



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**ALISSON LIMA DAMIÃO**

**O QUE PENSAM, SENTEM E ALMEJAM OS ALUNOS CONCLUINTE DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE EM  
RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**RIO BRANCO - AC  
Outubro de 2019**

**ALISSON LIMA DAMIÃO**

**O QUE PENSAM, SENTEM E ALMEJAM OS ALUNOS CONCLUINTES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE EM  
RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, da Universidade Federal do Acre, sob orientação da Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, para obtenção do título de mestre.

**RIO BRANCO - AC**

**Outubro de 2019**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

D159q Damião, Alisson Lima, 1995 -

O que pensam, sentem e almejam os alunos concluintes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre em relação a sua formação profissional/ Alisson Lima Damião; orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednaceli Abreu Damasceno. – 2019.

126 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Curso de pedagogia. 2. Perfil de alunos. 3. Identidade profissional do pedagogo. I. Damasceno, Ednaceli Abreu (orientadora). II. Título.

CDD:370

---

**ALISSON LIMA DAMIÃO**

**O QUE PENSAM, SENTEM E ALMEJAM OS ALUNOS CONCLUINTES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE EM  
RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal do Acre - Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFAC, aprovado aos dez (10) dias do mês de Setembro do ano de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno**  
Orientadora e Presidente da Banca  
PPGE-UFAC

Profa.Dra. Josenilda Maria Maués da Silva  
Examinador Externo  
PPEB/UFPA

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho  
Examinador Interno  
PPGE/UFAC

---

Examinadora suplente  
PPGE-UFAC

Dedico esta dissertação a minha mãe Venisa Lima, razão da minha existência e que mesmo longe se faz presente em meus pensamentos e emoções. Você é minha motivação e combustível para continuar percorrendo este caminho pedregoso, mas que sempre será promissor.

A minha irmã Camila Lima e sobrinhas Isabelly Sophia e Aylla Isadora, que são os motivos dos meus risos e despertam na minha existência a essência do mais puro amor. Mesmo com todos os “aperreios”, são a energia que preciso para continuar trilhando em direção aos sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Acre e a todos os profissionais que estão sempre trabalhando para fazê-la funcionar. Do Restaurante Universitário à Reitoria, meu muito obrigado por proporcionarem na minha vida as melhores, promissoras e maiores experiências formativas.

Ao meu eterno e soberano Deus. Aquele que me fortalece e me ergue todos os dias sussurrando em meus ouvidos: AVANTE!

Agradeço a minha família, nas pessoas de minha mãe Venisa Lima e irmã Camila Lima por sempre acreditarem em mim, entenderem meu processo formativo e a distância proporcionada por meio deste sonho que é o mestrado.

A minha orientadora, professora Ednacelí Damasceno, profissional e pessoa por quem tenho grande carinho e admiração. Quando eu crescer quero ser igual a você, em alegria, disposição e humildade.

A professora Elizabeth Miranda pelas ótimas aulas que recebi durante os créditos da disciplina de Educação Brasileira. Eu já gostava de História da Educação, e após suas aulas tive mais amor e novos olhares sobre esses estudos. A professora Tania Mara pela simplicidade e alegria.

Agradeço também a professora Lenilda Albuquerque, profissional incrível e ser humano de uma elegância indescritível. Sinto-me honrado de ter sido seu aluno e poder compartilhar de ideias que nos trazem um pensamento humanístico, sensível e cheio de afeto.

As minhas amigas, professoras e ex-orientadoras, Irinilda Bezerra e Ademarcia Lopes. A vocês eu devo muito do que sou como profissional e pelo ser humano que me tornei. São os exemplos e os espelhos que eu sempre quero ter para refletir. Irinilda, obrigado pelos muitos conselhos, pela ajuda sem medida que me deu no período da seleção neste programa e pelas boas conversas, pelo incentivo e motivação. Ademarcia, por ser sempre a pessoa que eu posso contar e recorrer na hora de pedir alguma coisa, uma orientação ou material.

As minhas amigas e amigos do mestrado Sulamita Rosa, Thais Bellaver, Camila Caroline, Mageana Souza, Adão Xavier, Arnaldo e Jhoney Brandão por permitirem o compartilhar de ideias, emoções e energias que são vivenciadas neste programa.

A minha amiga irmã e confidente, Elverenice Vieira pelo ombro amigo, pela força e palavras de ânimo e encorajamento quando eu quis parar.

A Soraia Meleiro que me ofereceu ajuda em um momento difícil, sou grato e feliz por conhecê-la e aprender tanto convivendo com você.

A minha tia Maria Helena e meu primo Hericles pela ajuda em um dos momentos mais tensos no início desse desafio.

Agradeço ainda, as minhas amigas da graduação Carolina Alencar, Keli Ciacci, Jaqueline Santos e Tácia Oliveira por alegrarem meus dias turbulentos, me motivarem e sempre estarem disponíveis quando eu mandava mensagem desesperado.

Aos meus alunos dos Cursos de Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia e Letras Francês da Universidade Federal do Acre, por me motivarem, me tornarem um professor melhor e mais comprometido com a formação de meus pares no momento difícil que vivemos.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição em contribuir com essa construção de conhecimentos, e aos professores Gilberto Dalmolin e Girlane Orrico por cederem tempo de sua aula para que os alunos respondessem o questionário.

A banca examinadora deste trabalho, nas pessoas do Professor Mark Clark Assen de Carvalho e Professora Josenilda Maria Maués da Silva, meus sinceros agradecimentos pelas ricas contribuições que ajudaram na construção e conclusão deste trabalho.

Por fim, a CAPES pelo provimento de 5 meses de bolsa.

## **Reconstrução...**

Nossa vida é como uma corrente, podendo ser igual a um rio, leve e fluída.

Outras vezes de aço, forte, firme e construída no fogo.

O lado ruim dessas duas faces da vida é quando ela se quebra, quando a corrente é interrompida.

Quando temos que tirar forças do que é fluído e fluidez do que é aço.

Isso sim é um desafio e é assim que me sinto hoje.

Como uma camada fina de manteiga espalhada em um pedaço grande de pão

Tendo a todos os dias que me reconstruir e se reinventar.

A corrente que flui em mim é sempre quebrada pelas idas e vindas, dispendiosas e desgastantes entre Rio Branco / Cruzeiro do Sul.

A saudade de casa, da mãe, da irmã e sobrinhas, amigos, família

Formam o fogo que me molda todos os dias.

Os conflitos internos, a falta de amizades e a solidão são os galhos que formam o enorme

“Balseiro” que se ergue interrompendo minha corrente.

O maior conforto que encontrei em tudo isso,

após esse sofrimento e o constante movimento de se quebrar em mil pedaços em cada partida

e depois quebrar novamente esses pedaços em fragmentos menores de mim,

é saber que estou fazendo isso em busca de melhores condições.

Isso faz meu rio correr fluído, limpo e cristalino novamente

Faz minha corrente se unir elo a elo e voltar a ser forte, firme e segura mais uma vez.

A solidão, a tristeza, o deserto e as adversidades são as escolas que a vida nos apresenta.

Não existe vencedor sem guerras pra contar e feridas pra mostrar

Assim vou seguindo, nesse constante quadro de reconstrução,

Pintado com fogo, com o rio e com emoções o grande retrato que é a existência.

Me desculpem se pareço envolto em melancolia,

Mas é assim que me encontro hoje.

Amanhã não sei.

Sigo me erguendo, descansando, confiando e em busca de paz. ME RESCONTRUINDO.

Faço isso vislumbrando o passado, pensando no futuro e construindo meu presente.

Afinal, na mochila dos momentos, ainda tenho muito o que guardar, e quiçá, muito o que viver.

(Alisson Lima, jan. de 2019)



## RESUMO

A profissão docente é sempre um campo de muitas discussões e espaço fecundo para a produção científica, dessa forma, pensar como a formação para o exercício dessa profissão ocorre sempre é uma alternativa na busca de melhorias e avanços para o campo. Pensar a formação a partir da ótica dos alunos é uma das formas encontradas para buscar construí-la. Assim, a presente investigação tem como problema central a seguinte indagação: Quem são, o que pensam, sentem e o que almejam os alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC em relação à sua formação profissional? Em consonância com esse questionamento, o objeto de pesquisa são as percepções que os alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC possuem sobre ele e sobre a formação que receberam. Objetivamos compreender quem são, o que pensam, sentem e almejam os alunos concludentes do curso de Pedagogia da UFAC em relação às expectativas sobre o curso e sobre sua formação profissional. Para tanto, a pesquisa ocorreu em dois municípios do estado do Acre, Rio Branco e Cruzeiro do Sul. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, com os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, no *Campus* de Rio Branco e *Campus* de Cruzeiro do Sul, a qual teve uma fase documental que analisa os Projetos Políticos Curriculares do curso de Pedagogia dos dois *Campi*. A segunda fase dessa investigação compreendeu o estudo empírico realizado em 2018, por meio da aplicação de questionários semiestruturados em dois eixos: um para a obtenção do perfil do público-alvo investigado e outro para coletar informações atinentes à problemática investigada. O lócus da investigação foi o *Campus* de Rio Branco e o *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre. Os sujeitos do estudo foram 49 estudantes concluintes do curso de Pedagogia, sendo 19 de Rio Branco e 30 de Cruzeiro do Sul. O aporte teórico foi fundamentado em autores como Dubar (2009); Gatti (2018); Brzezinski (2002), (1996); Cardoso, Batista e Graça (2016); Imbernóm (2009); Garcia, Hypólito e Vieira (2005). A organização e a análise dos dados foram baseadas na Análise de Conteúdo, seguindo a) estabelecimento de categorias/eixos; b) codificação; c) tabulação; d) análise estatística dos dados; e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações causais entre os dados; e g) interpretação dos dados (GIL, 1999). Os resultados da Pesquisa Documental apontam que o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre visa um perfil de alunos que tenham em seu foco a escola pública como alvo de trabalho, realizem uma leitura crítica, reflexiva e pedagógica da educação e suas implicações na sociedade, podendo atuar como professores de educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nos cargos de gestão da escola. Sobre o estudo empírico, foi desvelado que: a maioria dos estudantes de Pedagogia na UFAC são mulheres, solteiras, autodeclaradas pardas e brancas, com renda mensal de um salário mínimo. No que concerne às expectativas, os resultados salientam que os alunos almejam atuar na educação como professores da educação básica ou superior, pretendendo cursar uma pós-graduação, seja em nível de especialização ou mestrado e doutorado. No que se refere à formação que receberam, os participantes da pesquisa afirmam que se sentem preparados para atuar como pedagogos e acham que o curso oferece uma boa formação para a área de atuação, entretanto, partem de uma concepção de formação mais prática, voltada para as técnicas e o como ensinar, enquanto o curso visa uma sólida formação teórica. Conclui-se que os pedagogos formados na UFAC são, em sua maioria, mulheres pertencentes às classes populares, pensam que o curso lhes oferece maior possibilidade de emprego e permite utilizar técnicas e procedimentos metodológicos para atuarem no sentido de formarem cidadãos críticos e reflexivos. Sentem que o curso lhes permite refletirem sobre a realidade em que vivem e que com ele poderão agir de forma crítica e também reflexiva. Almejam, com o curso de Pedagogia, atuar como professores da educação básica e continuar os estudos em cursos de formação continuada.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Perfil de alunos. Identidade Profissional do Pedagogo.

## ABSTRACT

The teaching profession is always a field of many discussions and an open space for scientific production, so thinking about how those professionals are trained for the exercise of this profession occurs is always an alternative in the search for improvements and advances for the field. Thinking about education from the perspective of students is one of the ways found to seek to build this formation. Thus the present research has as its central problem the following question: Who are they, what do they think, feel and what are the goals from the students who finish the UFAC Pedagogy Course have in relation to their professional education? In line with this questioning, the object of research are the perceptions that graduating students of the UFAC Pedagogy Course have about it and about the training they received. We aim to understand who the graduating students of the UFAC Pedagogy Course are, what they think, feel and want for in relation to the expectations about the course and about their professional formation. Therefore, the research took place in two municipalities of the state of Acre, Rio Branco and Cruzeiro do Sul. This is a descriptive research, with a qualitative approach, with the students of the Pedagogy Course of the Federal University of Acre, in Rio Branco Campus and Cruzeiro do Sul Campus, which had a documentary phase that analyzes the Curriculum Political Projects of the Pedagogy Course of the two Campuses. The second phase of this investigation is comprehended by the empirical study conducted in 2018, through the application of semi-structured questionnaires in two axes: one to obtain the profile of the investigated target audience and the other to collect information related to the investigated core. The *locus* of the investigation was the Rio Branco Campus and the Forest Campus of the Federal University of Acre. The study subjects were 49 graduating students of the Pedagogy Course, 19 from Rio Branco and 30 from Cruzeiro do Sul. The theoretical basis was based on authors such as Dubar (2009); Gatti (2018); Brzezinski (2002), (1996); Cardoso, Baptist and Grace (2016); Imbernóm (2009); Garcia, Hypólito and Vieira (2005). Data organization and analysis were based on Content Analysis, following a) establishment of categories / axes; b) coding; c) tabulation; d) statistical analysis data; e) evaluation of the generalizations obtained with the data; f) inference of causal relationships between data; and g) interpretation of the data (GIL, 1999). The results of the Documentary Research point out that the Pedagogy Course of the Federal University of Acre aims at a profile of students who focus on the public school as their workplace, perform a critical, reflective and pedagogical reading of education and its implications on society, acting as teachers of early childhood education in the early years of elementary school, as well as in school management positions. About the empirical study, it was revealed that: that most of the students of Pedagogy at UFAC are women, single, high-declared brown and white, with monthly income of one minimum wage. Regarding expectations, the results highlight that students aim to act in education as teachers of basic or higher education, intending to attend a postgraduate degree, either at the level of specialization or master and doctorate. Regarding the training they received, the researched participants said that they feel prepared to act as pedagogues and think that the course offers a good education for their area of practice. However, they start from a more practical conception of formation, focused on techniques and how to teach meanwhile the course is aimed at a solid theoretical background. It is concluded that the educators formed at UFAC are mostly women from the popular classes, and think that the course offers them a greater possibility of employment and allows to use techniques and methodological procedures to work towards the formation of critical and reflective citizens. They feel that the course allows them to reflect on the reality in which they live and that they can act critically as well as reflexively. Aiming, with the Pedagogy Course, to act as teachers of basic education and continue studies in continuing education courses.

**Keywords:** Pedagogy Course. Students profile. Pedagogic Professional Identity .

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- MODALIDADE PELA QUAL OS PARTICIPANTES INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE.....	89
GRÁFICO 2	- GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O CURSO.....	93
GRÁFICO 3	- ASPIRAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS PRÓXIMOS 5 ANOS.....	102

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	–	DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS SOBRE O OBJETO.....	19
QUADRO 02	–	DOCUMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE.....	28
QUADRO 03	–	DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS DO CURSO DE PESAGOGIA DA UFAC.....	82
QUADRO 04	–	DISCIPLINAS OFERTADAS NO CAMPUS FLORESTA.....	82
QUADRO 05	–	DISCIPLINAS OFERTADAS NO CAMPUS SEDE.....	83
QUADRO 06	–	PERFIL SOCIOCULTURAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
QUADRO 07	–	DISCIPLINAS QUE SÃO FUNDAMENTAIS PARA OS ALUNOS.....	94

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INÍCIO DE CONVERSA.....</b>	<b>14</b>
1.2	PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	16
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
2.1	VIVENCIANDO A PESQUISA: OS DESAFIOS DO CAMINHO INVESTIGATIVO.....	22
2.2	O TRAJETO PERCORRIDO: DA ABORDAGEM À ANÁLISE DOS DADOS.....	24
2.3	AS DESCOBERTAS A PARTIR DO OUTRO: CARACTERIZANDO OS SUJEITOS PESQUISADOS .....	32
2.4	OS PRIMEIROS CONTATOS EMPÍRICOS DA PESQUISA. ....	33
<b>3</b>	<b>O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO ACRE.....</b>	<b>37</b>
3.1	O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	37
3.2	O CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO ACRE: ASPECTOS RELEVANTES.....	50
<b>4</b>	<b>IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>57</b>
4.1	A PROFISSÃO DO PEDAGOGO, ATRATIVIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	69
<b>5</b>	<b>QUEM SÃO, O QUE PENSAM, SENTEM E ALMEJAM OS ESTUDANTES CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC.....</b>	<b>74</b>
5.1	O PROJETO POLÍTICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.....	74
5.2	QUEM SÃO OS ESTUDANTES CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC: O PERFIL SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO.....	85
5.2.1	Sobre as motivações na escolha do Curso de Pedagogia .....	89
5.3	O CURSO DE PEDAGOGIA PELA ÓTICA DOS ALUNOS CONCLUINTES: O QUE PENSAM E SENTEM SOBRE AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	90
5.3.1	Sobre a o sentimento de preparação para a atuação.....	91
5.3.2	Sobre o grau de satisfação dos sujeitos com o curso.....	92

5.3.3	Sobre as disciplinas que mais contribuem para a formação.....	94
5.4	O QUE ALMEJAM OS PARTICIPANTES PESQUISA. ....	101
<b>6</b>	<b>FINALIZANDO A CONVERSA, MAS DEIXANDO A PORTA ABERTA.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DO USO DOS DADOS E INFORMAÇÕES PARA FINS EXCLUSIVOS PREVISTOS NO PROJETO.....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>122</b>
	<b>ANPENDICE D – EXEMPLOS DE TABULAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>125</b>

## 1 INÍCIO DE CONVERSA

*“O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”*

Demerval Saviani

A formação de professores no Brasil tem sido alvo de diversos olhares e discussões na área da educação e tem mobilizado inúmeros pesquisadores para o estudo desse objeto, tendo em vista que a profissão docente é uma das atividades que desenvolve, em seu seio formativo e prático, diversos saberes que movimentam a vida social, cultural e política, norteados todas as atividades humanas a ela vinculadas. Em um entendimento amplo, a profissão docente pode ser pensada como uma atividade que exerce função social, cultural e educacional na formação do cidadão. Cidadão este que terá condições, a partir do processo de escolarização, de entender seu posicionamento na sociedade, desenvolver conhecimentos sistematizados e agir sobre esta. Nesse sentido, é fundamental reconhecer e compreender o papel do professor na construção de uma sociedade e de seus cidadãos.

O magistério é uma atividade que pressupõe uma formação especializada, requerendo do futuro profissional competências específicas para prover educação para todos, em condições que primam pela valorização da carreira profissional. Por conseguinte, torna-se igualmente relevante buscarmos saber quem são os sujeitos que estão procurando se enveredar pelos caminhos da profissão docente.

No que diz respeito às concepções sobre o que é ser professor, ou ser aluno de um curso de formação docente, podemos destacar um fator que Pimenta (2008) aborda ao pesquisar os saberes dos professores, especificamente aqueles voltados para a experiência. A autora explica que os alunos que chegam a um curso de formação de professores passaram alguns anos de suas vidas construindo concepções e saberes acerca do que é ser um bom professor. Isso se deu pois, em suas vidas escolares, se identificaram com um docente e nele viram o perfil profissional que julgavam adequado. Todavia, alguns dos alunos não se “identificam como professores”, isso acontece porque olham a escola, a atividade docente pelo ponto de vista do “ser aluno”. Para a autora, “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar com o professor de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 2008, p. 20, grifo da autora). Esse pensamento é fundamental para o processo de construção do perfil docente.

Tardif (2002) explica que o professor ou aluno de um curso de formação desenvolve saberes na sua prática, seja ela profissional ou formativa. Ele chama esses saberes de experienciais e saberes dos espaços de formação<sup>1</sup>. Para o autor, são saberes sociais e temporais. Sociais porque podem ser construídos em contexto com a sociedade e com demais envolvidos, e são temporais, pois são construídos/desconstruídos ou reformulados com o tempo, são mutáveis.

Desse modo, um curso de formação de professores precisa partir da ideia de que seus alunos ingressantes são construtores de conhecimentos, mas já possuem conceitos preestabelecidos, visões e desejos. É imprescindível que essa formação quebre as barreiras das ilusões, das cegueiras. A melhor forma de fazermos isso é conhecendo o aluno, compreendendo o que ele pensa, e o que almeja com o curso que escolheu, ou seja, sua percepção a respeito de sua formação.

