo a representação da classe trabalhadora onde professores(a) e alunos(a) participarem efetivamente, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse movimento o que mais importa são as pessoas e não a economia. E, para lembrar o Patrono da Educação brasileira – Paulo Freire, é hora de sairmos da “transitividade ingênua” para a “transitividade crítica”.

Por fim, a sistematização da pesquisa trouxe resultados importantes para a sociedade visualizar a contribuição social do Curso de Pedagogia na região do Vale do Juruá, pois durante os 30 anos de implantação (desde 1992), muitos professores(a) concluíram o ensino superior e, conseqüentemente contribuem para a educação de crianças, jovens e adultos tanto no ensino fundamental quanto no superior, considerando o quadro de professores egresso do curso na Ufac – Campus Floresta. Academicamente, essa pesquisa permite conhecer o perfil dos jovens que entram nas universidades públicas federais, fundamentalmente na região do Vale do Juruá, no interior do Acre, entendendo o que esses jovens querem e esperam do curso oferecido, trazendo a relação entre a sociedade e o ensino superior.

O ponto final deste trabalho se dá com a famosa frase de Paulo Freire quando diz que “gostaria de ser lembrado como sujeito que amou profundamente o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”. Freire que viveu mudanças substanciais na vida acadêmica acreditava que no diálogo se constrói afetividade e amorosidade para com a profissão e o fazer docente. Na atualidade é preciso que encontremos a boniteza do ato de ensinar para fazer valer o processo educativo humanizado e inclusivo que os novos tempos demandam. Enfrentando os medos e as incertezas com o diálogo e o engajamento com coletivos.

6 REFERÊNCIAS

ALICE, Maria. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias**: a ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação: 2007.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Planejamento educacional para a formação de professores no Brasil: a BNCC e a solicitação de competências. In.: **Anais do III Colóquio de Política e Gestão da Educação** - n.3, 2022, p. xxxiii-x. UFSCar - Sorocaba (Evento Online) – 24 a 27 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1050>. Acesso em 11 de maio de 2023.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais** / Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

AUSTIN, Rating. **Construtoras têm prejuízo e estoque de imóveis sobe em 2012**. G1. Disponível em: Acesso em: 02 maio, 2023.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **Implicação da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. Educação & Sociedade, Campinas, 2010.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; NUNES, Maria Muniz Rossa; TARTUCE, Gisela Lobo. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.

BORTOLANZA, Juarez. **Trajatória do Ensino Superior Brasileiro**: uma busca da origem até a atualidade. Florianópolis: Repositório Institucional UFSC, 2017.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem; Jean Piaget e Paulo Freire. São Paulo: IPUSP, 1993.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. **Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Brasília: Diário Oficial da União, 11/mar, 2016. INEP. Censo da Educação Superior - 2013. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. 2009. Disponível emfile:///C:/Users/gehco/Downloads/457-Texto%20do%20artigo-1345-1-10-20110630.pdf:. Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

CARITA, Ana; FERNANDES, Graça. **Indisciplina na sala de aula: como prevenir? Como remediar?** v. 5. 1. ed. Viseu. Presença, 1997. (Ensinar a aprender).

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CAGLIARI, Debora. **O pedagogo empresarial e a atuação na empresa**. 2008. Disponível em: Acesso em: 24/11/2022.

CABRERA, L., Bethencourt, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). **Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios**. RELIEVE, v. 12, n. 1, p. 105-127.

CASTLES, Jane. **Persistence and the adult learner**. Factors affecting persistence in Open University students. Active learning in higher education, v. 5, n. 2, p. 166- 179, 2004.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. **História da Educação: Surgimento e tendências atuais da Universidade no Brasil**. Dourados: Revista Jurídica UNIGRAN. v. 11, n. 21, 2009. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.php. Acesso em: 20/11/2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1999.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de wallon. **In: LA TAILLE, Yes. Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 2011.

FELDEN, Eliane de Loudes; LIMA, Geruza; Kramer, Graciele Denise; WEYH, Laís Francine. **O Pedagogo no Contexto Contemporâneo: Desafios E Responsabilidades**. Revista Eletrônica de Extensão da URI, Vol 9, N.17: p. 68-82, outubro 2013.