A formação do professor, conforme Imbernón (2009, p. 15), é algo que

[...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perturbadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc.

É evidente que o processo formativo do professor age de forma precisa em questões que são fundamentais no exercício de sua atividade, para tanto, devemos compreender se de fato essas questões estão alinhadas às expectativas dos alunos que cursam uma licenciatura, e se essa formação, de fato, está sendo significativa.

Observar as percepções dos alunos a respeito de sua formação é entender, ainda com base em Imbernón, que cada sujeito aprende de formas diferentes, que a formação nunca é linear e que, para ser de fato significativa na vida dos sujeitos, a formação precisa também se adaptar à realidade do professor, e isso implica diretamente em como ele a enxergará e qual grau de importância dará para a formação. Ao entendermos esse processo, apontaremos diretamente para as expectativas que esses alunos possuem sobre o curso e sua formação profissional.

---

<sup>1</sup> Os saberes experienciais são aqueles que o professor, ao desenvolver seu trabalho, constrói. Esse saber pode ser produzido em conjunto com a comunidade escolar, com os alunos e com outros professores. Já os saberes dos espaços de formação são aqueles produzidos nos espaços formativos, no interior das universidades, dos cursos de formação de professores. São os conhecimentos científicos e teóricos produzidos nos espaços de formação. Existem, ainda, os saberes Curriculares, Disciplinares e Pedagógicos. Todos são sociais e são utilizados pelos professores (TARDIF, 2002).



Diante do exposto, a presente produção tem como objeto de estudo as percepções que os alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC possuem sobre ele e sobre a formação que receberam. Para tanto, a pesquisa será realizada em dois municípios do estado do Acre, Rio Branco e Cruzeiro do Sul.

## 1.2 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Nesta subseção, abordamos a respeito do lócus de pesquisa, o problema e definição dos objetivos, no sentido de entendermos melhor os caminhos que foram traçados metodologicamente no percurso desta investigação.

Rio Branco é a capital do estado e está localizada às margens do Rio Acre, na região do Baixo Acre, ocupando 8.834,942 km<sup>2</sup> a leste do estado. O *Campus* Sede está localizado na Rodovia BR 364, Km 04 - Distrito Industrial, Rio Branco - AC, 69920-900. Já Cruzeiro do Sul, segunda maior cidade do estado, está localizada às margens do Rio Juruá, na região do Alto Juruá, ocupando uma área de 7 924,943 km<sup>2</sup> a oeste do estado e extremo oeste do país. O *Campus* Floresta encontra-se endereçado na Estrada do Canela Fina, Km 12, Gleba Formoso, Lote 245, Colônia São Francisco, CEP: 69980-00.

O interesse pelo objeto em destaque deu-se no momento de reformulação da temática da pesquisa, quando nos inquietamos e nos perguntamos: Quem são, o que pensam, sentem e o que almejam os alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC em relação à sua formação profissional? Tendo esse questionamento como nosso problema central, surgiram outras questões, que são: a) Qual o perfil sociocultural e econômico dos alunos que cursam Pedagogia na UFAC? b) Quais os motivos que levaram os alunos a escolherem o curso de Pedagogia? c) Quais as expectativas dos alunos sobre o curso de Pedagogia e sobre sua formação profissional? d) Quais as percepções que os alunos concluintes do curso de Pedagogia têm sobre o currículo e sobre quais áreas/disciplinas que mais e menos contribuíram/contribuem para sua formação/exercício profissional docente?

Tal inspiração para este estudo também se deu após tomarmos conhecimento de uma pesquisa lançada pela UNESCO<sup>2</sup> em 2004, que tentou responder a seguinte pergunta: o que os professores brasileiros sentem e almejam.

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada em contexto nacional durante os meses de abril e maio de 2002 e possui, como amostra de sujeitos, 5000 professores. Do total de professores pesquisados, 82,2% tem atuação na rede pública e 17,8% na rede privada. Ver publicação na lista de referências no final deste trabalho.

Visando alcançar as respostas para tais questionamentos que surgiram durante a elaboração do projeto de pesquisa, traçamos o seguinte objetivo geral: Compreender quem são, o que pensam, sentem e almejam os alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC em relação às expectativas sobre o curso e sobre sua formação profissional.

Para tanto, propondo distribuir e alcançar as demais questões, elaboramos ainda quatro objetivos específicos. São eles:

- Descrever o perfil sociocultural e econômico dos alunos concluintes do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre.
- Identificar os motivos que levaram os alunos à escolha do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre.
- Verificar as expectativas dos alunos sobre o curso de Pedagogia e sobre sua formação profissional.
- Descrever as percepções que os alunos concluintes do curso de Pedagogia têm sobre a formação e quais áreas/disciplinas mais e menos contribuem para sua formação/exercício profissional docente.

Tendo esses objetivos definidos, nosso primeiro exercício para buscar compreender ainda mais a temática abordada foi verificar no site de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) a quantidade de trabalhos já publicados, com os filtros que nos levam para a temática. Foram eles: *Identidade, Pedagogia, Brasil, Acre, Atratividade, Carreira*. A periodização escolhida para realizar um recorte temporal nessa busca, que não tem a intenção de realizar um estado da arte, foi de 2012 a 2018.

Ao concluirmos a busca, verificamos que, no estado do Acre, não temos ainda uma pesquisa dessa natureza. Desse modo, realizamos uma breve revisão de literatura envolvendo teses e dissertações publicadas no período de 2012 a 2018, buscando situar o objeto de pesquisa tomando ciência do que já existe produzido sobre a temática e buscando entender como esses trabalhos estavam organizados, a partir de seus resumos, seus objetivos e resultados alcançados.

Na primeira busca, foram encontrados 95368 resultados para estes termos. Ao analisar os títulos, constatamos que o site apresenta todos os resultados que contenham os termos pesquisados. Para tanto, realizamos uma breve verificação observando quais trabalhos se alinhavam com o nosso objeto de pesquisa. Assim sendo, encontramos 09 dissertações e 03 teses que se relacionam diretamente com a temática da pesquisa em questão.

As dissertações encontradas surgem a partir de 2012, tendo, nesse ano, somente uma publicação que se insere nos filtros usados: “O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na

educação inclusiva”, de autoria de Patrícia Sara Lopes Melo, da Fundação Universidade Federal do Piauí – FUFP.

Em 2013, três teses foram publicadas com a temática, são elas: “O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social” pela Universidade de Brasília – UnB, de autoria de Marcos Felipe Ferreira; “*O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro*”, de Marcia De Oliveira Gomes Gil, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; “Do perfil desejado - a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)”, de Patrícia Regina Silveira de Sá, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UESC.

No ano de 2014, somente uma pesquisa foi registrada nas buscas realizadas entre as dissertações, que foi “A construção da identidade profissional do pedagogo”, de autoria de Aline Sarmiento Coura, publicada pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Em 2015, mais três dissertações contribuíram para os estudos específicos na temática. Foram elas: “Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura”, escrita por Daniel De Freitas Nunes, pela Universidade de Brasília – UnB; “*O perfil dos futuros professores: um estudo sobre os graduandos do Curso de Pedagogia no município de Niterói – RJ*”, que tem como autora Anacleta De Araújo Magalhães, pertencente à Universidade Católica de Petrópolis – UCP; “O perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina”, de Camile Martinelli Silveira, da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

A última dissertação que encontramos é datada do ano de 2016 e tem por título “O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da pedagogia”, elaborada por Ana Tereza Felix Da Silva Zuchini, da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT.

No que diz respeito às teses de doutorado encontradas com os mesmos filtros e periodização, temos uma em 2013, com o título “Pedagogia universitária na área da saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço”, de Luciene Alves, da Universidade Federal De Uberlândia – UFU. Em 2015, há a tese de Aline Daiane Nunes Mascarenhas, intitulada “Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais”, pela Universidade Federal da Bahia – UFB. E, por fim, uma publicação em 2016, com o título “Pedagogia da Pedagogia: O curso e sua identidade”, pertencente a Margarete Bertolo Boccia, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Buscando melhor compreender o que cada pesquisa buscava em sua realização, organizamos o seguinte quadro que traz os objetivos de cada pesquisa.

**QUADRO 01 – DISSERTAÇÕES E TESES QUE TRATAM A RESPEITO DA TEMÁTICA DE PESQUISA**

<b>OBJETIVOS / HIPÓTESES DE PESQUISA</b>	
<b>Dissertações</b>	
O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da pedagogia	A presente pesquisa tem como principal objetivo destacar a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE na definição de perfis profissionais para o curso de Pedagogia, buscando explicitar qual o posicionamento desta entidade em relação a esse perfil profissional.
O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva	A presente dissertação buscou compreender como a formação inicial ofertada pela Universidade de Brasília influenciou o trabalho do professor em sala de aula com estudantes em inclusão. Deste modo ela tem como objetivo principal compreender como o Pedagogo egresso do curso de pedagogia da UnB desenvolve sua prática pedagógica em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental.
Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura	O objetivo principal da presente pesquisa consiste em analisar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes em vias de conclusão do curso de licenciatura a partir dos microdados do Enade de 2011 para fins de inferências sobre as implicações do perfil ora identificado na constituição da identidade social do futuro professor.
Do perfil desejado - a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)	Tem por objetivo precípua a análise do perfil desejado para as primeiras professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tendo como fio condutor o Projeto Núcleos de Educação Infantil.
O perfil dos futuros professores: um estudo sobre os graduandos do curso de Pedagogia no município de Niterói - RJ	O objetivo da pesquisa é conhecer o perfil dos educandos que escolhem cursar Pedagogia no município de Niterói. Com esse intuito pretende-se saber em que medida a trajetória escolar, familiar do educando, influenciaram a escolha pelo curso de Pedagogia.
O perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina	A presente pesquisa teve por objetivo conhecer o perfil dos professores do Ciclo Alfabetizador das Escolas Públicas de Santa Catarina.
O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro	A presente pesquisa tem por objetivo investigar e desenhar o perfil dos professores de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, que trabalham em turmas de creche e são oriundos do primeiro concurso realizado para o cargo.
O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social	O principal objetivo deste trabalho de pesquisa é identificar, por meio dos dados disponíveis nas bases oficiais, correspondências numéricas sobre o curso de Pedagogia e a respeito da carreira docente que ajudem a entender a escolha do aluno pelo curso.
A construção da identidade profissional do pedagogo	com o objetivo de compreender como se constitui a identidade profissional do pedagogo em processo de formação, a pesquisa propõe: • realizar um levantamento da produção acadêmica sobre a formação do pedagogo; • identificar as polêmicas ou contradições que cercam a discussão sobre essa formação; • identificar as concepções de formação e de profissionalização dos pedagogos na proposta curricular do curso de Pedagogia; • investigar como o curso de Pedagogia contribui para a construção da identidade profissional.
<b>Teses de Doutorado</b>	
Pedagogia da Pedagogia: O curso e sua identidade	Levantou-se a hipótese de que foram as ambiguidades e contradições, construídas historicamente e legalmente sobre o curso de Pedagogia, que produziram as diferentes necessidades formativas indicadas nas Diretrizes

	Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, trazendo dificuldade para a delimitação de sua identidade
Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais	Esta pesquisa tem como objetivo compreender os fatores que implicaram nos processos de identificação e identidade profissionais construídos pelos estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em relação às diversas habilitações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNP (2006).
Pedagogia universitária na área da saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço	o presente estudo teve como intuito determinar os fatores que influenciam nas práticas didático-pedagógicas de docentes de cursos da área de saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, dando transparência às experiências vivenciadas, e traçar uma proposta formativa de qualidade que possa contribuir para o desenvolvimento de ações com e junto ao corpo docente da instituição

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador a partir do site de Teses e Dissertações da CAPES.

Acreditamos que tal estudo apresentará importantes contribuições para a área, e para a linha de pesquisa na qual se insere, no mestrado em Educação, “Formação de Professores e Trabalho Docente”, visto que, se conseguindo alcançar os objetivos, compreenderemos quem são, o que pensam e quais as percepções que os alunos possuem sobre o curso de Pedagogia e suas expectativas em relação a ele. Entender isso é observar, através da visão do discente, quais as modificações, os anseios, e o perfil que se exigem nos dias atuais. Com isso, o estudo apresentará, ainda, uma contribuição pessoal, uma vez que possibilitará o contato com parte da formação de professores no estado do Acre, e um entendimento mais aprofundado e teórico sobre os alunos que estão cursando Pedagogia na UFAC. Terá contribuições sociais, visto que se constituirá em fonte de busca para novas pesquisas.

O texto, na sequência, encontra-se organizado da seguinte forma: Metodologia da pesquisa, dividida em quatro subseções. Na primeira, “Vivenciado a pesquisa: os desafios do caminho investigativo”, tratamos a respeito dos desafios que os pesquisadores vivenciam e, conseqüentemente, dos desafios que encontramos na construção e realização desta pesquisa. Logo depois, falamos a respeito do “Trajeto percorrido: da abordagem à análise dos dados”, e seguimos tratando sobre a caracterização dos sujeitos de pesquisa na subseção intitulada “As descobertas a partir do outro: caracterizando os sujeitos da pesquisa”. A última subseção da Metodologia chama-se “Os primeiros contatos empíricos da pesquisa”, na qual apresentamos como ocorreu o contato inicial com os sujeitos e lócus da pesquisa.

Após descrevermos todo o percurso metodológico da pesquisa, iniciamos a discussão teórica sobre o “Curso de Pedagogia no Brasil e no Acre”. Essa seção divide-se em duas subseções. A primeira, “O Curso de Pedagogia no Brasil: aspectos históricos e legais” e, a segunda, “O Curso de Pedagogia no estado do Acre: aspectos relevantes. Em seguida, temos a segunda seção teórica: “Identidade e Profissionalização Docente”, que traz consigo uma

subseção intitulada “Atratividade da profissão: quem ainda quer cursar Pedagogia”, na qual discorremos sobre alguns aspectos que podem influenciar na escolha dos jovens pela profissão docente e, conseqüentemente, em ser pedagogo.

Já apontando para a finalização desta pesquisa, temos a seção em que apreciamos os dados da pesquisa, seção que tem por título “Quem são, o que pensam, sentem e almejam os sujeitos da pesquisa”, na qual falamos a respeito do Projeto Político Pedagógico do curso em questão nos respectivos *Campus*. Na sequência, fazemos a descrição e análise dos dados empíricos, visando conhecer e compreender quem são os sujeitos e suas percepções sobre o curso. Encerramos com as considerações finais, onde apresentamos nossos entendimentos sobre os dados coletados entrelaçados ao referencial que discutimos no decorrer da pesquisa.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“Para além da orelha existe um som, à extremidade do olhar um aspecto, às pontas dos dedos um objeto – é para lá que eu vou.”*

Clarice Lispector

Esta seção aborda o percurso metodológico traçado no estudo, e tem como objetivo descrever como a pesquisa foi realizada, estando organizada da seguinte forma: primeiro, temos a subseção “Vivenciando a pesquisa: os desafios do caminho investigativo”, em que apontamos alguns desafios que os pesquisadores podem enfrentar ao desenvolver uma pesquisa. A segunda subseção, “O trajeto percorrido: da abordagem à análise dos dados”, discorre sobre a descrição do tipo de abordagem escolhida, os motivos que levaram à escolha dos participantes, os instrumentos usados para realizar a coleta de dados e os procedimentos utilizados para uma análise de dados. Em seguida, a terceira subseção, “As descobertas a partir do outro: caracterizando os sujeitos pesquisados”, apresenta a caracterização dos participantes. Para encerrar, descrevemos a quarta subseção, “Os primeiros contatos empíricos da pesquisa”, onde detalhamos como foi o contato com os participantes e como os questionários foram respondidos por eles.

### 2.1 VIVENCIANDO A PESQUISA: OS DESAFIOS DO CAMINHO INVESTIGATIVO

Realizar pesquisa científica é, de fato, um desafio. Não só pelo que ela representa como meio para encontrar respostas para problemas, mas, também, pela sua complexidade, condições para ser realizada e mecanismos que podem ser usados. Com esse pensamento, acreditamos que um dos primeiros desafios encontrados no momento de iniciar a pesquisa, talvez, apareça em nossas mentes em forma de perguntas que parecem sem respostas imediatas. São elas: Para que fazê-la? Como fazê-la? Que passos metodológicos tomar para encontrarmos os resultados a partir o objeto escolhido? Será que encontraremos resultados? Tentaremos, de forma geral, apresentar quais foram as respostas que encontramos para tais perguntas em nossa pesquisa.

Tratando-se de pesquisas que, por final, tornar-se-ão teses e dissertações que conferem os títulos de doutor e mestre respectivamente, podemos observar que existe uma certa concepção limitada por parte de quem tenta vagas em cursos de pós-graduação, acreditando que a pesquisa e o próprio título são somente “um requisito burocrático para ingresso ou promoção na carreira acadêmica” (FREITAS, 2002, p. 215). Sabemos que parte da pesquisa e do próprio

título que vem com ela representam isso, contudo, devemos observar que a isso não se resume e, como bem salienta a autora acima mencionada, é aí onde reside o perigo e o pesquisador pode acabar desistindo no meio do percurso. É por esse caminho que começamos a responder a primeira questão que surge: Para que fazer pesquisa?

Realiza-se pesquisa não somente para alcançar as exigências que o título exige, mas para encontrar resultados sobre determinados problemas que surgem e nos inquietam no decorrer da vida acadêmica, produzindo conhecimento, advindo de situações empíricas, que podem contribuir diretamente para o avanço de determinada área. No nosso caso, a educação, no que diz respeito à formação de professores. Para tanto, faz-se necessário, em primeiro momento, entender que a própria “natureza do trabalho acadêmico determina boa parte das situações que vivemos [...] e as exigências emocionais que nos apresentam” (FREITAS, 2002, p. 216).

Ainda escrevendo sobre as teses de doutorado, a autora supracitada ressalta que elas são um projeto em seu todo especial que mobiliza todas as forças do sujeito. Voltando-nos para o caso das dissertações, podemos destacar que o sentimento é o mesmo, ou até mais intenso, por se tratar de um trabalho inicial, no qual, na maioria dos casos, os pesquisadores são pessoas que estão ainda em fase de amadurecimento científico como pesquisador. Dessa forma, os investimentos realizados na tentativa de alcançar os objetivos, por muitas vezes, tornam-se mais intensos e desafiadores.

Realizam-se pesquisas e escrevem-se dissertações porque, por mais modesta que elas possam ser, acrescentarão alguma coisa no estoque de conhecimentos produzidos sobre certa temática. Sempre terão a primordial função social de preencher um espaço sobre a produção em dado assunto. Por isso, é necessário viver, de forma intensa e determinada, a pesquisa. É por esse motivo que se faz pesquisa. Busca-se o novo ou buscam-se contribuições que possam acrescentar naquilo que já existe.

A atividade de realizar esse movimento de escrita não é fácil, como bem salienta Freitas (2002, p. 220):

A produção intelectual é artilosa, por ser fluante e escorregadia. Ela oscila e tem caprichos. O que chamamos de inspiração é a capacidade de reter e ampliar, com um toque próprio e único, um *flash* ou um *insight*, uma coisinha de nada que atravessa o nosso pensamento e pode fugir. Porém, boa parte dessa inspiração é fruto de nossa capacidade de concentração, de disciplina, de esforço mental e até de teimosia. Precisamos não de um dia bonito de céu azul, mas de uma boa dose de paciência para produzir alguma coisa interessante, para organizar raciocínios, transformar barro em tijolos e tijolos em casas.



A pesquisa e o resultado dela assemelham-se a uma construção que se ergue com o esforço, mas, no caso da dissertação, ela se ergue, em geral, pelo esforço não de várias pessoas, como acontece em uma construção. Ergue-se pela investida de duas, ou até de quatro pessoas. O esforço de quem escreve, de quem orienta e de quem analisa/avalia na busca por apresentar contribuições.

Então, viver a pesquisa e a dissertação é construir, com esforço coletivo e individual, contribuições para um campo específico. É por isso que se realiza uma pesquisa e se escreve uma dissertação. Em consonância com o que já discutimos até aqui, Lüdke e André (2012, p. 05) também explicam que:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas

Realizando esse movimento intelectual, o pesquisador, ao fim de sua pesquisa, poderá apresentar resultados que carregam seus traços pessoais e também os traços representados por meio de dados e interpretações do objeto de pesquisa, contribuindo para o acúmulo de conhecimento a respeito de determinada temática.

Chegando à pergunta de como fazer a pesquisa, encontramos as variadas respostas de acordo como campo de pesquisa. No nosso caso, a resposta mais adequada reside nas pesquisas em educação, o que já nos leva a responder a terceira pergunta, que trata da abordagem, do tipo de pesquisa, entre outros aspectos.

## 2.2 O TRAJETO PERCORRIDO: DA ABORDAGEM À ANÁLISE DOS DADOS

Após entendermos que a pesquisa precisa ser vivida de forma intensa, rompendo com o reducionismo ligado ao título acadêmico e às questões burocráticas, chegamos ao momento de escolha da abordagem da pesquisa.

Pensando nisso, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Conforme os estudos de Bogdan e Biklen (1994), seu início na educação remonta a um acontecimento do século XIX, especificamente ao ano de 1954, quando o congresso legislativo dos Estados Unidos aprovou bolsas de pesquisas educacionais. Contudo, os trabalhos de investigadores que adotavam a metodologia qualitativa ainda permaneceram, aos olhos dos demais pesquisadores, como sendo marginais. Só recentemente, no século XX, a

pesquisa qualitativa foi reconhecida e adotada de forma mais evidente nos assuntos educacionais, não de forma imediata, mas com muita persistência, como ressaltam os autores acima mencionados.

Esse tipo de abordagem não prioriza somente os resultados quantitativos, representados em números, ao contrário, propicia uma interpretação na qual existe a possibilidade de descrever a complexidade do objeto estudado. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a abordagem qualitativa tem recursos, “como a recursividade, por exemplo, que implicam o fato de a análise poder se iniciar até mesmo ao longo da fase de coletas de dados” (APPOLINÁRIO, 2012, p. 163).

Nas concepções de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa que assume um caráter qualitativo tem cinco características. Primeiro, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, permitindo que o pesquisador seja o principal instrumento no momento da coleta.

Para os autores,

Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamentos de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. Além do mais, os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-48).

Nesta direção, a pesquisa que assume um caráter qualitativo permite o contato imersivo do pesquisador com o objeto em questão, podendo utilizar-se de diversos equipamentos para registrar sua pesquisa, ou somente um lápis e algumas folhas de papel. Esses dados, como salientam os autores supracitados, podem ser vistos e revistos em sua totalidade pelo pesquisador.

Visitar o local de pesquisa e estar imerso nele, em alguns casos, representa uma preocupação do pesquisador com o contexto, entendendo que as essências dos fenômenos podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu local de ocorrência.

Em segundo lugar, os autores mencionam que “os dados coletados são predominantemente descritivos”, uma vez que existe uma riqueza na descrição de pessoas, lugares, situações observadas, acontecimentos e outros momentos da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48):

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.

Na descrição dos dados pode existir uma infinidade de detalhes e, para isso, é necessária uma observação do mundo de forma acurada, sem deixar escapar nada. Na pesquisa qualitativa nada é trivial, tudo pode nos levar a pistas na construção de um resultado consistente.

Em terceiro lugar, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo interesse do pesquisador em entender como o problema acontece, manifesta-se e quais os procedimentos utilizados na interação pessoal com o meio pesquisado. Tratando-se das questões educacionais, por exemplo, “este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). O processo minucioso de construção de um fenômeno pode ser observado na pesquisa qualitativa, e isso significa que, ao entendermos o processo, estaremos olhando direto para as causas, os motivos e reações do problema.

Em quarto, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo processo indutivo que é assumido no momento de analisar os dados. Essas características da pesquisa qualitativa permitem que o pesquisador desenvolva a pesquisa e estabeleça reflexões a partir dos dados coletados. Ainda conforme os autores, uma pesquisa com essa abordagem consiste em um exercício que inicia de baixo para cima, no qual cada peça coletada, com sua individualidade, trará contribuições no momento de ser inter-relacionada e usada na formulação dos resultados que crescem com o processo, como um monumento que se ergue com várias pedras. Mas, neste caso, ao invés de pedras, ideias são usadas. Um monumento de ideias. A cada passo que se dá, esse monumento vai ficando mais afunilado.

Por último, a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador foque sua atenção no significado de vida dos pesquisados. É importante apresentar as diversas perspectivas que existem. É nesse ponto que o pesquisador tenta “capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” e realiza suas análises (LÜDKE, ANDRÉ, 2012, p. 12). Citando Psathas (1973), Bogdan e Biklen (1994, p. 51) explicam que:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o meio como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios

estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51, Grifos dos autores).

Isso representa observar, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos, a realidade do ambiente pesquisado. Um olhar rico e carregado de experiências vivenciadas pelos próprios participantes.

Outra vantagem ou possibilidade apresentada pela pesquisa qualitativa é o uso de diversos procedimentos técnicos para a coleta e análise de dados. Partindo dessa ideia, escolhemos como procedimento técnico o estudo de campo. Para Gil (2002), o estudo de campo apresenta algumas vantagens para a pesquisa, pois permite que o pesquisador tenha contato direto com a realidade em questão, propiciando uma maior autenticidade nos resultados e reflexões. Esse procedimento também permite o uso de entrevistas, questionários e outras formas de coleta de dados.

Assim sendo, utilizamos a análise documental, usando os Projetos Político Curricular do curso de Pedagogia da UFAC, tanto do *Campus* Sede como do *Campus* Floresta. Essa técnica propicia ao pesquisador estudar aspectos registrados em uma dada realidade pelos próprios agentes que fizeram ou fazem parte dessa mesma realidade. Marconi e Lakatos (2010) destacam que, nessa modalidade, a fonte dos dados está restrita a documentos, sejam eles escritos ou não, onde se constitui o que as autoras chamam de “fontes primárias”, podendo serem feitos no momento em que acontece o fato ou não.

Marconi e Lakatos (2010) dividem os documentos em dois grupos e dois subgrupos. No grupo dos documentos escritos temos o subgrupo “primário”, que são documentos compilados pelo autor, como cartas, contratos, arquivos públicos e outros, e temos, ainda, os documentos compilados pelo autor após o acontecimento, que são exemplificados por diários, relatos de visitas às instituições, entre outros. No subgrupo “secundário”, as autoras falam dos documentos transcritos de fontes primárias contemporâneas, como os relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares. Temos, também, os documentos transcritos de fontes primárias retrospectivas, que são aquelas que recorrem a diários e autobiografias. No grupo de outros documentos devemos destacar aqueles que são feitos pelo autor e documentos que são feitos por outros. É de grande importância que quem deseja realizar esse tipo de pesquisa saiba qual desses grupos utilizar para que tenha maior precisão nos seus resultados.

As autoras elaboraram um quadro desses tipos de fontes documentais, que nos permite uma observação e interpretação ainda mais sistematizada sobre o que cada um representa. O quadro, a seguir, foi extraído da obra tal qual, visando manter a originalidade expressa pelas autoras.

Eis o quadro:

FIGURA 01 – TIPOS DE FONTES DOCUMENTAIS

	ESCRITOS		OUTROS	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
CONTEMPORÂNEOS	Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
	<b>Exemplos</b> Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	<b>Exemplos</b> Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico recorrendo aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas	<b>Exemplos</b> Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	<b>Exemplos</b> Material cartográfico Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
	Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analisados pelo autor	Feitos por outros
RETROSPECTIVOS	<b>Exemplos</b> Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	<b>Exemplos</b> Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias	<b>Exemplos</b> Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	<b>Exemplos</b> Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão

Fonte: Extraído da obra: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Esse tipo de instrumento permite-nos observar as impressões e pensamentos de quem os elaborou muito depois de sua construção inicial (GIL, 2002). Isso é algo primordial para a pesquisa em questão, visto que observaremos, a partir da ótica de quem construiu o PPC do curso, que tipo de profissionais eles pretendem formar, e quais os pressupostos para a construção de um perfil.

Para tanto, os documentos utilizados na pesquisa foram os discriminados no quadro a seguir.

QUADRO 02 - DOCUMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE

NOME DO DOCUMENTO	RESOLUÇÃO	O QUE FOI ANALISADO
Projeto pedagógico: Curso de licenciatura em Pedagogia – magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) Trata-se do PPC do Curso de Pedagogia do <i>Campus</i> Sede	Nº 84, de 01 dezembro de 2009.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil dos egressos</li> <li>• Competências e habilidades</li> <li>• Objetivos do curso</li> <li>• Quadro de disciplinas ofertadas</li> <li>• Paradigma de Formação</li> </ul>
Projeto Pedagógico Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia (Reformulação) Trata-se do PPC do Curso de Pedagogia do <i>Campus</i> Floresta	Nº 014, de 31 de Julho de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil dos egressos</li> <li>• Competências e habilidades</li> <li>• Objetivos do curso</li> <li>• Quadro de disciplinas ofertadas</li> <li>• Paradigma de Formação</li> </ul>

FONTE: Quadro organizado pelo pesquisador a partir dos documentos coletados para análise.

Levando em consideração as ponderações de Gil (2002) sobre o estudo de campo, utilizamos, também, o questionário de perguntas que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 69),

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

O questionário nos possibilitará entender e traçar o perfil desses alunos de acordo com o que foi proposto nos objetivos, visto que, havendo a necessidade de retornar a campo, esse instrumento permite-nos seu uso sem a presença do pesquisador, como salientam Markoni e Lakatos (2003, p. 201), explicando que:

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. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou fórum portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Esse instrumento nos ajudará muito no que diz respeito aos nossos sujeitos de pesquisa. Os alunos escolhidos foram os concluintes do curso de Pedagogia da UFAC em 2019. Dessa forma, é possível que, em algum momento da pesquisa, eles não estejam mais frequentando as aulas na universidade, o que nos impossibilitará o contato direto com o grupo. Para tanto, se necessário, o questionário poderá ser reenviado para outras verificações.

Outra vantagem do uso do questionário é a possibilidade de atingir um número maior de pessoas simultaneamente, economizando tempo. Isso é essencial, visto que esta pesquisa visa abranger o curso de Pedagogia da UFAC no *Campus* Floresta, em Cruzeiro do Sul, e o *Campus* Sede, em Rio Branco, e a locomoção entre as cidades demanda muito tempo. E nisso reside uma terceira vantagem do questionário, pois, conforme as autoras acima mencionadas, também permite abranger uma área geográfica mais ampla.

Entretanto, entendemos também as fragilidades do questionário apontadas por Markoni e Lakatos (2003), como, por exemplo, a possibilidade de voltarem ao pesquisador poucos questionários respondidos, perguntas sem respostas e devolução tardia, prejudicando o calendário de pesquisa. Entretanto, fatores como a área geográfica e a quantidade de sujeitos levam-nos a usar esse instrumento de coleta de forma otimista, visto que, com ele, conseguimos alcançar um número maior de participantes, podendo representar empiricamente o perfil desses estudantes.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que o questionário seja minuciosamente elaborado, tendo cuidado quanto à sua extensão e complexidade. O processo de elaboração do questionário requer do pesquisador muito cuidado e zelo, “levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico” (MARKONI; LAKATOS, 2003, p. 202). Foi pensando nisso que estruturamos o questionário a partir dos objetivos de pesquisa e o dividimos por eixos temáticos. Cada eixo representa um ou mais objetivo específico de pesquisa e, juntos, voltam-se para o objetivo geral, ficando assim organizados: Eixo I - Dados Pessoais; Eixo II - Dados Socioeconômicos; Eixo III - Informações Familiares; Eixo IV - Em Relação Ao Curso, Sua Formação Profissional E Expectativas Dos Alunos; Eixo V – Motivações De Escolha Do Curso De Pedagogia; Eixo VI — O Que Sentem, O Que Almejam Sobre O Mundo Social, Formação E Profissão; Eixo VII – Percepções Dos Alunos Do Curso De Pedagogia Sobre O Currículo De Sua Formação. Dessa forma, acreditamos alcançar bons resultados para a pesquisa e chegar aos objetivos pretendidos.

No que diz respeito à técnica de interpretação e análise de dados, será baseada na Análise de Conteúdo, que Bardin (2011, p. 44) define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A análise de conteúdo permite que os dados coletados passem pelo manuseio do pesquisador para que as questões sejam analisadas de forma detalhada. Assim, será possível enriquecer as opiniões e leituras sobre os dados, uma vez que esse tipo de interpretação objetiva a identificação do que está sendo comunicado em documentos ou questionários, por exemplo. Esse tipo de análise objetiva superar as incertezas e enriquecer a leitura do objeto pesquisado (BARDIN, 2011, p. 35).

Nesse sentido, a análise de conteúdo é de fundamental importância quando se necessitam realizar inferências ligadas ao conhecimento contido nos dados coletados e para identificar e realizar reflexões sobre o objeto pesquisado, ultrapassando as incertezas e enriquecendo as contribuições acerca do tema pesquisado.

Para tanto, utilizaremos a Análise de Conteúdo interpretada por teóricos da área de educação. Neste sentido, Franco (2007, p. 29) explica que quem realiza as análises “tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (de maneira lógica) conhecimentos que

extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos”. Isso significa, nas interpretações que Franco faz de Bardin, que o analista busca evidências que representem suas mensagens e extraia dela respostas que perpassam o próprio conteúdo, sendo capaz de realizar comparações. Ainda sobre a inferência, Franco (2007, p. 31) ressalta que é ela quem dá legitimidade teórica para a análise de conteúdo e explica:

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados obtidos mediante discursos simbólicos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições das *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (Grifo da autora).

Seguindo essa definição, nos apoiaremos ainda em orientações realizadas por teóricos da área de educação, como é o caso de Gil (1999) e Minayo (2001) e Franco já mencionada. Dessa forma, a organização está definida da seguinte maneira: a) estabelecimento de categorias; b) codificação; c) tabulação; d) análise estatística dos dados; e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações causais; e g) interpretação dos dados (Gil, 1999).

O autor acima mencionado explica que a

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Nessa mesma direção e discutindo sobre as pesquisas sociais, Minayo (2001), ao explicar sobre os ciclos da pesquisa, ressalta que a interpretação e a análise dos dados se organizam no sentido de confrontar os dados com as abordagens teóricas. Para a autora, essa etapa da pesquisa estrutura-se da seguinte forma:

a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita.  
O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição (MINAYO, 2001, p. 27).

Essa organização definida pela autora encontra-se em consonância com o que ressalta Gil (1999) e traz uma abordagem voltada para as pesquisas sociais e, conseqüentemente, para as pesquisas da área de educação.

Os eixos de análise estão assim distribuídos: “O PPC do Curso de pedagogia”; “O perfil sociocultural e econômico dos alunos concluintes”; “As motivações que levaram a escolha do



curso”; “O que pensam e sentem sobre a formação”; “O sentimento de preparação para atuação como pedagogo”; “O grau de satisfação”; “Disciplinas que mais contribuíram para formação”; “O que almejam os alunos concluintes”.

Acreditamos que a análise das fontes e a aplicação dos questionários, entrelaçadas com os estudos teóricos dos diferentes autores, possibilitarão um aprofundamento da temática ora proposta. Por isso, seguimos para a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, visando entender como foram escolhidos.

### 2.3 AS DESCOBERTAS A PARTIR DO OUTRO: CARACTERIZANDO OS SUJEITOS PESQUISADOS

A escolha dos sujeitos é algo de grande relevância quando se quer saber sobre o que eles pensam, dessa forma, não poderíamos realizar essa escolha de forma aleatória. Para tanto, elencamos alguns motivos para a escolha da amostragem.

O primeiro deles foi onde a pesquisa deveria ser realizada. O motivo de escolhermos a Universidade Federal do Acre e o curso de Pedagogia reside no fato de já havermos pesquisado nesse espaço em um trabalho anterior, de conclusão de curso, no qual investigamos os saberes docentes desenvolvidos nele. Entretanto, surgiu a dúvida de em qual *Campus* realizaríamos a pesquisa, se aconteceria em Cruzeiro do Sul – Acre, no *Campus* Floresta, ou em Rio Branco – Acre, no *Campus* Sede da universidade. Mas, a decisão tomada foi a de que a pesquisa seria desenvolvida nos dois lugares, para que, assim, pudéssemos atender a uma demanda ainda maior de sujeitos e tivéssemos uma amostragem capaz de sinalizar os nossos objetivos com maior precisão e que fosse uma pesquisa capaz de ser generalizada, dentro das possibilidades, sem realizar uma total separação entre os polos.

Tendo decidido isso, alguns critérios foram pensados para escolher quem iríamos procurar para nos ajudar de forma significativa nesta pesquisa. Inicialmente, pensamos em escolher os alunos ingressantes no curso, aqueles que acabaram de chegar, com a justificativa de que eles poderiam nos falar sobre as expectativas, o que acham que o curso pode proporcionar e como se sentem cursando Pedagogia. Entretanto, entendemos que estes alunos ainda não possuem um conhecimento aprofundado a respeito do próprio curso e sobre como é o trajeto formativo. Dessa forma, achamos interessante incluir também os alunos concluintes.

Agora, tínhamos nossos sujeitos definidos, os alunos ingressantes podem nos dizer sobre as expectativas iniciais, e os alunos concluintes podem nos falar sobre o curso de forma mais consistente e conhecedora por experienciarem o dia a dia formativo por mais tempo.

Definidos os sujeitos, pensamos em que abordagens teríamos com eles e o que pesquisariamos a respeito. Cogitamos analisar os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Todavia, ao realizarmos uma consulta junto à Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino – DIADEN, descobrimos que os alunos escolhidos inicialmente não realizaram o exame, visto que estavam fora do ciclo, não sendo uma opção deles, o que acarretou na exclusão dessa alternativa, que era analisar também os questionários respondidos pelos alunos através do ENADE.

Entendendo essa situação, decidimos que deveríamos fazer um recorte ainda mais preciso na definição dos sujeitos, visando melhores resultados em relação ao tempo que temos para construir a pesquisa. Assim sendo, decidimos trabalhar somente com os alunos concluintes, visto que eles podem nos dar todas as respostas que procuramos de uma única vez. Eles possuem uma expectativa em relação ao curso, o conhecem, já o estão finalizando, e podem nos falar sobre o que almejam. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa são os alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC em Cruzeiro do Sul e Rio Branco, que possuem um percurso formativo inicial, já em estágio de finalização e podem, de forma mais consistente, nos falar sobre o curso e também sobre quais foram suas expectativas sobre ele, abordando, também, quais são os sentimentos que possuem hoje.

Assim sendo, nosso desafio estava traçado e poderíamos ir a campo, tendo em mente, com informações do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico – NURCA da UFAC, uma estimativa de 30 a 33 alunos de Rio Branco em processo de finalização e de 30 a 35 de Cruzeiro do Sul na mesma situação. Entretanto, essa quantidade não representa a amostragem final, visto que alguns alunos, em Rio Branco, escolheram não responder ao questionário, e outros faltaram à aula no dia em que fomos à turma. A amostra final é de 19 questionários respondidos no *Campus Sede* e 30 no *Campus Floresta*, totalizando 49 participantes.

## 2.4 OS PRIMEIROS CONTATOS EMPÍRICOS DA PESQUISA

Nosso primeiro contato com os sujeitos de pesquisa foi algo que gerou grande expectativa, visto que estávamos ansiosos para a realização do estudo. Ao elaborarmos o questionário, sentimos a necessidade de nos distanciarmos um pouco do objeto em questão e passarmos a observá-lo de outros ângulos, afinal, tivemos a formação inicial em Pedagogia, nesta universidade e isso poderia influenciar em algumas interpretações. Vale destacar que isso não significa que nossa subjetividade não apareça em algum momento no texto, mas que unindo

nosso olhar distante, nossas experiências aproximadas ao que realmente vivem os sujeitos da pesquisa, podemos tornar nosso trabalho mais verdadeiro possível.

Freitas (2002) salienta que

Trazemos em cada um de nós estranhos personagens de nós mesmo, que estimulam, instigam, censuram, cerceiam, julgam, condenam e absorvem as nossas criações materiais e intelectuais. As vezes esses estranhos e íntimos personagens que fazem parte da nossa vida psíquica (chamo-os de racional-analítico, hedonista, censor e idealista irrigados pelo emocional) se alternam, e um ou alguns deles predominam sobre os demais (FREITAS, 2002, p. 219).