FOLLE, Alexandra. **Modelos de ensino de jogos esportivos e nível de satisfação dos alunos pelas aulas de Educação Física**. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 43. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, L.C. **Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora?** In: SIMPOSIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiaí. Anais... Jundiaí, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes: a representação social de escola parra ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre**. Rio Branco-AC, EDUFAC, 2012.b

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Formação e vivência: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre**. 202 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCYK, V.P.K, GRAUPMANN, E.H. **Desvalorização do Trabalho Docente Brasileiro: Uma Reflexão de seus Aspectos Históricos**. Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas, v.7, n.20, p.11-27,2017.

LIBANELO, José Carlos. **Buscando a qualidade social do ensino**. In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNELO, José Carlos. **Organização e Gestão das Escolas - Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 1998.

LAUDARES, João Bosco; QUIRINO, Raquel. **O pedagogo do trabalho: perfil profissional e saberes necessários para a atuação.** Revista Tecnologia e Sociedade, Curitiba: UTFPR, n.6, p.73-94, 1ºsem/2008.

MARANDINO, Maria. **Educação em museus e divulgação científica.** Com Ciência, n. 100, Campinas, 2008.

MATTAR, Fause Najib. **Pesquisa de marketing.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco.** GEENF/FEUSP/Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP: 2008.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia de Pesquisa.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão.** Rev. Bras. Educ., nº 26. Rio de Janeiro, maio/ago. 2007.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública.** In: BRUNO, L. (Org.). Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo: Atlas, 2014.

OLIVEIRA, Wilândia Mendes de. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem.** Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf Acesso em:22/11/2022.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PASCHOALINOVA, Jussara Bueno Queiroz. **O Professor desencantado: matizes do trabalho docente.** Belo Horizonte: Armazém de Ideias. 2 ed. 2009.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – São Paulo: Contexto, 2008.

PENNA, Maura. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Paraíba: Universitária, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes.** In: Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes; Chaves, Sandramara Matias (Orgs.). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: D&P, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**-São Paulo: Cortez, 1999.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2011.

ROCHA, Cleidson de Jesus. **A trajetória histórica do curso de Pedagogia da UFAC em Cruzeiro do Sul (1992-2022)**. You Tube, 22/11/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=89uziCTjar4>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 17. ed. Petrópolis: Cortez, 1995.

SANTOS, Bettina. **Formação docente: processos motivacionais e subjetividade**. *Educação e formação de professores: questões contemporâneas*. Fortaleza: Edições UFC, 2004.

SILVA FILHO, Wanderley Vitorino da. Costa Ribeiro: **Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento da Física no Brasil, no período de 1929 a 1960**. 2011. 313 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Renata do Nascimento de. **O pedagogo e os espaços não escolares: a atuação nos museus**. 2016. 121f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808-1990**. São Paulo: NUPES, 1991. Disponível em: <http://www.nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 22/11/2022;

SCHILKE, Ana Lúcia (org.) **A escola no Hospital: espaço de experiências emancipadoras**. RJ: FME/Wak, 2008.

SILVA, Roberto Leal Lobo et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SELLTIZ, Claire.; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, Daniella. **A Desmotivação do Professor em Sala de Aula, nas Escolas Públicas do Município de São José dos Campos - SP. 2012**. 52 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Educação à distância Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marilda da. **O habitus professoral**: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TANURI, Leonor. **Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil**. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, 1979.

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

TRACZ, Marcelo. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DO ESTÁGIO E MEIO PRODUTIVO**. 2006. m (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Faculdade Assis Gurgacz, Cascavel, Paraná, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Ufac, 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, Autores Associados, 2001.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

7 APÊNDICES

APÊNDICE 1

Universidade Federal Do Acre

Campus Floresta

Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens

Pesquisa: A escolha pela docência: Quem são os alunos de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do acre – Campus floresta?

Objetivo da pesquisa: Investigar quais as motivações que levaram à escolha pela docência, de licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.

Mestranda: Géssica Costa de Almeida

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aldecy Rodrigues de Lima

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO
<p>1. Período:</p> <p><input type="checkbox"/> 2º período</p> <p><input type="checkbox"/> 4º período</p> <p><input type="checkbox"/> 6º período</p> <p><input type="checkbox"/> 8º período</p>
<p>2. Idade</p> <p><input type="checkbox"/> De 18 à 19 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 20 à 24 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 25 à 30 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 30 à 40 anos</p> <p><input type="checkbox"/> A partir de 40 anos</p>
<p>3. Gênero</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> <p><input type="checkbox"/> outros</p>
<p>4. Estado Civil:</p> <p><input type="checkbox"/> Solteiro (a)</p> <p><input type="checkbox"/> Casado (a)</p> <p><input type="checkbox"/> Divorciado(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro</p>
<p>5. Cidade que mora:</p> <p><input type="checkbox"/> Cruzeiro do Sul-AC</p>