Dessa forma, faz-se necessário, no ato criativo de construir um texto desta natureza, considerar aspectos que só favorecem a elaboração, concretização e alcance de conhecimentos resultantes de um esforço científico.

Vencidos esses primeiros desafios, partimos, no dia 19 de novembro de 2018, para a coleta de dados na cidade de Cruzeiro do Sul - AC. Preferimos, nesse primeiro momento, realizar um contato com a coordenação do curso de Pedagogia no *Campus* Floresta e conseguir um levantamento da quantidade de alunos que estavam frequentando as aulas. Isso porque as informações disponibilizadas pelo NURCA ainda eram iniciais e pouco precisas. Assim, buscamos garantir as permissões para prosseguirmos com a pesquisa naquele lugar, e a quantidade certa de alunos. Fomos bem recebidos pelos professores, coordenação e alunos. Realizamos o levantamento da quantidade de discentes e conversamos um pouco com eles acerca da pesquisa, para deixá-los à vontade em participar ou não.

No outro dia, 20 de novembro de 2018, chegamos à UFAC *Campus* Floresta no horário combinado com a professora que estava ministrando a disciplina naquele momento e ela prontamente nos atendeu e permitiu que entrássemos na sala para realizar a aplicação dos questionários. O ambiente foi totalmente preparado para que estivéssemos ali. Tudo ocorreu tranquilamente e a professora deixou-nos à vontade para as possíveis dúvidas dos alunos. Ela se retirou da sala por alguns momentos e alguns participantes, entusiasmados, perguntavam como ocorria o processo de seleção no mestrado e que estavam satisfeitos em participar.

Após trinta minutos que estávamos lá, retirando dúvidas e interagindo com o primeiro grupo de participantes, todos responderam os questionários e nos despedimos deles. A sensação foi prazerosa e deixou-nos entusiasmados para prosseguirmos na pesquisa. Agora, aqueles desafios que mencionamos no início desta seção estavam diminuindo, o que tornava a prática da pesquisa menos amedrontadora, mas não menos desafiadora. Os alunos ficaram com suas

cópias do Termo de Consentimento Livre Esclarecido <sup>3</sup> e não houve rejeição de participação por nenhum aluno que estava na aula naquele dia, todos participaram e obtivemos 30 questionários. Saímos satisfeitos.

Nosso segundo contato com os sujeitos deste estudo aconteceu no dia 26 de novembro de 2018 em Rio Branco, capital do estado do Acre. Inicialmente, entramos em contato com a Coordenação do curso, buscando descobrir os dias em que a turma estava em aula, visto que o semestre estava se encerrando e corríamos o risco de não os encontrarmos mais em aulas. A coordenação informou-nos que os alunos estavam aguardando uma disciplina que seria ministrada de forma intensiva e poderíamos falar com algum aluno para sabermos quando retornariam. Foi nesse momento que decidimos entrar em contato com uma aluna da turma escolhida, para sondar um pouco a respeito dos dias em que retornariam para concluir tal disciplina. Para nossa felicidade, a turma iria retornar às atividades naquela semana. De imediato, questionamos quem seria o professor e pedimos o contato dele para sabermos da disponibilidade em uma das aulas.

De posse das autorizações necessárias para a realização da pesquisa, entramos em contato com o professor que iria iniciar a disciplina naquela ocasião e conseguimos a sua autorização para realizar a pesquisa. Por incrível que pareça, da mesma forma que ocorreu em Cruzeiro do Sul no *Campus Floresta*, aconteceu em Rio Branco no *Campus Sede*. O professor, de forma simpática e agradável, concedeu-nos 30 minutos de seu tempo e permitiu que entrássemos na sala para dirimir as possíveis dúvidas dos alunos e já saímos dali com os questionários respondidos em mãos.

Ao entrarmos na sala, apresentamo-nos e os alunos prontamente concordaram em participar, com exceção de uma aluna. Após os 30 minutos, alguns alunos ainda estavam respondendo as questões e com algumas dúvidas. Pedimos permissão ao professor para sair, de modo que ele pudesse continuar com sua aula, porém, ele gentilmente exclamou que poderíamos continuar e que ele faria um intervalo de 10 minutos e os alunos poderiam continuar com a resolução do questionário.

Após 37 minutos de aplicação do questionário e interação com a turma, todos os participantes concluíram a resolução e nos entregaram os questionários preenchidos. Ao todo, 19 questionários foram respondidos. Saímos preocupados com a quantidade e, no dia seguinte, entramos em contato com a aluna que nos atendeu antes de irmos à turma. Segundo ela, naquele dia, 3 pessoas haviam faltado e que a quantidade de alunos frequentando as aulas não era muito

---

<sup>3</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos sujeitos para participar da pesquisa. O documento encontra-se no final deste trabalho, em forma de apêndice.

grande. Tentamos contato para retornar à turma, porém, os que não responderam o questionário no dia em que estivemos lá preferiram não participar da pesquisa.

A soma dessa experiência em contato direto com os sujeitos leva-nos a acreditar que, inicialmente, temos uma boa quantidade de material para trabalhar e garantir, *a priori*, uma descrição e prévia análise dos dados coletados, bem como uma relação inicial com a discussão teórica que iniciaremos na sequência.

Após realizarmos a coleta dos dados da pesquisa, iniciamos o movimento de análise destes. Iniciamos pelos dados documentais, que são os PPCs do *Campus* Sede, datado de 2009, e do *Campus* Floresta, reformulado em 2018.

Para analisarmos os dados desses documentos, realizamos uma leitura de todo o seu conteúdo, dando enfoque ao que eles ressaltam sobre o perfil que pretendem formar e como fazem isso, observando os princípios norteadores do curso, as disciplinas que ofertam e o tempo destinado para cada uma delas.

Já os dados empíricos, oriundos dos questionários, demandaram maior tempo. Inicialmente, organizamos em quadros todos os dados coletados e, para cada pergunta do questionário, criamos um quadro e contabilizamos as respostas obtidas. Para cada uma delas calculamos a porcentagem, dessa forma, pudemos manusear com maior facilidade os dados e compreender o que pensam nossos sujeitos de pesquisa, conforme apêndice d.

O questionário possui algumas questões abertas que nos possibilitam trabalhar ainda mais com o conteúdo das respostas, essas perguntas são de respostas livres pelos participantes e nelas estão contidas o que eles pensam sobre o curso e o que almejam após formarem.

Assim, tendo discutido sobre os desafios encontrados na pesquisa em educação, traçando o percurso desta produção, explicitando a sua abordagem, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o método de interpretação e análise dos dados, bem como a caracterização dos sujeitos e os primeiros contatos empíricos com estes, seguimos, na seção a seguir, discutindo a respeito do referencial teórico, que se inicia com uma breve retomada histórica do curso de Pedagogia e segue com uma discussão acerca da construção da identidade docente.

### 3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO ACRE

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.*

*E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”*

Paulo Freire

Esta seção trata sobre a Formação de Professores, tendo como foco o curso de Pedagogia no Brasil e no Acre. Objetivamos desenvolver uma discussão sobre o processo de construção da formação de professores e a profissionalização a partir das ideias dos autores que surgirão no decorrer do texto. Divide-se em 2 subseções. Na primeira, trataremos a respeito da formação de professores, em aspectos históricos e legais, e sobre como ocorreu a implementação do curso de Pedagogia no Brasil. Na segunda, apresentamos como ocorreu a implementação do curso no estado do Acre, visando descrever como aconteceu o percurso histórico e legal de sua construção.

#### 3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Recordar a questão da formação de professores no Brasil é algo que nos leva a um caminho recheado de situações que atravessam o ideal e o imaginário, e o real e o exequível. Em questões legais, a preocupação com a formação de professores sempre se concentrou no ensino primário e, por muito tempo, não se voltou ao nível superior, de modo que este passou por mudanças quanto ao seu espaço e nível de oferta, de acordo com as necessidades que surgiam.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), resgatar a história, aparentemente, é uma tarefa fácil, porque, aos nossos olhos, tudo já foi determinado, porém, devemos observar que algumas das decisões tomadas no passado precisam ser compreendidas levando em consideração as opiniões dos agentes, suas posições sociais e as condições objetivas em que eram submetidos. Isso também acontece com os sistemas e modelos de ensino, uma vez que a história da formação docente brasileira segue uma linha heterogênea, visto que “diversos sistemas de ensino foram constituídos no decorrer da história” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 20).

As autoras ainda nos explicam que, no Brasil, devemos entender o desenvolvimento do magistério no âmbito de sua difusão, no modelo escolar de educação que era adotado. Ou seja, a formação de professores acompanhava, mesmo que não sendo em sua totalidade, o modelo de educação que existia. Carvalho (2004, p. 27, grifo do autor), alerta-nos acerca de que “não

há consenso quanto ao *locus* específico dessa formação”, visto que, por muito tempo, muitos meios eram usados. Dessa forma, ainda conforme as autoras acima mencionadas, as professoras e os professores acabaram se tornando produto e produtores do que existia nos anos oitocentistas.

No mesmo momento em que os professores se preocupavam em ser aqueles que iriam ensinar a nação a apresentar as mudanças associadas ao seu fazer profissional, buscavam “alterações no que dizia respeito à normatização das instituições de ensino com vistas a implementar transformações almejadas em termos organizacionais” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 15). Era um trabalho que ocorria em instalações de responsabilidade dos próprios docentes, muitas vezes, ainda conforme as autoras, em locais insalubres, improvisados e com condições que dependiam do aluguel ou da boa vontade de quem cedia espaços para a escola existir.

Para que entendamos como se deu a história da formação de professores no país, é necessário observar que ela ocorreu no seio da compreensão de um campo específico de atuação.

Entendemos campo, com o mesmo sentido abordado por Bourdieu (1989), sendo aquele que se estabelece e se estrutura em torno de objetos que representam as lutas e as regras para funcionar, podendo passar por definições e redefinições que surgem a partir das lutas que são travadas em busca de legitimação. O campo, como explica Pereira (2015, p. 341) é:

um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam.

Pensar o conceito de campo dentro da educação, e da história da formação de professores é entender esse fenômeno ou objeto de forma relacional, sendo algo que se movimenta e se relaciona com os envolvidos. Pressupõe ainda o sentido de conflito, de lutas que se direcionam de forma crucial para a obtenção de resultados, controle e legitimação.

Sendo assim, observamos que no campo da formação de professores no Brasil, o que se havia de disputa era o interesse de alinhar a formação dos docentes ao que deveria ser ofertado para a população em geral. O modelo de formação seguiria o modelo de formação geral que tínhamos na educação do país dos oitocentos.

As disputas que eram travadas “não só incidiram sobre os conhecimentos necessários para ao exercício da docência, mas também sobre os valores e as atitudes tidos como os mais adequados para ensinar” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 17). De forma paulatina isso foi ocasionando no contexto brasileiro o surgimento de diversos modelos de formação de professores no Brasil, e isso também recebeu ajuda dos diversos sistemas de ensino que foram se organizando no país.

Conforme Saviani (2009, p. 143-144), tivemos no contexto brasileiro seis períodos da formação de professores. São eles:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Temos o início desse percurso histórico definido desde os colégios jesuítas, seguindo para a forma das aulas regias e logo depois aos cursos superiores que foram implantados a partir de Dom João IV em 1808. Neste período, não tivemos, como mencionamos anteriormente, um claro interesse com a formação de professores. Isso só ocorre após a Lei das Escolas de Primeiras Letras ser promulgada. Esta lei de 15º de novembro de 1827 trazia em seu artigo 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827).

A referida lei ainda deixa explícito em seu Art 4º que “as escolas serão de ensino mutuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.” Para tanto, os professores que fossem admitidos para as cadeiras, deveriam procurar as suas próprias custas, a formação neste método, que também era chamado de Lancaster, por ter sido criado pelo inglês Joseph Lancaster.

Conforme Vicentini e Lugli (2009), já existia em 1823 uma escola de ensino mútuo criada pelo Imperador para que os soldados da Guarnição da Corte fossem instruídos, logo em seguida, foi ordenado que alguns soldados das províncias frequentassem essa escola e levassem



aos seus lugares de origem o método, ensinando os demais professores. Ocorria da seguinte forma

Com a lei de 15 de novembro de 1827, após os professores serem obrigados a utilizar o método mutuo, os soldados foram proibidos em 1834 de atuar como mestres no ensino público.

Nos moldes do modelo imperial, observa-se que o professor que recebia a formação no método lancasteriano ou mutuo, o fazia a partir da observação, aprendendo como se fazia em um modelo de ensino e assim era formado.

Este primeiro modelo foi chamado de sistema de professores adjuntos, correspondendo a uma formação onde o futuro professor aprendia as técnicas o trabalho acompanhando a prática de um docente mais experiente. Os melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras eram os que recebiam a nomeação de adjuntos, e conforme Villela (2008) eles recebiam um pequeno valor que servia como pagamento por acompanhar o professor experiente. Saviani (2009) destaca que esses alunos eram ajudantes, e essa forma de preparo dispensava a instalação e organização de instituições para a formação específica de professores.

Em outro momento podemos destacar como marco legal, o ato Adicional de 1834 que deu para as províncias a responsabilidade de legislar sobre o ensino primário, ficando o ensino secundário e superior nas mãos do poder central. Cabe salientar ainda, que de acordo com as autoras citadas acima, após ser implementado o governo republicano em 1889, essa mesma organização foi mantida, onde cada estado teve que organizar seu sistema de ensino primário considerando os recursos que tinha e os que era capaz de arrecadar. Isso representou uma heterogeneidade ainda maior no ensino brasileiro.

No Brasil, desde o período colonial até o império, não tivemos nada de muito específico no que diz respeito a formação de professores, e vamos permanecer assim por um certo tempo. A forma como os professores eram escolhidos para lecionar não partia de sua formação especificamente. O método era o de nomeação que ocorria por meio de apresentações de documentações que provassem os termos de moralidade exigida na época. Estes documentos eram adquiridos por meio de um padre ou juiz de paz da localidade, concedendo ao candidato licença docente. Conforme Vicentini e Lugli (2009, p. 30) “exigia-se também que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar”, sendo ele submetido a uma prova dissertativa por uma banca escolhida pelo Diretor-Geral de Estudos.

Com a não eficiência e eficácia prometida pelo método Lancaster e como a escola vinha se organizando, um novo projeto de formação de professores foi impulsionando denominadas de Escolas Normais.

Estas escolas foram os primeiros espaços institucionalizados para a formação de no Brasil foram as Escola Normais. O primeiro modelo foi fundado em 1835 em Niterói, e segundo Vilella (2008), surgiram em um momento de ascensão da burguesia envoltas em ideias iluministas.

Damião (2017, p. 20) explica que “as escolas normais foram importantes para a constituição da profissão docente no país, contribuindo para a melhoria da formação dos professores e a valorização do magistério primário”. Em consonância com essa afirmação, Novóia (1991), ressalta que a criação das Escolas Normais pelo mundo acarretou uma mutação sociológica e uma melhoria no quadro docente primário. Segundo ele, “os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão [...] ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente”. (NOVÓIA, 1991 p. 125). Portanto, a formação dos professores primários ficou por muito tempo sob os olhares das escolas normais.

Mesmo com a criação das Escolas Normais, o modelo artesanal por meio dos professores adjuntos continuou em funcionamento, fazendo com que o Curso Normal no país fosse se expandindo lentamente. Além disso, para competir ainda com as escolas normais, algumas províncias instalaram cursos que ficaram conhecidos como complementar. Este sistema divergia do normal, visto que não havia seleção para ingressar no ensino complementar, bastava ter conclusão de ensino primário. Não resistindo as suas próprias fraquezas esse sistema também foi substituído, onde após o golpe militar em 1964 o Estado aprovou a lei n 5.692/71, apresentando significativas mudanças no ensino primário e médio. “Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 147). Com isso foi instituído pelo parecer n. 349/72, o curso de Habilitação Específica para o Magistério em nível de 2º grau, com exercício do magistério de 1º grau (HEM).

No âmbito das questões legais, podemos analisar as primeiras reformas educacionais no Brasil que se iniciaram em 1931 quando se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), “e da realização da chamada *Reforma Francisco Campos*.” (CARVALHO, 2004, p. 29, grifo do autor). Mesmo antes dessas reformas, tivemos algumas leis durante o período imperial, como é o caso da lei de 1827 e o Ato Adicional de 1834 que dava poder para as províncias legislarem sobre a educação. Mas, voltadas para reformar o ensino e citar a formação, somente muito depois que tivemos alguns avanços.

Ainda tratando-se da Reforma Francisco Campos, observamos que a mesma remonta o pontapé inicial da formação de professores em nível superior, apresentando reformas para o ensino secundário e superior. Segundo Carvalho (2004) podemos apontar o Estatuto da

Universidade Brasileira, como a precursora na institucionalização da formação em âmbito superior, através do Decreto 19. 851, de 11 de abril de 1931.

Entretanto, a Reforma não fez menção ao ensino normal e primário.

É no mínimo, curioso que a Reforma Francisco Campos, que abrangeu do secundário ao superior, sequer fizesse referência ao ensino normal e primário, justamente num momento de considerável expansão da escola no Brasil e conseqüente aumento da demanda para professores para nela atuar. Por essa e por outras razões, o ensino normal carecia de definição; não era considerado ramo do secundário, nem do superior, embora tivesse a finalidade de formar professores para atender às necessidades das séries iniciais e fosse o único espaço de formação destinado para esse fim. (CARVALHO, 2004, p. 30).

Observa-se que a formação para professores das séries iniciais não acontecia em nível superior, e nem era uma ramificação do ensino secundário. Enquanto outras profissões já possuíam formação em nível superior (Engenharia, Medicina e Direito), o docente primário continuou a ser formado em nível inferior.

Em 1932 surge no contexto nacional as primeiras discussões sobre formação de professores primários em nível superior com o Manifesto dos Pioneiros, reivindicando que a educação superior não ficasse somente restrita as profissões de engenharia, medicina e direito.

Ainda conforme o autor acima mencionado, podemos observar que existia um consenso quando a discussão em pauta era a formação de professores em nível superior. Contudo, o que se observou foi uma formação superior para aqueles que iriam lecionar nos níveis mais elevados, enquanto dos professores das series iniciais receberiam essa formação paulatinamente.

A formação dos professores para os anos iniciais só recebeu um maior vigor com a Reforma do Ensino Normal, através do Decreto n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, a conhecida Lei Orgânica do Ensino Normal.

Conforme Vicentini e Lugli (2009, p. 41-42), o decreto

[...] procurou dar uma organização nacional à formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos de níveis de ensino, tal como fora previsto pela Constituição de 1937, na qual estabelecera que a União deveria organizar o ensino em todos os níveis no país.

A lei apresentou uma minuciosa regulação em todo o funcionamento do ensino, estabelecendo a quantidade máxima de horas de aula, como as disciplinas deveriam ser ministradas e ainda com explicações das autoras outrora mencionadas, a estrutura do curso passou a funcionar da seguinte maneira:

O curso ficaria dividido em dois ciclos: o primeiro, com 4 anos, formaria regentes para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais e o segundo, de três anos, formaria o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 42).

Nota-se que mesmo com a Reforma do Ensino Normal, a formação dos professores para as séries iniciais continuou sem ser oferecida em nível superior, mesmo com a pressão dos manifestantes, dos Pioneiros da Educação nova dentre outros grupos.

No que se refere ao curso de Pedagogia, objeto que nos interessa neste trabalho, este teve como campo de trabalho o ambiente educacional, sobretudo, o ensino primário para crianças e o ensinar a ler, escrever e contar, além das questões que envolvem toda a administração e gestão escolar.

De acordo com os estudos de Rocha (2014, p. 16), “o primeiro curso superior de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930 e estruturado oficialmente em 1939”, e seguindo essa mesma periodização, Kadlubitski e Junqueira (2009) explicam que a história do curso de Pedagogia divide-se em três momentos.

O primeiro acontece entre os anos de 1939 e 1972, quando se tem em pauta a discussão acerca da identidade do curso. Este formava técnicos em educação, profissionais para o exercício da gestão escolar no Ministério da Educação e Secretarias dos Estados e Municípios, com aprovação em concursos.

Segundo Brito (2006), o curso teve sua primeira regulamentação através do Decreto-Lei n. 1.190/1939, que o definiu como espaço para formação de “técnicos em educação”. Estes eram professores experientes que tinham formação superior em Pedagogia e desenvolviam atividades – mediante concurso – administrativas, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção das escolas, entre outras funções. Foi no contexto de criação das primeiras universidades brasileiras que nasceu o curso de Pedagogia, no interior da Universidade de Filosofia do Brasil, como um bacharelado em Pedagogia.

A padronização do curso de Pedagogia no ano de 1939 caracteriza-se pelo conhecido esquema “3+1”. Nesse sistema, bacharéis de diversas áreas do conhecimento científico eram formados em três anos e tinham um currículo teórico e educacional específico de cada área. Aqueles que cursassem mais um ano dedicado à Didática e Prática de Ensino teriam o título de licenciados e poderiam atuar como professores. Esse esquema dicotomizava o curso, separando Didática da ciência Pedagogia. Neste período ainda não existia Licenciatura em Pedagogia, o

Curso se dava por meio de Bacharelado, a licenciatura só veio existir após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Brito (2006) ressalta que

a dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial - normal rural -ou no segundo (p. 01).

Desse modo como foi inicialmente organizado, o curso de Pedagogia tinha dois vieses formativos que levavam à ocupação de dois espaços de atuação profissional, cabendo ao formando escolher se iria ser técnico ou professor no Curso Normal.

Brzesinski (1996) destaca que, no intuito de solucionar o problema existente no curso, a LDB nº 4.024/1961, em seus artigos 60 e 70, apresenta:

Art. 60 os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Art. 70 “O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Logo depois, em 1962, o Conselho Federal de Educação trouxe o parecer CFE 292/62, estabelecendo uma carga horária de matérias que visavam uma formação pedagógica que seria ofertada aos que quisessem ir além do bacharelado.

Kadlubitski e Junqueira (2009, p. 17) ressaltam que a regulamentação fixou

O currículo mínimo do Curso de Bacharelado em Pedagogia. Composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição, visava a manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para a transferências de alunos em todo o território Nacional.

No curso de licenciatura em Pedagogia, o parecer legislou prevendo obrigatoriamente as disciplinas: Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino – em forma de estágio Supervisionado – e Psicologia da Educação. Entretanto, a dualidade foi mantida.

Esse mesmo parecer deu legitimidade ao licenciado para exercer o magistério nos Cursos Normais, e ainda, segundo Brito, tinha a argumentação de que “quem pode o mais, pode o menos ou de quem prepara o professor primário, tem condições de ser também professor primário” (2006, p. 02). Dessa forma, o licenciado em Pedagogia também poderia lecionar as

disciplinas de História, Geografia, Matemática e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

A segunda mudança considerável no curso acontece de 1973 a 1979, quando, com as indicações do Conselheiro Valnir Chagas, encaminhadas ao Conselho Federal de Educação, intensificaram-se as questões sobre a identidade do pedagogo, propondo substituir o curso por diversos novos cursos e habilitações, ameaçando a existência do curso de Pedagogia (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009).

Uma significativa alteração nas leis nacionais entre os anos de 1971 e 1996 acarretou muitas mudanças no que diz respeito à formação de professores para o ensino primário e, conseqüentemente, é aí onde se encontra a terceira parte histórica do curso de Pedagogia.

Para entendermos esse terceiro período, precisamos retornar ao ano de 1971, observando que a formação em questão, até esse momento, era oferecida pelas Escolas Normais. Todavia, não resistindo às suas próprias fraquezas, o Curso Normal foi substituído. Após o golpe militar, em 1964, o Estado aprovou a lei n. 5.692/71, apresentando significativas mudanças no ensino primário e médio. “Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 147). Com isso, foi instituído pelo parecer n. 349/72 o curso de Habilitação Específica para o Magistério em nível de 2º grau, com exercício do magistério de 1º grau (HEM)<sup>4</sup>.

Nesse contexto a respeito do Curso de Magistério, surgiram diversas críticas a respeito de como acontecia a formação dos professores, tendo em vista as formas de contratação, pois os profissionais poderiam ser contratados até mesmo enquanto ainda estavam em processo de formação ou até mesmo sem preparo mínimo exigido, levando o ministério da Educação e Cultura propor, em 1982, o projeto de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). “Tal projeto visava a fortalecer as condições das escolas de formação de professores, para que estas tivessem condições de preparar adequadamente novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 51). O currículo do curso passou por uma reorganização para que existisse um equilíbrio entre a formação geral e a formação específica.

---

<sup>4</sup> Conforme Saviani (2009), a organização do Curso de Habilitação do Magistério acontecia da seguinte forma: uma modalidade com duração de três anos, que habilitaria o professor para lecionar até a 4ª série; e uma outra modalidade com duração de quatro anos, esta habilitaria o docente ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo que existia possuía um núcleo comum que compreendia todo o território nacional para o ensino de 1º e 2º graus, destinando-se à formação geral do professor. Existia, ainda, uma parte diversificada que era voltada para a formação especial.

Vale ressaltar o trabalho desenvolvido pela Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que, em 1983, realizou seu primeiro encontro, em Belo Horizonte.

Entre as pautas da reunião, estava em discussão a reformulação da formação/preparação de professores, apontando o curso de Pedagogia e demais licenciaturas como o centro da problemática. Na época, a formação dos professores para as séries iniciais ainda acontecia em nível não superior, no chamado curso de Habilitação para o Magistério, que substituiu o Ensino Normal em 1971.

No “Documento de Belo Horizonte” são apresentadas algumas propostas de reformulações para o curso de Pedagogia, destacando que era “impossível se pensar em reformular o curso de Pedagogia, distanciado da Formação do Professor, e, conseqüentemente, a revisão dos cursos das demais licenciaturas” (ANFOPE, 1983). O que observamos, nesse sentido, é que a ANFOPE propunha uma construção do curso de Pedagogia de modo que existisse uma identidade formativa.

O documento, mencionando as finalidades da Licenciatura em Pedagogia, explica, em seu item 3º, no tópico b, que:

A licenciatura de Pedagogia forma prioritariamente o Professor das matérias pedagógicas. Poderá ter "áreas de concentração" ou "campos de estudo" como Educação de Adultos, Pré-escola, etc. que permitam o aprofundamento de conhecimentos, que reflitam as necessidades das IES em atender às exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidas (ANFOPE, 1983).

Contudo, após o Regime Militar, o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Ministério da Educação na responsabilidade de Paulo Renato, aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu como deve funcionar todo o processo educacional no Brasil, desde sua oferta até a formação de professores que atuam no país.

A nova Lei, em seu art. 62, ao tratar sobre os Profissionais da Educação, explica que:

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 e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal<sup>5</sup> (BRASIL, 1996).

---

<sup>5</sup> Vale destacar que, em 2013, o artigo 62 sofreu uma nova alteração dada pela Lei nº 12.796, de 2013, mas a menção aos Institutos continuou.

Desse modo, os professores do ensino básico, incluindo as séries iniciais, passaram a ter, em aspectos legais, a sua formação mínima em nível superior, mas também nos institutos de Educação que ofereciam o Curso Normal. Nota-se que a legislação abre espaço para a formação em nível superior, mas deixa uma brecha para que a formação continue ocorrendo em nível médio. Somente em 2017 outra alteração foi dada pela lei nº 13.415, de 2017, e as menções aos institutos de educação que ofereciam o Curso Normal foram retiradas do texto da Lei e, atualmente, a formação ocorre obrigatoriamente no curso de Pedagogia.

Dessa forma, após a aprovação da atual LDB n. 9.394/96, o Estado passou a exigir formação em nível superior para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, levando à extinção do Curso de Habilitação do Magistério e concedendo ao curso de Pedagogia, que já existia, a credencial para formar professores para a referida modalidade e para o ensino infantil. Segundo Tanuri (2002),

[...] em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. (p. 85).

Conforme a autora, era grande a quantidade de habilitações existentes no país. Entretanto, como mencionamos anteriormente, a formação também foi oferecida, em termos legais, pelos Institutos Superiores de Educação (Curso Normal), trazendo novamente à tona a diversidade da identidade do curso de Pedagogia.

Kadlubitski e Junqueira (2009, p. 18) explicam que:

O Curso de Pedagogia resistiu aos questionamentos sobre a sua existência ou extinção, quando o MEC optou pela sua manutenção e reformulação, por meio do Ofício Circular nº 014/98. “A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em 6 de maio de 1999, elaborou a Proposta de Diretrizes Curriculares” (SILVA, 1999, p. 87), na qual se propõem as universidades e faculdades como lugar privilegiado de formação dos educadores para atuação na Educação Básica e Superior.

Em consonância com as novas modificações e com as exigências educacionais dos momentos históricos vividos no final do século XX, as universidades começaram a reformular o currículo do curso de Pedagogia, de forma que os professores formados em Pedagogia passassem a atuar na educação pré-escolar e nos anos iniciais do ensino fundamental, acompanhando o que estava acontecendo na sociedade e todas as suas modificações.



Atualmente, o curso de Pedagogia no Brasil funciona de acordo com as diretrizes estabelecidas na Lei 9.394/96, no parágrafo único do artigo 61, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009), definindo que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Em seu artigo 62, a lei ainda define que a formação dos professores para atuar na educação básica deverá ocorrer em nível superior em cursos de licenciatura plena. A lei destaca ainda, no mesmo artigo, que será admitida “como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e os primeiros cinco anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Esse aspecto da lei acaba por dar continuidade à dicotomia formativa para a atuação de professores na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Em 15 de maio de 2006 foi lançada a Resolução n.1 do Conselho Nacional de Educação, que passou a definir como o referido curso deve funcionar no país, o que compete ao egresso dessa formação, dentre outras atribuições.

Gatti (2012) explica que, após essa resolução, o curso de Pedagogia passou a ser normatizado como licenciatura, entretanto, alguns dilemas não foram resolvidos, como podemos observar no artigo 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 1-2).

Para Gatti (2012, p. 156),

Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental – que são duas atividades profissionais que têm seus diferenciais, bastando para isso lembrar a formação para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos – é atribuída a função de formar professores para o Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, para a Educação de Jovens e Adultos, e em outras áreas nas quais se preveja a necessidade de conhecimentos pedagógicos, e, ainda, a função de formar gestores. A amplitude das obrigações formativas dos cursos de licenciatura em Pedagogia se evidencia, ainda, por dever formar licenciados nas competências especificadas nos dezesseis incisos do artigo 5º, e, ainda, conforme o parágrafo único do artigo 4º, preparar para um amplo espectro de funções (GATTI, 2012, p. 156).

A autora ressalta justamente o problema que há na resolução quando continua a dicotomizar a formação oferecida no curso de Pedagogia, o que apresenta um caráter muito importante que influencia na formação e na construção identitária desse profissional.

Em consonância com essa discussão, Scheibe (2007, p. 44) ressalta que, após essa resolução, “o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante” veio à tona novamente. Isso representa que, de acordo com a resolução de 2006, com a formação que se espera para os pedagogos e como ela é desenvolvida, a identidade pode ser construída e um perfil pode ser traçado.

Entretanto, em julho de 2015, foi lançada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que passou a definir as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) “para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 01). A mesma resolução, em seu art. 2º, no parágrafo primeiro, apresenta as compreensões a respeito do que é a docência, contribuindo de forma legal para a construção do perfil docente.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Em seu art. 3º, a resolução também define a formação que deve ser ofertada. O curso de Pedagogia oferece formação para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, de forma complementar, também é responsável por desenvolver competências para o ensino em cursos de nível médio, em caráter de modalidade normal, educação profissional que se destina às áreas de apoio e serviços escolares, gestão e organização

educacional e atividades que se voltam para a difusão e produção científica e tecnológica da área da educação (SCHEIBE, 2007).

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 03).

Ao observamos as diretrizes de 2015, constatamos que estas buscam suprir algumas problemáticas que vinham ocorrendo durante os anos 2000, como é o caso da resolução de 2002. Conforme Vilela (2017, p. 134):

O artigo 12 das DCN de 2015 parece buscar suprir aquilo que faltou na reforma de 2002: o esvaziamento dos conhecimentos das ciências da educação e a fragmentação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, a concepção de docência das diretrizes de 2015 parece se afastar do criticado modelo das competências profissionais preconizado nas diretrizes de 2002.

Embora a lei seja flexível a respeito do caráter formativo para professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, contudo, a formação específica para essa área de atuação é ofertada de forma significativa no interior dos curso de licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, entender o que pensam, sentem almejam os alunos desse curso leva-nos à compreensão pelo olhar deles, como vem ocorrendo essa formação, como isso afeta o trabalho e as vontades de quem escolhe o magistério como profissão.

Desse modo, iremos tratar, nos itens seguintes, sobre a constituição específica do curso de Pedagogia no estado do Acre e, na sequência, sobre profissão docente, destacando aspectos da identidade e atratividade.

### 3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO ACRE: ASPECTOS RELEVANTES

Dando continuidade às discussões a respeito da pesquisa em questão, relevante é compreendermos o processo de implementação do curso de Pedagogia no estado do Acre,

especificamente na UFAC. Para tanto, é necessário que situemos o momento de criação do ensino superior no Acre antes de falarmos diretamente sobre o referido curso.

Conforme Carvalho (2004), o ensino superior no Acre foi criado em um momento após a transição de Território para Estado, que ocorreu em 15 de junho de 1962. Vale ressaltar que nesse período de transição o “Estado recém-criado” possuía um alto índice de analfabetismo, e pensar a criação de um curso superior deveria, no mínimo, considerar a realidade “social e educacional” que existia no Estado (CARVALHO, 2004. p. 77).

Ainda conforme Carvalho, o pontapé inicial foi dado através da criação da Faculdade de Direito, seguindo a Lei Estadual 15, de 8 de setembro de 1964 e Resolução 2, de 30 de dezembro do mesmo ano, e do

Conselho Estadual de Educação, cujo reconhecimento foi outorgado pelo Parecer 660, de 4 de setembro de 1970, do Conselho Federal de Educação e do Decreto Presidencial de 67.534, de 11 de novembro de 1970. Em 1968, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas, mediante a lei Estadual 195, de 13 de setembro daquele ano, reconhecida pelo Parecer 1.855, de 4 de junho de 1975, do Conselho Federal de Educação, e pelo Decreto 76.133, de 14 de agosto de 1975 (CARVALHO, 2004, p. 79).

A criação dessa faculdade ocorreu, segundo Carvalho, devido a intensos interesses políticos da elite dirigente do Estado. O modelo das faculdades isoladas era predominante no que diz respeito ao ensino superior no Acre.

O desenvolvimento da formação de professores no Acre deu-se em meio a uma intensa disputa de interesses políticos. O que havia no Estado, no que diz respeito à formação, era o Curso Normal de 1º e 2º ciclos, em alguns municípios, como é o caso de Cruzeiro do Sul, em que existia somente o Curso Normal Regional e Ginásio ofertado pelo Instituto Santa Terezinha (BEZERRA, 2015). Nessa época, o Acre possuía uma grande carência de profissionais habilitados para exercer a função, foi nesse contexto que, na gestão de Jorge Kalume, em 1967, o Instituto de Educação do Acre foi legalizado. Esse órgão responsabilizava-se pelos estudos e experimentos pedagógicos, além dos cursos normais de 1º e 2º ciclo que existiam (CARVALHO, 2004).

Para o autor, o Instituto de Educação configurava um projeto ousado, considerando a precariedade de professores já mencionada, entre entraves e uma diversidade de necessidades para a formação de professores no estado. Nascendo no interior desse contexto, o curso de Pedagogia, que é nosso foco neste trabalho, teve suas atividades iniciadas no Centro Universitário do Acre através da Lei Estadual nº. 318 de 03 de março de 1970. A autorização

para funcionamento veio através do Conselho Estadual de Educação, com o Decreto nº. 68567, de 29 de abril de 1971.

No mesmo ano, foi instalada a Faculdade de Educação, que passou a oferecer o curso de Pedagogia com o seguinte objetivo: “formar recursos humanos para a área de educação e realizar a formação pedagógica das Licenciaturas”. Segundo o Projeto Político Curricular do Curso de Pedagogia do *Campus Floresta*, somente em “1975, pelo Parecer CFE nº. 4009/75 e Decreto Federal nº. 76851/75 o Curso de Pedagogia obtém seu reconhecimento em âmbito federal” (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS FLORESTA*, 2012, p.14).

Um dos importantes acontecimentos do curso na Universidade foi a instituição do colegiado do curso pela Resolução CEPEX nº. 66/1979. Tal instituição se deu pelo advento da transformação do Centro Universitário em Fundação Universidade Federal do Acre, através da Lei Federal nº. 6023/74, a Faculdade de Educação transformou-se em Departamento de Educação pela Resolução nº. 71, de 22 de dezembro de 1977 (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2012).

Sobre a organização curricular, o curso de Pedagogia na referida Universidade acompanhou as determinações legais do Parecer CFE nº 252/69 e da Resolução CFE nº. 2/69, seguindo o que estava discriminado nos objetivos iniciais do curso: habilitar professores para as matérias pedagógicas do segundo grau e habilitar profissionais nas áreas de administração escolar, orientação educacional, inspeção escolar e supervisão escolar. Em 1982, a organização curricular e os objetivos passam por diversas análises. Isso se deu por conta de um Seminário Interno realizado nesse ano.

Ainda segundo o PPC de Pedagogia do *Campus Floresta* (2012, p. 15):

No decorrer dos dez anos seguintes, intensifica-se o movimento pró-reformulação, liderado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia que promove atividades como: Semanas de Educação, Seminários envolvendo as Secretarias de Educação Estadual e Municipal, enquanto agências contratantes, discentes, egressos e docentes do Departamento de Educação.

Essas discussões levaram ao debate de que era necessária uma elaboração mais concisa no que diz respeito às conjecturas político pedagógicas que orientariam o curso no caminho da formação de um perfil profissional e identidade docente.

Desse movimento, tivemos a Proposta de Reformulação do curso de Pedagogia, que se efetivou em 1992 em Rio Branco. Um aspecto bem relevante foi a desativação das habilitações técnicas e o foco na formação de professores, “revelada na definição do magistério – das disciplinas de Fundamentos da Educação para o Curso de Formação de Professores em nível de

2º grau e Magistério para as Series Iniciais do 1º grau e Didática para o curso de Magistério de 2º grau” (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS FLORESTA*, 2012, p. 15). Tais disciplinas foram adotadas de forma obrigatória para o curso em questão.

A mesma proposta trouxe ainda a “implantação progressiva, ao longo de três anos, de habilitações optativas como: Educação Pré-escolar e Alfabetização (1992); Educação de Adultos (1993); Educação Especial (1994), que não chegaram a ser implantadas” (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS SEDE*, 2009, p. 14).

No processo implementação, conforme o PPC do curso de Pedagogia em Rio Branco, a delegacia do Ministério de Educação do Acre questionou o nome que foi dado ao curso, “uma vez que pela Portaria Ministerial 26/79, a habilitação de professores para atuar em ensino de 2 grau, curso de magistério, obrigatoriamente deveria denominar-se: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2 grau” (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS SEDE*, 2009, p. 15). Esse questionamento resultou na alteração da nomenclatura do curso de Pedagogia através da Resolução n.º 16/96, transformando-o em licenciatura única.

Em Cruzeiro do Sul, o curso de Pedagogia foi iniciado somente em 1992, por meio da Resolução do Conselho Universitário n.º 05, de 18 de agosto de 1992. Foi reconhecido pelo Decreto n.º 76.851/75 e teve sua autorização em conformidade com o Parecer 719, de 05 de dezembro de 1991, do Conselho Federal de Educação. No que diz respeito à sua organização curricular, o curso caminhou de acordo com as normativas do Parecer CFE n.º 252/69 e da Resolução CFE n.º 02/69, tendo como objetivo formar professores que atuariam nas matérias pedagógicas do segundo grau e também profissionais atuantes na administração e supervisão escolar, dessa forma, o curso levado para Cruzeiro do Sul seguiu o modelo de habilitações técnicas tendo dois vieses formativos.

Conforme o PPC do curso de Pedagogia do *Campus Floresta* (2017, p. 19),

As mudanças legais, trazidas pela LDB 9394/96 obrigaram as IES a reorganizarem seus cursos de formação de professores que de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002 deviam se ajustar aos seguintes princípios: competência como concepção nuclear na orientação do curso, coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem (art. 3, incisos I, II e III).