<p><input type="checkbox"/> Mâncio Lima-AC <input type="checkbox"/> Rodrigues Alves-AC <input type="checkbox"/> Guajará-AM <input type="checkbox"/> Outro</p>
<p>6. Quem mora com você:</p> <p><input type="checkbox"/> moro sozinho (a) <input type="checkbox"/> com os pais <input type="checkbox"/> esposo (a) e filhos <input type="checkbox"/> outro</p>
<p>7. Situação de moradia:</p> <p><input type="checkbox"/> Casa própria <input type="checkbox"/> Casa alugada <input type="checkbox"/> Casa dos estudantes, república <input type="checkbox"/> outro</p>
<p>8. Sua ocupação profissional:</p>
<p>9. Participação na renda familiar:</p> <p><input type="checkbox"/> Não trabalha, recebe ajuda financeira da família <input type="checkbox"/> Trabalha e recebe ajuda financeira da família <input type="checkbox"/> Trabalha, não recebe ajuda financeira da família <input type="checkbox"/> Trabalha e contribui parcialmente para o sustento da família <input type="checkbox"/> Trabalha e é responsável pelo sustento da família</p>
<p>10. Renda mensal da família</p> <p><input type="checkbox"/> Menor que 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> De 1 à 2 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 2 à 5 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 5 salários mínimos</p>
<p>11. Meio de transporte que mais utiliza:</p> <p><input type="checkbox"/> Coletivo <input type="checkbox"/> Moto <input type="checkbox"/> Carro <input type="checkbox"/> Outro</p>
<p>12. Tipo de escola que cursou Ensino Médio e Fundamental (ou equivalente)</p> <p><input type="checkbox"/> Todo em escola pública <input type="checkbox"/> Todo em escola particular <input type="checkbox"/> Parte em escola pública, parte em escola particular <input type="checkbox"/> Outro</p>

13. Número de vezes que prestou vestibular (ENEM) <input type="checkbox"/> Uma <input type="checkbox"/> Duas <input type="checkbox"/> Três ou mais
14. Motivo da escolha de seu curso <input type="checkbox"/> Baixa concorrência às vagas <input type="checkbox"/> Possibilidade de sucesso financeiro <input type="checkbox"/> Prestígio social da profissão <input type="checkbox"/> Vocação <input type="checkbox"/> Necessidade de promoção no trabalho <input type="checkbox"/> Outro
15. O que você espera deste curso superior? <input type="checkbox"/> Desenvolvimento do potencial individual <input type="checkbox"/> Aquisição de conhecimento científico <input type="checkbox"/> Obter independência financeira <input type="checkbox"/> Desenvolver as habilidades necessárias ao exercício profissional <input type="checkbox"/> Realização pessoal <input type="checkbox"/> Outros
16. Quantos quartos possuem em sua casa e/ou apartamento onde mora? <input type="checkbox"/> Um <input type="checkbox"/> Dois <input type="checkbox"/> Três <input type="checkbox"/> Quatro ou mais
17. Quantas televisões tem na casa? <input type="checkbox"/> Uma <input type="checkbox"/> Duas <input type="checkbox"/> Três <input type="checkbox"/> Quatro ou mais
18. Em qual quarto da casa você costuma estudar? <input type="checkbox"/> Sala <input type="checkbox"/> Cozinha <input type="checkbox"/> Quarto <input type="checkbox"/> Outro
19. Quantas geladeiras tem na sua casa? <input type="checkbox"/> Uma

<input type="checkbox"/> Duas <input type="checkbox"/> Três ou mais
20. Qual o melhor horário para estudar em casa? <input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/> Madrugada
21. Possui escritório em casa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
22. Divide escritório com outros membros da família? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
23. Possui estante de livros? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
24. Quantos livros ler em média por ano? <input type="checkbox"/> 1 à 5 livros <input type="checkbox"/> 5 à 15 livros <input type="checkbox"/> 15 à 25 livros <input type="checkbox"/> 25 ou mais
25. Que gênero costuma ler? <input type="checkbox"/> Romance <input type="checkbox"/> Didática <input type="checkbox"/> Ficção <input type="checkbox"/> Autoajuda <input type="checkbox"/> Acadêmico
26. Frequenta alguma biblioteca pública? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
27. Costuma ir à livrarias? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
28. Compra livro com frequência? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

<input type="checkbox"/> Raramente
29. Possui TV por assinatura? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
30. Todos os membros de sua família possuem acesso à internet? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
31. Sobre a vida acadêmica. Participa de alguma bolsa? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não
32. Essa Bolsa contribui para a permanencia do curso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Obrigada por contribuir para realização da minha pesquisa!