Essa alteração levou a UFAC - Sede a reorganizar um novo Projeto Político Pedagógico, que passou a ser implementando também em Cruzeiro do Sul a partir de 2004. O novo ordenamento visava atender a demanda social e formar professores para atuar na educação, ou

seja, um profissional formado para trabalhar na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acompanhando as mudanças nacionais e orientações legais, em 2011, professores do *Campus Floresta* iniciaram mais um momento de debates e reformulações do PPP do curso, visando, de forma democrática, através do colegiado do curso, oferecer uma formação que visasse o contexto regional e também nacional. Conforme relato que consta no PPC do curso de Pedagogia do *Campus Floresta*, a comissão criada pelo Colegiado passou a ouvir a comunidade e, através de um seminário realizado no mesmo ano, ouviu as secretarias municipal e estadual de educação, os alunos e professores do *Campus Floresta*.

A partir das reflexões e resultados desses debates, em 2012, o PPC de Pedagogia foi reformulado, obedecendo às exigências do Conselho Nacional de Educação/CNE, por meio da Resolução do CNE/CP n.º 01 de 15 de maio de 2006; atendendo, ainda, à Resolução n.º 13, de 29 de outubro de 2007; o Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 e à Resolução n.º 09, de 05 de fevereiro de 2009. O projeto aprovado também seguiu as orientações da Lei n.º 11.788/2008, sem alterar o perfil e a atuação do profissional licenciado em Pedagogia (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS FLORESTA*, 2018, p. 20).

No ano de 2015, novas exigências nacionais levaram o Colegiado do curso de Pedagogia/*Campus Floresta* a entrar novamente em debate para uma nova reformulação do PPC.

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.º 2, de 1º de Julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, demandando uma nova reformulação no PPC do Curso de Pedagogia/*Campus Floresta*. Em seu Art. n.º 1, a referida resolução instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS FLORESTA*, 2017, p. 20).

Nesse mesmo ano, o colegiado do curso, por meio da Portaria n.º 2.992, de 07 de dezembro de 2015, criou uma comissão que passaria a compor o Núcleo Docente Estruturante/NDE do curso de Pedagogia. Essa comissão formada por professores direcionou as reformulações do PPC, que foi aprovado em 2017, passando a vigorar no primeiro semestre de 2018, esse PPC segue as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) estabelecidas em 2015.

Essas diretrizes materializam o que defende a ANFOPE, visando um curso de Pedagogia que forme o professor de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental professor de Educação Jovens e Adultos, por meio de uma sólida formação teórica e prática.

Atualmente, o curso em Rio Branco funciona guiado pelas diretrizes de um projeto pedagógico curricular que visa

assegurar a formação inicial do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ancorada na percepção de que a formação e o desenvolvimento profissional e processual, orientando-se no sentido de uma intervenção comprometida com a educação pública, entendida aqui como promoção humana em todas as suas dimensões (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS SEDE*, 2009, p. 24).

Como observado, a formação do curso objetiva essa preparação inicial, mas que garanta um entendimento reflexivo a respeito das questões sociais e tenha, como perfil, um profissional que possua domínio sobre os conhecimentos que permeiam a área formativa, como objeto de estudo permanente.

O curso entende que a formação de professores é uma mobilização contínua de saberes que são construídos em um exercício investigativo, em forma de “disciplinas, seminários, oficinas e atividades organizadas de forma a promover o desenvolvimento de competências indispensáveis ao professor, bem como sua cultura geral” (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS SEDE*, 2009, p. 29). Desse modo, o currículo do curso está organizado em núcleos que atendem, em sua totalidade, às Diretrizes Nacionais Curriculares. Os núcleos são: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento de Diversificação de Estudos; Núcleo de Estudos Integradores.

Segundo o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia do *Campus Sede* (2009, p. 29),

Cada um dos Núcleos apontados envolve três dimensões formativas: específica, complementar e eletiva. A dimensão específica reúne os conhecimentos e vivências relacionadas às habilidades e competências exigidas ao professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Na formação complementar localizam-se aspectos que ampliam a formação docente, posto que privilegia discussões e experiências relacionadas à sociedade, a outros âmbitos de atuação do professor e a sua formação cultural mais geral. Para garantir a inserção dos formandos no universo acadêmico mais geral, na condução de sua formação pessoal e profissional, bem como a possibilidade de formação continuada dos egressos, propõem-se a dimensão eletiva, a qual contempla atividades oferecidas pelo próprio curso de Pedagogia bem como as selecionadas pelos alunos, sob a orientação do Colegiado do Curso, constituindo-se numa interface com os diversos Cursos e Departamentos Acadêmicos da Universidade Federal do Acre.



Os três núcleos visam a construção de uma formação que atenda à relação entre teoria e prática, à reflexão docente no que diz respeito à sua formação, seus desdobramentos históricos e sua atuação enquanto transmissão e produção de conhecimentos sistematizados, e à continuidade formativa. Na seção a seguir, tratamos a respeito da Identidade e Profissionalização Docente.

#### 4 IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

*“A identidade traduz a condição humana de vivenciar  
contradições por meio de certezas incertas”*

Bernadete Gatti

Nesta seção, abordamos sobre o processo de construção identitária através do processo socialização das profissões. Assim, objetivamos discutir os apontamentos sobre a identidade, a formação e a profissionalização docente e, em seguida, tratar a respeito da atratividade da carreira.

O processo de construção identitária de um profissional é algo que tem chamado muito a atenção de estudiosos da sociologia e tem sido campo de debates e produções em todo o mundo. No caso brasileiro, e mais especificamente no que diz respeito à profissão docente, Orso (2015, p. 54) destaca que as discussões a respeito de identidade de professores se iniciaram no período de 1980, “tanto pelo ponto de vista político quanto acadêmico”. Político pela ação que os professores mobilizam enquanto pessoas que desenvolvem uma ação humanística e formativa para o cidadão, e acadêmico, pelo esforço científico que tais discussões demandam.

O conceito de identidade assumido neste trabalho parte da compreensão do sociólogo francês Claude Dubar, na obra *“La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles”* (A socialização: construção das identidades sociais e profissionais). O autor conceitua identidades pessoais e profissionais através do conceito de socialização. Para ele,

[...] a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é o sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto das sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p. XXV<sup>6</sup>).

A identidade apresentada pelo autor é aquela que se constrói ao longo da vida no envolvimento com as diversas atividades que os indivíduos realizam, sejam elas profissionais ou não. Não que as pessoas possuam duplas identidades, ou diversas identidades, mas, sim, que, ao longo de suas vidas, vão construindo uma única identidade através de diversos meios, como o trabalho, a interação com a família e amigos e demais aspectos que, juntos, formam a

---

<sup>6</sup> O autor traz, nessa obra, o prefácio e a introdução à terceira edição francesa, dessa forma, a paginação da obra em algarismos indo-arábicos, comumente usados no Brasil, só se inicia no primeiro capítulo do livro. A paginação do prefácio e introdução são mantidos no original, em algarismos romanos, por isso, preferimos, nesta citação, manter o original.

identidade e constroem o ser. O ser profissional, a mãe, pai, amigo, cidadão e etc. são fragmentos de socializações que formam a identidade pessoal e profissional dos indivíduos. Unindo esses fragmentos, teremos a identidade do ser.

Esse conceito que Dubar nos apresenta é utilizado por autores da área de educação como Brzezinski (2002), Gatti (1996) e outros que aparecem em nossas fundamentações teóricas. Para eles, é através das socializações que se constroem as identidades dos sujeitos e, dentro dessas identidades, está a profissional, que é a de nosso interesse neste estudo. Para entendermos como esse processo ocorre, precisamos, antes, discutir sobre o que é a socialização.

Para Dubar (2005), existem muitas teorias de socialização, para tanto, ele discorre, em uma análise crítica, a respeito da socialização da criança e toma por base os estudos de Piaget, para explicar que desde o início da vida o ser humano possui estágios que os permitem construir suas identidades através da socialização. Para ele, a ação mental que a criança realiza já define o primeiro estágio de uma construção “contínua, mas não linear” e cria, a partir dos movimentos mentais, inicialmente, os reflexos, o que Piaget chamou de equilíbrio.

Para fundamentar sua teoria da socialização em Piaget, Dubar (2005) usa os estágios definidos na teoria piagetiana de assimilação e acomodação. Para o sociólogo,

Ao fim do processo de socialização da criança, ‘os valores morais se organizam em sistemas autônomos comparáveis aos agrupamentos lógicos. Encontramos o núcleo da concepção piagetiana da socialização: a reciprocidade entre estruturas mentais e estruturas sociais, a correspondência, em cada estágio, entre operações lógicas e as ações morais, ou seja, sociais (DUBAR, 2005, p. 09-10).

Nesse enfoque, a moral organizada de forma lógica seria o agrupamento dos valores e das ações que os sujeitos realizam. Isso constituiria, em parte inicial, a construção identitária pessoal. É nesse ponto que o autor chega na questão da socialização política dos indivíduos por meio da assimilação e acomodação.

Pela assimilação, o sujeito procuraria modificar seu entorno para torna-lo mais conforme a seus desejos e para diminuir seus sentimentos de ansiedade e de intensidade; pela acomodação, ao contrário, o sujeito tenderia a se modificar para responder às pressões e as coerções de seu entorno (PERCHERON, apud DUBAR, 2005, p. 22).

É com essa concepção Piagetiana que nasce o conceito de assimilação política, criada por Percheron, organizada em cinco aspectos. Primeiro, essa socialização é um processo “interativo multidirecional”, que seria basicamente o que existe entre o que deve ser socializado

e os socializadores. O processo de transição que ocorre na evolução entre o que o sujeito já conhecia e aquele novo que ele irá conhecer após a socialização, não sendo adquirida de uma vez por todas, ou de imediato, mas um processo paulatino. O segundo aspecto, é que a socialização não é somente uma transmissão de valores, morais e conhecimentos, e o desenvolvimento de determinadas “representação de mundo”. Em terceiro, ela não é o resultado de meras aprendizagens, mas o produto que é constantemente modificado, reestruturado. Em quarto, é o sistema de códigos simbólicos que representam os valores que os indivíduos julgam importantes. Por fim, a socialização é “um processo de identificação de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação”. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos [...] ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes (DUBAR, 2005, p. 22-23-24). Então, à luz do pensamento do autor mencionado, a socialização, na concepção piagetiana, seria o processo de acionar nos indivíduos formas simbólicas e culturais que constituem o ser.

Continuando com sua teoria de uma identidade construída através das socializações, ele apresenta, ainda, a socialização por meio da antropologia cultural e o funcionalismo. Nessa concepção, a socialização ocorre por meio de interações culturais. Cada grupo possui uma cultura própria ou construída pelo conjunto de outras culturas, e isso irá definir o processo de socialização. Por exemplo, uma criança que cresceu no período colonial brasileiro tinha uma forma cultural de socialização de uma criança que cresce atualmente no país. A cultura também muda de acordo com época e, dessa forma, a socialização também irá mudar. Por isso, ela não é estática e linear.

A construção da identidade profissional de um sujeito, através da socialização abordada por Dubar (2005), auxilia na construção do próprio sujeito, estabelecendo relações com o outro. Isso é chamado de identidade social, em que o cerne de seu desenvolvimento ocorre na interação com o outro através da comunicação, sendo esse o centro do processo, fazendo “o resultado da socialização depender das formas institucionais de construção de Si-mesmo e, sobretudo, das relações comunitárias (e não somente societárias) que se instauram entre socializadores e socializado” (DUBAR, 2005, p. 115). É a comunicação que se estabelece com o outro que gera a socialização de conhecimentos e saberes gerando a identidade, em que os sujeitos se apropriam de forma subjetiva do mundo social, da comunidade a que pertencem, identificando-se com os papéis que passam a desempenhar nela.

É nessa direção do entendimento de identidade que começamos a esboçar a respeito da construção da identidade profissional, pois entendemos que a construção desta é estabelecida por meio de um processo de construção que ocorre em coletivo.

Através da construção da identidade social, os sujeitos também podem construir suas identidades profissionais, entendendo as relações de trabalho e a interação que realizam com os demais socializadores. Ao realizarem o processo de socialização interagindo com os demais sujeitos, os indivíduos constroem, individual e coletivamente, sua identidade. Para Dubar (2005, p. 135), a “identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro”.

Nessa mesma direção, Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 375) explicam que:

A identidade é um fenômeno complexo que incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletivo. Embora essas dimensões tendam a ser tratadas de forma isolada, será mais indicado considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual.

Isso significa que a identidade se constrói num conjunto de socializações individuais e coletivas, onde a construção de si-mesmo recebe influências daquilo que os demais sujeitos pensam a respeito uns dos outros. Nessa direção, Dubar (2005, p. 135) destaca que “*eu* nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com a minha identidade para o outro”. Dessa forma, a identidade nunca está às claras, nunca se revela de imediato, passa sempre por um processo de “(re)construção e um incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135).

Em consonância com esse pensamento, Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 375) destacam que “a identidade pessoal incorpora já o social, os outros dentro de si, sem com isso reduzir a identidade coletiva a uma qualquer medida de agregação de identidades pessoais coexistentes.” Por isso, é um processo de construção identitária no qual o individual e o coletivo são inseparáveis, estabelecendo conexões entre a construção de si-mesmo e a relação com outro.

Nesse enfoque, Dubar (2009, p. 259) destaca que o “reconhecimento desses trabalhadores se situa, portanto, no interior da situação concreta de trabalho: o cargo, a seção, o escritório, talvez o serviço, nunca a empresa”. A situação concreta vivenciada pelos trabalhadores, segundo o autor, é o ponto chave para a o início de sua construção identitária enquanto profissional. Saber os limites do espaço onde trabalha, a posição que ocupa e as relações que tem com os demais envolvidos é primordial para o processo. Saber que “a relação estruturante de sua identidade é a que mantêm com seu superior direto (‘o chefe’) e é também

um ponto comum a todos os indivíduos desse tipo” auxilia de forma efetiva no processo de construção das identidades dos sujeitos.

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p. 358).

A socialização de conhecimentos e saberes no espaço de trabalho faz com que os indivíduos construam nesse processo a imagem de “si-mesmo”. Construam a si mesmos através do trabalho. O autor ainda critica a ideia de que trabalho é fonte de subordinação, de tortura, desprazeres. Para ele, devemos observar o trabalho como uma boa forma de definição daquilo que somos, pois são atividades que realizamos na busca de realizações pessoais, coletivas e sociais, mas, ao mesmo tempo, construímos nossa identidade.

Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca de um gasto de energias por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social [...] Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2012, p. 354).

É a identidade construída nesse entrelaçado de socializações de trabalho, educação e carreira que permite que possamos ser chamados de profissionais ao desenvolver uma atividade de trabalho, emprego ou atividade remunerada. Pois não se trata somente de vender força de trabalho, ou tempo e energias, mas, também, da construção de si por essa atividade.

Com os professores não é diferente, eles ocupam um espaço e lugar de trabalho que lhes dá, através da construção identitária, o reconhecimento profissional. Como bem salienta Gatti (1996, p. 88),

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas e intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: em elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Ao realizar seu trabalho, o professor está situado em um ambiente onde diversas coisas estão acontecendo. Produção de saberes, relações entre ele e seus alunos, vida externa à escola e tantas outras coisas que irão definir quem ele é, irão ditar as linhas para a construção de sua identidade. Bem antes de chegar à sala de aula como professor, ele foi aluno e participou de um processo de formação, e iniciou sua construção identitária. É nesse momento que, especificamente para o pedagogo, profissional que discutimos neste trabalho, esse procedimento se inicia.

Em conformidade com essas ideias, Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 379) reforçam que,

No caso da profissão docente, o coletivo ganha importância: um professor incorpora a identidade social de professor numa determinada instituição, participa em grupos que partilham a mesma representação social e conjuga, em complementaridade, a sua ação com as ações de outros no que resulta uma mesma ação conjunta. No entanto, nem todos os professores partilham a mesma representação social acerca da identidade profissional.

É nesse contexto educacional que o docente produz sua identidade, no conjunto de diversas representações sociais sobre si-mesmo. Para tanto, como já assinalamos anteriormente, o professor é um profissional que trabalha com as questões educacionais e atende às necessidades sociais, no que diz respeito à escolarização. Contudo, precisamos entender o conceito de educação a fim de entendermos o trabalho do professor de forma geral.

Nesse entendimento, a educação não se resume somente às práticas pedagógicas estreitamente pré-discriminadas e à ação do profissional em um único ambiente. É algo que acontece na interação de pessoas com seus valores, com a cultura e com uma organização sistemática que, de fato, contribui para a construção do ser humano. Em consenso com o que apresentamos, Lopes (2008, p. 67) expressa que “a educação é parte do contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais, e dos acontecimentos históricos em que se encontra e as quais se integra”. Educação pode ser entendida, de forma geral e com base nas falas dos autores, como uma atividade que pode ocorrer de modo informal, não-formal e formal, na interação de pessoas com valores, de acontecimentos históricos e socioculturais, com o objetivo de construir uma sociedade de pessoas capazes de atuar, entender e refletir sobre suas ações.

Para que isso aconteça, e pelo menos, a educação formal – à qual vamos nos ater neste estudo – exista, é necessário que haja formação e, conseqüentemente, pessoas interessadas em se formar para a atuação docente, existindo, de fato, a profissão.

Atualmente, a profissão docente deixou de ser entendida como uma forma de transformação de um conhecimento chamado de “senso comum” dos alunos para saberes acadêmicos. Para Imbernón (2009, p. 149), ela realiza outras funções, como “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”. Desse modo, para que a profissão docente aconteça de forma a atender a essas novas concepções existentes, ela deve andar em comum acordo com a formação. Formação e profissão não podem ser entendidas de forma isoladas, visto que uma é o caminho da outra e objetivam um único resultado, que é a atuação consciente, reflexiva interativa.

Assim sendo, a formação auxiliará na construção inicial do perfil profissional e, conseqüentemente, em um outro momento, – o da atuação enquanto docente – haverá educação, aquela que assinalamos no início deste subitem.

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para a superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

A formação de professores compreendida com a ligação da profissão docente, leva-nos a entender o seu papel, que é aquele que traz a criticidade, a reflexão e construção de conhecimentos ligados ao que já se sabe, ao que é novo no ambiente da profissão, no espaço de atuação. Desse modo, entendemos que o perfil de um professor é construído com o tempo, com a ação de reflexão, atrelados à sua formação e atuação profissional.

Não podemos falar de perfil sem mencionar a identidade docente, que está recheada de saberes que o professor constrói durante sua vida. Segundo Tardif (2002), esses saberes são construídos nos espaços de formação, no contato com os conhecimentos científicos em forma de disciplinas, na preparação curricular, no contato com os demais colegas e com as pessoas. Assim, a identidade é construída desde quando a decisão de se tornar professor é tomada, até a atuação profissional.

Em consonância com esse pensamento, Brzezinski (2002) explica que a identidade pode ser construída de forma coletiva, que acontece de forma social no seio dos grupos e das categorias que organizam a sociedade, dando aos indivíduos o que a autora chama de *status social*. Ela fala ainda que a identidade pode ser construída de forma individual, dizendo respeito à originalidade, personalidade e unidade, configurada a partir da história de vida pessoal do



indivíduo. Para a autora, o profissional docente tem uma unidade profissional múltipla, que nasce desses dois movimentos identitários (o pessoal e o coletivo). Desse modo, a identidade coletiva do docente configura-se pela “dupla transação que o sujeito realiza: uma interna, do sujeito com ele mesmo, e outra externa, do sujeito com o mundo” (BRZEZINSKI, 2002, p. 8). Essa multiplicidade constitutiva diz respeito às formas como o professor constrói sua identidade.

Brzezinski (2011, p. 122) explicita que

a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido. No caso do pedagogo tal como o professor, as relações de trabalho se estabelecem no interior da escola, no contexto da comunidade à qual a escola pertence, mas também no extramuros institucional, visto que o pedagogo, por força de lei brasileira em vigor, atua também em espaços não escolares onde ocorre o ato educativo. Nóvoa (1992) adverte que a identidade profissional do profissional da educação implica o ser e o sentir-se profissional, o que não é simplesmente um produto do domínio de um conjunto específico de saberes. Com efeito, a identidade profissional é uma identidade coletiva, pois incorpora também o modo de o profissional situar-se no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e expectativas, as suas realizações e frustrações.

Nessa mesma direção, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) destacam que a identidade docente resulta de diversas representações, socializações e ações que os docentes realizam a partir de si mesmos e das funções que eles possuem.

Observemos que a identidade profissional dos professores é algo que se constrói no decorrer do tempo, e se dá pela junção de ações coletivas ou individuais com um conjunto de saberes que o professor desenvolve. É algo que possui uma ligação com a história formativa no curso de Pedagogia e com a ação profissional.

Tratando-se da identidade dos pedagogos, profissional e formação que focalizamos neste estudo, o debate que tem mobilizado diversos teóricos no Brasil aparece de forma evidente por meio de duas concepções de formação. De um lado, nós temos a ANFOPE, associação já mencionada anteriormente, que defende uma ampla formação do professor, tendo como base a docência para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. De outro, temos alguns teóricos, como é o caso do professor José Carlos Libâneo, que defendem uma formação mais ampliada do pedagogo, a qual Libâneo (2010) chama de uma “formação *stricto sensu*”.

A ANFOPE, em seus documentos, defende, desde o seu primeiro encontro, ocorrido em Belo Horizonte, no dia 21 de novembro de 1983, uma formação do pedagogo que direcione a sua identidade para a atuação de professor. Segundo a Associação, a docência é a base da identidade profissional de todo educador. Conforme o documento lançado nesse encontro, a

associação esclarece que “todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (ANFOPE, 1983, p. 04). Na concepção da associação, o que deve se construir é uma base nacional comum para a formação de professores, reafirmando, em seus encontros, a importância de

[...] assumir a base comum nacional como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho (ANFOPE, 1996, p. 17).

Essa postura da ANFOPE visa a maior conexão entre o currículo e os saberes veiculados no interior dos cursos de formação de professores. Em seu IX Encontro Nacional, ocorrido em 1998, em Campinas, a associação enfatiza novamente sua posição a respeito da base identitária da formação de professores, explicando que é

Importante reafirmar aqui a concepção da **docência como base da identidade profissional de todo educador.**

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; (ANFOPE, 1998, p. 12, grifos do documento).

No mesmo documento é declarado que

A questão que está posta para os educadores é **a necessidade de aprofundarmos nossa discussão sobre os espaços institucionais de formação que, tomando os elementos de qualidade das novas relações que se estabeleceram nos processos de reformulação curricular nas diferentes IES, rompem com as formas atuais de estruturação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia no sentido de garantir a base –os fundamentos da formação profissional, tendo a docência como base dessa formação - comum – porque de todas as instâncias de formação profissional – nacional porque nos unifica respeitadas as diversidades dos tempos e dos espaços de formação nas instituições** (ANFOPE, 1998, p. 22, grifos do documento).

No XVI Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em Brasília, de 25 a 27 de novembro de 2012, a associação deixa evidente novamente que

todo professor, que tem por base de sua identidade a docência, deve ser um pesquisador. Essa concepção foi defendida em diferentes fóruns de discussão, audiências públicas, documentos publicados, por ocasião da elaboração das DCN de Formação de Professores para a Educação Básica (2001-2002) e das DCN-Pedagogia

(1999-2006). Coerentemente, com seus princípios, a Anfope defende esta concepção, bem como defende que as Faculdades de Educação e similares, pertencentes à estrutura atual da Universidade pública, devem ser o lugar reconhecido como formador de profissionais da educação na graduação e na pós-graduação, no sentido de escola unitária e plural de formação (ANFOPE, 2012, p. 16).

Conforme os documentos, a identidade docente se estabelece a partir de sua base que é a docência, esta é a atividade profissional do professor e é nela que estão os saberes, as experiências e atividades que contribuem para a efetivação da sua identidade.

Em consonância com esse pensamento, Brzezinski (2011, p. 123) ressalta que

As identidades do pedagogo, em cuja base está a docência, ao longo da história da educação, do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência e das mudanças do curso de pedagogia, vão se configurando por uma forma de saber – domínio do conhecimento, objeto do campo, de ser – atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer – domínio dos saberes da prática profissional.

É com essa base que as identidades, aquelas discutidas anteriormente (pessoal e coletiva) se processam, sendo construídas nesse entrelaçar de saberes que formam o “ser professor”. É nesse processo que o professor passa a conhecer a “si-mesmo”, delimitando as diferenças entre aquilo que é pessoal e coletivo no exercício de sua prática profissional na sala de aula. É na sala de aula, enquanto professor, que realiza uma atividade de cunho social que a pessoa formada em Pedagogia constrói as bases de sua identidade.

Do outro lado do que a ANFOPE discute, o professor José Carlos Libâneo explica que:

O Curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas várias instâncias de educação [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 38-39).

Nessa concepção, o profissional formado no curso de Pedagogia seria um teórico da educação, diferenciando-se dos profissionais formados nas demais licenciaturas. Para o autor, o Pedagogo realiza um trabalho pedagógico que se estabelece numa vasta diversidade de práticas educativas, seja essa prática em ambientes formais ou não formais, e os demais professores formados nas outras licenciaturas realizam um trabalho docente que seria uma “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula” (LIBÂNEO, 2010, p. 39). Na visão do autor, essa é a diferença fundamental. Enquanto o curso de Pedagogia forma para

os estudos pedagógicos, as demais licenciaturas formam para a atividade do magistério exclusivamente no ensino fundamental e médio.

Ainda conforme o autor, “caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2010, p. 39). Isso se dá justamente pelo fato de que o trabalho pedagógico ocorre em diversas situações, sendo toda a globalidade da prática educativa em uma ampla possibilidade de atuação e lugares, como esclarecido em citação anterior. Já o trabalho docente ocorre em sala ocorre na aula que também é uma atividade pedagógica. Nesse entendimento, a docência é a atividade que o professor realiza em sala.

Esse pensamento de formação de professores entra em total discordância com o que defende a ANFOPE e com o que está materializado nas DCN de 2015. A associação reconhece esse papel de “pesquisador” do professor, mas, segundo Libâneo (2010), a formação não contempla, em sua totalidade, as necessidades formativas que deve ter o Pedagogo. Nessa concepção, o licenciado em Pedagogia não é somente um professor, mas aquele que pensa, teoriza e põe em prática a educação.

Conforme o autor, nessa concepção não “se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual a docência está incluída” (LIBÂNEO, 2010, p. 40). Não é desvalorizar a atividade de ministrar aulas, mas ressaltar o trabalho pedagógico que esse profissional (o pedagogo) desenvolve como um todo, visando romper com uma imagem que se sustenta no senso comum, de que o pedagogo lida somente com crianças.

Libâneo (2010) nos explica de forma clara e consistente que existe uma visão, apoiada no senso comum, de que ser pedagogo ou estudar pedagogia é aprender como ensinar crianças, e o pedagógico são as metodologias de ensino. Ou seja, “o trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogia estaria associado exclusivamente a ensino” (p. 6). Mas, ainda com base no autor, sabemos que o trabalho do pedagogo perpassa esse sentido simplista de observar esse profissional como sendo somente aquele que trabalha com crianças.

Ainda segundo o autor, esse entendimento de Pedagogia é muito “simplista e reducionista”. É verdade que a Pedagogia se responsabiliza pela formação para o ensino escolar de crianças, mas ela também “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 6). Para além de formar para o ensino de crianças, a Pedagogia é uma ciência que envolve os estudos problematizadores da educação, entendendo sua história e regendo a ação docente. Entender isso é o primeiro passo para ultrapassar a visão que Pimenta

(2008) problematiza, sobre a visão dos estudantes de um curso de formação de professores. O rompimento do “passar a ver o professor”, e “passar a se ver como professor”, iniciando, então, a construção de uma identidade a partir de um olhar mais apurado de quem já se enxerga como alguém que, futuramente, após a formação recebida, exercerá a profissão professor.

O licenciado em Pedagogia é aquele que recebe a formação definida pelas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) de 2015 para o exercício da atividade de professor. Essa é a destinação da formação oferecida para o pedagogo. Acreditamos que, levando em consideração a heterogeneidade que já existe na profissão professor, distanciar as licenciaturas significa dicotomizar mais ainda a formação. Os professores, em suas áreas específicas de atuação (seja professor de Língua Portuguesa, Geografia ou História), tendo como base a docência, a atividade em sala de aula, podem, em união, construir suas identidades. Com o pedagogo não é diferente. Na sua atuação, seja nas coordenações pedagógicas, na administração em instituições e na sala de aula, alfabetizando, constrói sua identidade tendo como base a docência.

Nesse pensamento, acreditamos que a base da identidade do professor é a docência, a atividade didático-pedagógica que o professor realiza. É a partir daí que constrói sua identidade pessoal e coletiva, na troca de experiência – no mesmo tempo que produz saberes – e nas vivências em diversas áreas da atividade do professor. É na multiplicidade de saberes que o professor se encontra, ele se realiza e descobre a si mesmo; é nessa diversidade que a identidade docente se constrói.

Para que entendamos a formação e a profissão docente sem dissociá-las, é necessário que, antes de tudo, entendamos o perfil dos alunos que estão nos nossos cursos de formação. Eles já possuem concepções, já sabem o que é ser professor, e isso nos auxilia no traçado do seu perfil. Por isso, nos propusemos a investigar o que pensam, sentem e almejam em relação às expectativas sobre o curso e sobre sua formação profissional. Fizemos isso pelo método científico, escolhendo caminhos e técnicas que nos auxiliarão neste trabalho.

Na sequência, discutimos a respeito da atratividade da carreira docente, fator que julgamos fundamental na escolha das pessoas que decidem cursar uma Licenciatura e, neste caso, Pedagogia. A carreira e o que ela pode oferecer para os indivíduos, no que diz respeito à profissionalização, é o que discutimos a seguir.

## 4.2 A PROFISSÃO DO PEDAGOGO, ATRATIVIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Tendo discutido sobre a identidade profissional do professor e, neste caso, do pedagogo, podemos observar que todas essas questões nos levam a pensar também a respeito da atratividade da carreira docente e sobre o processo de profissionalização. Essa é uma realidade que envolve todo o Brasil. A título de exemplo, em Santa Catarina, conforme os estudos de Luckmann e Marmentini (2015), todos os anos a administração das escolas reclama da falta de professores. Entre os motivos, os autores destacam a improvisação de professores em várias áreas do conhecimento como um dos principais problemas.

Observamos que o que estamos vivenciando nos dias atuais é um processo de precarização da carreira docente, havendo, segundo os autores acima mencionados, um “percentual significativo de professores temporários, substitutos ou designados com contratos de trabalho precários atuando nas redes de ensino da Educação Básica, sem a garantia de continuidade” (LUCKMANN; MARMENTINI, 2015 p. 34433). Esse fenômeno de desconstrução e proletarização da profissão docente é algo que pode afetar diretamente a forma como ela é vista e, conseqüentemente, sua atratividade.

Sobre essa afirmação das autoras, Gadotti (2011, p. 19) ressalta que “no Brasil, o professor é desvalorizado. Há um ditado popular conhecido: ‘Quem sabe faz, quem não sabe ensina’. É sinistro. Essa destruição do professor custará muito caro [...]”. Esse fator agrava e leva para baixo a procura de jovens pela profissão docente, visto que a construção de uma carreira é um dos principais aspectos que nos levam a escolher uma profissão, pois acaba sendo sinônimo de instabilidade social, econômica e até cultural.

Outro aspecto que afeta diretamente a atratividade da profissão docente são as políticas de valorização, principalmente, nos aspectos salariais. Ainda segundo Luckmann e Marmentini (2015, p. 334435),

a primeira política, e talvez a mais importante, encontra-se explicitada na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), cujo texto regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No artigo 22, a Lei prescreve: “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”. A delimitação de um mínimo de recursos financeiros a serem aplicados na remuneração dos professores, significou passo importante para a valorização dos profissionais da educação.

As políticas que valorizam a educação e, conseqüentemente, os professores, são de fundamental importância para que haja uma perspectiva, mínima que seja, de possibilidade de se construir uma carreira, tornando a profissão mais atrativa.

Existe, ainda, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que definiu o Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica. Contudo, os estados estão longe de fazer valer a lei, pois, segundo notícia publicada no site oficial do Senado Brasileiro<sup>7</sup> em 2017, metade dos estados e municípios não conseguem cumprir a lei. No mesmo ano, o piso salarial sofreu alterações, passando para 2.300 reais. Em 2018, o Ministério da Educação alterou novamente a lei e concedeu aos professores novo aumento de 6,81%, levando o valor a 2.455,35 para jornada de trabalho de 40 horas semanais. Isso se deu através da portaria nº 1.595, de 28 de dezembro de 2017, seguindo os termos da lei 11.738, de 2008 que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional a PSPN (BRASIL, 2017).

Há, também, o Decreto nº 6.755 de 2009 (BRASIL, 2009), que regulamenta a criação de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A partir disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior (CAPES) passou a atuar sobre a formação de professores, criando, por exemplo, o PARFOR, que é o Plano Nacional de Formação de Professores (LUCKMANN; MARMENTINI, 2015).

Embora a carreira docente esteja sendo ameaçada pela falta de efetivação das políticas, falta de concursos e uma diversidade outros fatores, existem, ainda, ingressantes em cursos de formação de professores e, no caso do nosso estudo, no Curso de Pedagogia.

Embora as autoras acima afirmem tais questões, Gadotti (2011) explica que muitos de seus alunos do curso de Pedagogia ou em outras licenciaturas não pensam em exercer a profissão. Estão se preparando para um ofício, mas, na verdade, vão exercer outro. Esse pensamento do autor revela que alguns escolhem o curso somente para possuírem um diploma e poderem pleitear vagas com nível superior de escolarização.

Pereira e Martins (2002), baseados em Villa (1998), explicam-nos que o problema que causa uma crise na profissão docente atualmente tem origem em questões “internas ou endógenas e imediatas”, e elencam nove delas, que são: 1) preocupação dos professores mais com o “como” ensinar, do que com “o quê” ensinar, substituindo conteúdos por técnicas; 2) desprestígio da profissão, causando a marginalização do professor devido à grande rotatividade;

---

<sup>7</sup> Ver texto integral no site oficial do senado e Ministério da Educação respectivamente:  
<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/01/metade-dos-estados-e-municipios-nao-paga-o-novo-piso-salarial-do-professor>  
<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/58871-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-aumento-de-6-81-indice-acima-da-inflacao>

3) falta de fortalecimento teórico e desconsideração que parte da sociedade no que diz respeito a formação; 4) elevado índice de doenças físicas e psicológicas; 5) falta de atratividade causada pela baixo status social; 6) “súbita necessidade de aumento do número do professorado em virtude da maior demanda de mão-de-obra”, reduzindo às exigências para seleção e formação dos docentes; 7) “meio escolar não evolui com a mesma rapidez das mentalidades e dos costumes do meio social”; 8) falta de clareza e pulverização do papel da escola; 9) insistência no recurso à inteligência e à autonomia dos alunos, modificando a noção de respeito a figura do professor (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 115-116).

Diversos são os problemas que existem no meio educacional e afetam diretamente a atratividade da profissão e causam um recuo por parte dos jovens em procurar um curso de licenciatura que lhe levará ao exercício futuro do magistério. Lüdke e Boing (2004, p. 1160) salientam que “a ‘profissão’ docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas.” Essa problemática fica evidente ao estudarmos as condições de trabalho docente e as políticas de valorização do magistério, por exemplo.

É importante também salientar que muitos professores, conforme Imbérnon (2009), ainda estão vivendo alienação profissional, e isso se dá por estarem envolvidos sempre com pessoas que não fazem parte da ação profissional. A formação recebida, ainda conforme o autor e salientada anteriormente neste texto, deve ser responsável por romper com essa alienação, fazendo o professor observar-se como um profissional.

Para tanto, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) trazem-nos algumas reflexões a respeito do profissionalismo docente que são fundamentais para entendermos nosso objeto de estudo. Para os autores, a marca fundamental da categoria docente é a heterogeneidade, o que “traz questões de vulto e urgentes tanto para o estudo dessa ocupação como para o encaminhamento de nossas lutas políticas e sindicais” (p. 47). Essa marca impressa na categoria docente afeta diretamente a construção do pensamento de profissionalismo desses professores.

Ainda com base nos autores acima, temos alguns modelos de profissionalismo que reverberam de forma intensa sobre a identidade dos professores, o que faz com que esses campos de estudo sejam alvo de controle do trabalho docente. O primeiro, “profissionalismo clássico”, concebe o conceito a partir de atingir o *status* de profissões que são altamente qualificadas e bem vistas no meio social, visando “fundamentar-se na existência de um conhecimento especializado” que se assenta em certezas construídas cientificamente, nesta concepção a docência é vista como uma atividade “não-profissional ou semiprofissional” (p. 50).



Outra concepção é do “profissionalismo como trabalho flexível”, que visa uma reestruturação dos aspectos ligados às questões técnicas do trabalho docente baseadas em estratégias de “desenvolvimento de culturas e colaboração e de comunidades profissionais solidárias”. Parte do entendimento de que o profissionalismo surge nos “localismos” e no envolvimento das comunidades. Muito embora essa concepção possa fortalecer as comunidades de trabalho e promover uma aproximação coletiva dos professores, pode, em um nível mais global, “conduzir para o que se chama de comunidades ‘fragmentadas’; e todo o investimento de um elevado profissionalismo dirigido para um ‘localismo’ o que poderia significar uma fragmentação docente” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 50).

Ainda com base nos autores supracitados, temos o profissionalismo como trabalho prático, explicando que os saberes dos professores se alinham com os conhecimentos práticos, podendo sofrer influências dos valores e propósitos desses docentes; concebe a ação do professor a partir de reflexões que ele faz no exercício do seu trabalho. Essa noção fez-nos refletir sobre o saber dos professores construídos academicamente, no interior dos cursos de formação. Entretanto, tal concepção pode romantizar a ação do professor em uma perspectiva individualizada. Para os autores, “nem todas as práticas e reflexões docentes são valiosas e acertadas”, o que precisa sempre de investigações e estudos cientificamente fundamentados para se entender (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 51).

Existe, ainda, o profissionalismo docente como trabalho extensivo, para o qual os conhecimentos dos professores são oriundos da mediação entre teoria e experiência em um movimento dialético de construção de saberes, contudo, esse profissionalismo extensivo acaba por adotar a agenda de reformas educacionais conservadoras que foca nos resultados. Isso pode ser observado no currículo nacional, que acaba por “colocar os docentes numa ‘camisa-de-força’ como se estivessem ensinando numa caixa fechada” (p. 52).

Por fim, os autores tratam do profissionalismo como trabalho complexo. Nessa concepção, o trabalho docente passou a sofrer diversas influências e modificações advindas da globalização. O trabalho docente, cada vez mais repleto de atribuições, tecnologias e uma busca incessante por novos métodos de ensino, leva-nos diretamente a pensar sobre o problema das discussões políticas “sobre o currículo e objetivos finais da educação”, que estão se tornando “menos complexas” e “retiradas do âmbito de poder e de autonomia docente” (GARCIA, HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 53). Esse tipo de profissionalismo acaba por incorrer no erro de conceber o professor como aquele que adota as novas formas de ensino criadas por outros profissionais.

Nesta mesma direção, Imbernón (2009) ressalta que os professores têm visto as inovações como algo exterior a eles, que vêm de fora da sua formação e função, o que acaba por enfraquecer o coletivo docente, levando a uma incapacidade de gerar novos modelos e conhecimentos pedagógico. O professor não pode ser visto como um técnico que implementa inovações. Muito embora os modelos de profissionalismo nos permitam entender um pouco sobre a heterogeneidade docente, visto que eles estão presentes no cotidiano escolar, não podemos tomá-los de forma pura e excludente. Existe uma mistura de todos os modelos vigentes, principalmente no Brasil, conforme os autores acima mencionados ressaltam.

Esses modelos de profissionalismo corroboram no processo de formação da identidade profissional dos professores e, por isso, faz-se necessário pesquisar e investigar a respeito dessas problemáticas, visando contribuir para o entendimento dos motivos que impulsionam os alunos a cursarem um determinado curso de graduação, nesse caso específico, Pedagogia, curso que tem como finalidade formar professores para atuar na educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim, torna-se importante saber: o que pensam, almejam e sentem em relação à formação profissional, visto que, ao se tornar professor, o indivíduo que realizar atividade do magistério não estará isolado. Ora, ele estará envolvido em um ambiente de construção de saberes que são próprios de sua profissão e, com isso, construirá sua identidade, com aquilo que pensa, sente e almeja. Visando entender justamente isso, é que na seção a seguir tratamos dos dados da pesquisa.