APÊNDICE 2**Universidade Federal Do Acre****Campus Floresta****Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Línguagens**

Pesquisa: A escolha pela docência: Quem são os alunos de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do acre – Campus floresta?

Objetivo da pesquisa: Investigar quais as motivações que levaram à escolha pela docência, de licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.

Mestranda: Géssica Costa de Almeida

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maria Aldecy Rodrigues de Lima

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados de identificação

Data:

Idade:

Período do Curso:

1. Teve alguma experiência como docente antes de ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia?
2. Como via a profissão de Pedagogo e como a vê agora?
3. Quando decidiu fazer Licenciatura em Pedagogia? Pensou em fazer outro curso? Qual? Se pensou em fazer outro curso por que mudou de ideia?
4. Você tomou sua decisão com relação ao curso com base apenas no que é melhor para você ou procurou atender a recomendações/dicas de terceiros?
5. A situação econômica de sua família o/a impulsionou a escolher esse curso? De que forma?
6. Quando escolheu fazer o curso de Pedagogia houve influência de seus pais ou amigos? Que tipo de influência? Esta influência foi decisiva?
7. Você considerava a metodologia empregada pelos professores durante seu ensino médio influenciaram sua decisão?
8. Quando escolheu fazer o curso de Pedagogia houve influência ou inspiração em algum professor que você teve? Quais características desse professor mais te chamavam a atenção?
9. No seu grupo familiar tem algém que formou em Pedagogia na UFAC? De alguma

forma te motivou a fazer o curso?
10. Em qual ano você tem mais aptidão para lecionar: ensino infantil ou fundamental? Por que?
11. Você estudou sempre na zona urbana ou na zona rural e/ou ribeirinhas? Percebe alguma diferença no estudo nesses espaços?
12. Você gostaria de lecionar em alguma das escolas onde estudou?
13. Você gostaria de lecionar no ensino superior?
14. Qual sua principal motivação para não ter desistido do curso de Pedagogia?
15. Você se considerava capaz de ser um bom professor? Por quê?

APÊNDICE 3:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: A escolha pela docência: Quem são os alunos de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus floresta?

Mestranda: Géssica Costa de Almeida

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aldecy Rodrigues de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** *o sr (sra.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade Investigar quais as motivações que levaram à escolha pela docência, de licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.*
2. **Participantes da pesquisa:** (colocar o número de participantes, especificando qual será a população alvo da pesquisa).
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisadora obtenha com mais profundidade as motivações que perpaçam a escolha docente. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Caso queira poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre o questionário socioeconômico e as entrevistas:** serão aplicados de forma individual, na Universidade Federal do Acre, em dia e horário acertados previamente com eles, e respeitando o espaço de cada um, para que se sintam à vontade para responder.
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a carreira docente, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa*

possamos conhecer e compreender quais foram as motivações que levaram a essa escolha, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Textos elaborados pelo autor, a fim de completar a sua argumentação.

ANEXOS

ANEXO 1:

*Criação
Pedagogia*
RESOLUÇÃO Nº 05, DE 18 DE AGOSTO DE 1992 - CONSU *C7S*

Dispõe sobre criação de Curso Regular, no Município de
Cruzeiro do Sul/Ac.

*O Conselho Universitário da Universidade
Federal do Acre, no uso das atribuições que
lhe confere o art. 15, alínea "h", do Estatuto
da UFAC e, de acordo com o decidido em
sessão plenária realizada dia 18 de agosto de
1992, referente ao processo nº 003023/92-62;*

RESOLVE:

*Art. 1º - Autorizar a criação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia, em caráter regular, no Município de Cruzeiro do Sul/Ac.*

*Art. 2º - Esta Resolução vigorará a partir da data de sua
publicação.*

Registre-se,
Publique-se,
Cumpra-se.

Sansão Ribeiro de Sousa
Presidente