## 5 QUEM SÃO, O QUE PENSAM, SENTEM E ALMEJAM OS ESTUDANTES CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”*

Paulo Freire

Esta seção consiste na descrição, interpretação e análise dos dados e tem como objetivo compreender quem são os alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC, o que eles pensam, sentem e almejam em relação ao curso e à sua formação profissional. Ela está organizada em três subseções. A primeira traz dados documentais dos PPCs do curso de Pedagogia no *Campus* Sede e do *Campus* Floresta, que descreve a organização curricular e o perfil formativo do curso, intitulada “Os Projetos Pedagógicos Curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre”. A segunda subseção tem como finalidade descrever o perfil socioeconômico dos alunos e se intitula “Quem são os participantes da pesquisa: o perfil socioeconômico”. A terceira e última subseção, intitulada “O Curso de Pedagogia pela ótica dos alunos: o que dizem os interlocutores da pesquisa”, tem como objetivo analisar as expectativas e percepções dos alunos sobre o curso, sua formação e profissão.

As respostas aqui descritas, interpretadas e analisadas mostram a totalidade de 49 (quarenta e nove) questionários, respondidos por alunos do *Campus* Sede e do *Campus* Floresta da UFAC, situados nas cidades de Rio Branco e Cruzeiro do Sul respectivamente.

### 5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Nesta subseção objetivamos conhecer qual a concepção de formação oferecida pelo curso de Pedagogia da UFAC, através da análise do seu PPC, observando, principalmente, sua missão, a concepção pedagógica, o perfil de profissional que pretende formar e sua composição curricular. O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre é ofertado em dois *campi*, *Campus* Sede e *Campus* Floresta. Dessa forma, para efeito da análise documental, tomamos os dois Projetos Pedagógico-Curriculares.

O PPC do curso de Pedagogia ofertado no *Campus* de Sede foi aprovado em 2003 por meio da Resolução CEPEX n. 55, de 09 de dezembro de 2003. Passou a ser implementado em 2004 e, desde então, tem passado por reformulações, a versão que analisamos é datada de 2009,

sendo organizado pela comissão<sup>8</sup> nomeada através da Portaria n.0950, de junho de 2005. Segundo o PPC, são oferecidas 50 vagas anualmente, com carga horária de 3.525 horas, distribuídas em, no mínimo, 04 anos e máximo de 07 anos. Esse PPC ainda não foi reformulado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução de 2015.

O perfil do profissional que se pretende formar no referido curso parte de uma concepção de que não se pode ter uma formação desvinculada da experiência e da prática e de um aprofundamento teórico consolidado. Dessa forma, foram traçadas algumas características que o futuro pedagogo deverá ter. São elas:

1. Domínio dos conhecimentos relativos ao exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
2. Inserção nos processos de organização e gestão das unidades escolares;
3. Intervenção e organização do trabalho pedagógico nas diferentes modalidades em que se desenvolve;
4. Percepção da docência e da gestão do trabalho pedagógico como objeto de estudo permanente (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS SEDE*, 2009, p. 20).

Observamos que o perfil que se pretende para o licenciado em pedagogia formado na UFAC, especificamente no *Campus Sede*, aponta uma ampla formação escolar, podendo atuar em diversas frentes dentro do aparelhamento da escola e na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Observamos que o curso em questão segue a concepção de formação de professores difundida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que deixa claro que a formação para professores no país deve garantir um conjunto de conhecimentos iniciais para que os sujeitos possam atuar de forma pedagógica no campo específico para o qual foram formados. Dessa forma, a ANFOPE apresenta três dimensões que são fundamentais para essa formação. São elas:

**A qualificação para a docência:** condição para a condução do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento;

**A qualificação político-pedagógica:** condição para a prática pedagógica que inclui as relações de poder no interior da escola e na relação escola-comunidade;

**A qualificação político-social:** condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares (ANFOPE, 1996, p. 25, grifos meus).

---

<sup>8</sup> Comissão composta pelas professoras Dr<sup>a</sup>. Andréa Maria Lopes Dantas, Dr<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima, Me. Maria Adízia Mesquita de Araújo e professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho.

Para que seja alcançado esse desafio de formar o professor e, conseqüentemente o pedagogo com essas competências, é necessário destacar que, segundo Veiga et al. (1997, p. 109), “a construção de outro caminho para a formação do pedagogo, tendo em vista uma identidade profissional consistente e transformadora. É importante salientar que a fonte de identidade do pedagogo encontra-se na identidade da pedagogia”. Assim, a identidade do pedagogo que se espera formar e, conseqüentemente, o perfil que se objetiva construir é aquela que caminha lado a lado com a Pedagogia.

Nessa direção, o PPC do curso de Pedagogia do *Campus Sede* apresenta os princípios norteadores que fundamentam a formação ofertada. O primeiro deles chama-se: “A docência e a cultura escolar se constituem no núcleo central da formação, para o exercício profissional, do licenciado em Pedagogia”. Esse princípio norteador entende que as instituições escolares possuem, em sua essência, uma história, uma concepção social, valores e práticas que influenciam diretamente na atividade que realiza, de modo que é necessário que o pedagogo consiga realizar uma reflexão das peculiaridades da escola em que for atuar em busca de melhor atender a comunidade e realizar efetivamente seu trabalho (PCC do *Campus Sede*, 2009).

O segundo princípio norteador destaca que: “A formação docente é processo contínuo de mobilização de saberes e desenvolvimento de uma postura investigativa”. Aqui, ressalta-se que a formação do profissional da educação e, especificamente, do pedagogo deve entender e observar os caminhos formativos sempre como um processo que envolve o teórico e o prático no desenvolvimento de saberes que são inatos à profissão e à escola e que se constitui como um chão fecundo para a investigação e aprimoramento desses saberes, devendo ter o pedagogo um olhar investigativo e reflexivo sobre suas ações e o meio escolar (PPC do *Campus Sede*, 2009).

O terceiro princípio norteador ressalta que a formação do licenciado em Pedagogia deve ter a escola pública como foco central de seu interesse. Conforme este item,

[...] a formação realizada no Curso de Pedagogia pretende motivar o compromisso dos licenciados com as instituições públicas de ensino, reconhecendo-as como espaços contextualmente situados nos quais o conhecimento e o trabalho não são neutros, tendo em vista as diversidades étnico-culturais presentes na sociedade (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS SEDE*, 2009, p. 22).

Esse princípio é de grande importância se considerarmos a demanda de oferta em escolas públicas e a autonomia pedagógica existente nesses espaços de trabalho, havendo sempre o respeito às diversidades que existem na sociedade brasileira.

O quarto e último princípio norteador explicitam a compreensão de que a relação teoria e prática constitui-se em elemento integrador dos componentes da formação do professor. É

imprescindível que o professor consiga estabelecer relações teórico-práticas no exercício de sua profissão, e a formação é responsável pelo desenvolvimento de grande parte dessa capacidade dos docentes, concedendo aprofundamento teórico com solidez (PCC do *Campus Sede*, 2009).

Dessa forma, o curso apresenta os seguintes objetivos que pretende alcançar ao formar pedagogos. São eles:

Como objetivo primordial o Curso de Pedagogia, aqui proposto, pretende assegurar a formação inicial do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ancorada na percepção de que a formação e o desenvolvimento profissional é processual, orientando-se no sentido de uma intervenção comprometida com a educação pública, entendida aqui como promoção humana em todas as suas dimensões.

Como objetivos específicos pretende-se oportunizar situações que promovam no futuro professor competências para:

1. Dominar os conhecimentos específicos da docência multidisciplinar de forma a possibilitar uma visão ampla e fundamentada do trabalho docente;
2. Orientar suas escolhas e decisões profissionais pela ética, pela diversidade cultural e pela superação de preconceitos;
3. Indagar a ambiência escolar na sua complexidade e analisar sua prática profissional, bem como as práticas escolares, admitindo-as como objetos de reflexão e referência para a sua ação profissional;
4. Conhecer os processos de ensino e aprendizagem, os saberes disciplinares e as atividades de ensino no sentido de garantir a necessária autonomia do professor, na organização da escola e do trabalho pedagógico.
5. Dominar os conhecimentos sobre a infância e seu processo de escolarização (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS SEDE*, 2009, p. 24).

Observamos que os objetivos para a formação do pedagogo no referido curso caminham de acordo com os princípios norteadores e visam uma consistência formativa que permite uma reflexão teórico-prática da profissão de professor. Assim, podemos inferir que o curso de Pedagogia no *Campus Sede* segue uma concepção de formação assentada no paradigma da racionalidade crítica. Conforme Diniz-Pereira (2014, p. 39),

no modelo da racionalidade crítica, a educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma *atividade social* – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, *problemática* (Grifos do autor).

Fica claro que o curso pretende formar um profissional que não tenha somente conhecimentos técnicos a respeito da sua área de atuação, mas que entenda o fenômeno educativo em sua globalidade de forma social, política e problematizadora. Nessa mesma direção, a ANFOPE defende a sólida formação de professores, rompendo com o modelo reduzido de formação, afirmando que

o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como construtor de sua história, da história da sociedade em que se insere assumindo-se protagonista da transformação da realidade<sup>9</sup>.

Evidencia-se que o curso segue essa concepção de formação, entendendo o pedagogo como o professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que possui conhecimento teórico-prático e técnico-científico a respeito da sua área de atuação, entendendo o processo da educação em seu todo.

Para tanto, o curso possui componentes curriculares aglutinados em três núcleos que permitem a formação pretendida e destacada anteriormente. São eles: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento de Diversificação de Estudos; Núcleo de Estudos Integradores. Esses núcleos possuem três dimensões. A específica compreende a área de atuação principal do pedagogo, que é a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, reunindo as experiências, conhecimentos e vivências dessa área específica.

A segunda dimensão é a complementar, onde estão sistematizados os conhecimentos que permitem uma ampliação da formação docente, privilegiando as experiências e discussões a respeito da sociedade e outros espaços de atuação do pedagogo. A terceira dimensão, a eletiva, permite a inserção dos alunos em uma formação acadêmica mais geral dentro da própria universidade, podendo eles escolherem que disciplinas irão fazer, ou serem orientados pela coordenação do curso de acordo com a disponibilidade.

Observamos que a formação oferecida no *Campus* Sede parte de concepção que tenta garantir componentes que abordem as múltiplas possibilidades de construção da identidade do pedagogo. Essa formação visa atender os dispositivos legais da Lei 9394/96 e com o que vinha discutindo o Movimento dos Educadores nos anos 2000, representados pela ANFOPE, que ressaltava a importância de uma base nacional comum para os cursos de formação de professores.

Nessa concepção, Brzezinski (2011) explica que

Os contornos desta identidade deveriam se inspirar em uma *base comum nacional*, cujos princípios são aqui lembrados: uma sólida formação teórica, a unidade teoria-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a concepção de gestão democrática, a pesquisa como princípio educativo, dentre outros. Nova identidade vai-se engendrando na práxis dos formadores de pedagogos e nas práticas das universidades, lócus adequados à formação de qualidade. As universidades e os cursos de Pedagogia,

---

<sup>9</sup> Pronunciamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação proferido por Iria Brzezinski na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados ocorrida no dia 31 de agosto de 2011.

a rigor, baseiam-se em um projeto concebido à luz da pedagogia histórico-crítica e na formação como conhecimento (BRZEZINSKI, 2011, p. 127).

Essa é, então, a concepção de formação adotada pelo curso de Pedagogia oferecido no *Campus* Sede, tendo a docência como base identitária e visando uma ampla formação teórica, mas, também, prática.

Em outra etapa da pesquisa documental, ao analisar o projeto político curricular do curso de Pedagogia do *Campus* Floresta, deparamo-nos, inicialmente, com dois projetos. O primeiro,<sup>10</sup> aprovado em 2011, em conformidade com a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, sendo implementado no mesmo ano. O segundo documento<sup>11</sup> é o mais atual, com aprovação em 2017, pela Portaria N° 1.033 de 26 de abril de 2017, sendo implementado em 2018.

Devido encontrarmos dois documentos para análise no curso, decidimos trabalhar com o documento mais atual, visto que é o projeto vigente e encontra-se reformulado em conformidade com as DCN atuais, de 2015

No que diz respeito ao perfil formativo que o egresso do curso deve ter, encontramos uma definição e estrutura bem longa, com concepções bem ampliadas e atuais, devendo o pedagogo formado ter as seguintes características:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

---

<sup>10</sup> Foi organizado pela comissão composta pelas professoras e professores: Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa; Profa. Esp. Ete Feitosa de Oliveira Gomes; Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto; Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra; Prof. Dr. Pierre André Garcia Pires; Profa. Esp. Robéria Barreto Vieira Gomes; Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria.

<sup>11</sup> Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra (Presidente da Comissão); Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto (Secretária); Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima (Membro); Prof. Me. Djalma Barboza Enes Filho (Membro); Prof. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins (Membro); Profa. Ma. Élide Furtado do Nascimento (Membro); Profa. Ma. Adriana Martins de Oliveira Vasconcelos (Membro); Profa. Ma. Sonia Elina Sampaio Enes (Membro).



VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnicorraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS FLORESTA, 2018, p. 28-29).

Esses objetivos estão em conformidade com as DCN de 2015, visando a formação do pedagogo para a o exercício da docência com uma ampla formação.

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias; II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensinoaprendizagem; III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação; IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didáticopedagógicas (BRASIL, 2015, p. 07).

Ao observar um perfil alongado e extensivo como este, deparamo-nos com o que salienta Veiga (1997), numa citação que fizemos anteriormente. A formação do pedagogo deve visar uma identidade profissional que caminhe de mãos dadas com a identidade da pedagogia.

Também segue a concepção que entende o pedagogo como o professor que possui os conhecimentos globais de sua área e leciona na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto às competências e habilidades que a organização curricular oferece aos egressos da pedagogia, são as mesmas presentes na legislação vigente por meio da Resolução n.º 02, de 1º de julho de 2015, dispostas em seu Art. 8º. Para além dessas, a comissão elencou outras competências e habilidades que julgam importantes. Dentre elas, destacamos algumas:

Apresentar capacidade crítico-reflexiva sobre sua prática, articulando a formação inicial à continuada;  
 Planejar, executar e avaliar atividades de ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;  
 Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social e moral;  
 Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no sistema regular e na Educação de Jovens e Adultos;  
 Compreender o processo de construção do conhecimento por parte do indivíduo, considerando seu contexto histórico, social e cultural;  
 Compreender a dinâmica da realidade, estabelecendo relação entre teoria e prática no trabalho pedagógico;  
 Promover relações de cooperação e participação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;  
 Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS FLORESTA, 2017, p. 23-33).

Essas habilidades permitem, de forma ampla, a formação do pedagogo visando uma regionalidade de saberes<sup>12</sup> que lhe possibilita uma atuação consistente e promotora de concepções críticas e identitárias a respeito da educação e do ser professor.

Quanto aos princípios curriculares norteadores que baseiam a formação oferecida, não se tem algo muito diferenciado do *Campus* Sede, em aspectos gerais. Mas apresenta alguns destaques. Inicialmente, é tratado sobre indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão, visando apresentar os conhecimentos e vivências da área específica e inserção dos alunos no mundo acadêmico-científico. Logo após, é apresentada a relação teoria-prática, trazendo os

---

<sup>12</sup> O PPC do curso não deixa claro o que seria esta regionalidade de saberes, mas em uma análise geral das competências e princípios, bem como, no currículo presente no PPC, entendemos que esse conceito trata de conhecimentos e saberes que são próprios da região do vale do Juruá, os espaços onde a escola está presente nessa região. O objetivo é tentar aproximar a formação do estudante de pedagogia da realidade do Vale do Juruá e das comunidades ribeirinhas, por meio de uma Pedagogia das Águas, conceito este discutido por Martins (2015). Consultar em: MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas.** – Curitiba, 2015.

saberes e habilidades da educação, do campo de atuação dos pedagogos e, por fim, a interface com a pós-graduação.

Essa diferença na composição curricular entre o *Campus* Sede e o Floresta pode ser verificada, por exemplo, quando, na Sede, temos as disciplinas obrigatórias Infância e Pedagogia I e II, que não fazem parte da composição curricular no *Campus* Floresta. Outra diferença é que, no *Campus* Sede, está definido que as disciplinas eletivas ocorram no primeiro, segundo e terceiro períodos, enquanto no *Campus* Floresta elas são ofertadas no segundo e oitavo períodos, somente.

A diferença também ocorre nas disciplinas eletivas que são ofertadas, como podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 03 - DISCIPLINA ELETIVAS/OPTATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC

<i>CAMPUS FLORESTA</i>	<i>CAMPUS SEDE</i>
Educação Ambiental Língua Estrangeira – Espanhol Instrumental Língua Estrangeira – Inglês Instrumental O Lúdico e a Educação Atuação do Pedagogo em ambientes não escolares Tecnologia Aplicada à Educação Avaliação da Aprendizagem Escolar Antropologia da Educação Estatística Aplicada à Educação	Português Instrumental Matemática Instrumental História Moderna Ginástica Escolar Jogo e Educação Biologia Geral Geografia do Acre

FONTE: Elaborado pelo pesquisador a partir do PPC do curso de Pedagogia do *Campus* Floresta (2018) e do PPC do curso de Pedagogia *Campus* Sede (2009).

Isso revela que, mesmo possuindo um núcleo comum formativo, com princípios e objetivos que se relacionam, ambos os *campi* oferecem, mesmo que de forma eletiva/optativa, disciplinas diferentes. Quando olhamos o quadro de disciplinas obrigatórias isso fica ainda mais evidente.

Vejamos como estão organizadas as disciplinas e suas cargas horárias no *Campus* Floresta:

QUADRO 04 – DISCIPLINAS OFERTADAS NO *CAMPUS FLORESTA*

ÁREAS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	TOTAL
<b>Filosofia da Educação</b>	Filosofia da Educação I	60	120
	Filosofia da Educação II	60	
<b>História da Educação</b>	História da Educação	60	210
	Seminário: Infância e Educação	30	
	História da Educação Brasileira	60	
	Fundamentos da Educação Infantil	60	
<b>Fundamentos sociológicos</b>	Sociologia da Educação	60	120

<b>da educação</b>	Educação e Sociedade	60	
<b>Fundamentos psicológicos da educação</b>	Psicologia da Educação	60	150
	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	60	
	Oficina: Psicomotricidade e educação	30	
<b>Estágios</b>	Estágio Supervisionado I	135	405
	Estágio Supervisionado II	135	
	Estágio Supervisionado III	135	
<b>Didática</b>	Didática I	60	180
	Didática II	60	
	Profissão Docente: Identidade, carreira e desenvolvimento profissional	60	

Fonte: Extraído do PPC do curso de Pedagogia *Campus Floresta* (2017).

Observa-se que o curso focaliza a formação para o exercício da docência destinando maior tempo para as disciplinas que abordam os fundamentos da docência e das atividades práticas vinculadas a ela. As disciplinas específicas dos conhecimentos trabalhados pelos professores das séries iniciais, como Língua Portuguesa e Matemática, recebem menor porcentagem na formação, ou seja, o “o que ensinar” fica secundarizado.

Sobre isso, Gatti (2010, p. 1368) ressalta que

há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia, a partir de outras áreas de conhecimento, e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto.

No *Campus Sede* a mesma coisa acontece quando se trata de créditos destinados aos créditos teóricos, temos 166 distribuídos em 2.490 horas, e 24 créditos práticos distribuídos em 720 horas. Temos, ainda, o estágio supervisionado, que contabiliza 07 créditos distribuídos em 315 horas, que são ministrados nas disciplinas que estão organizadas pelos Núcleos Aglutinadores de formação, conforme quadro abaixo.

QUADRO 05 - DISCIPLINAS OFERTADAS NO *CAMPUS SEDE*

<b>Dimensão Formativa</b>	<b>Núcleo de Estudos Básicos</b>	<b>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</b>	<b>Núcleos de Estudos Integradores</b>
---------------------------	----------------------------------	---	--

Específica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-História e Historiografia da Educação</li> <li>-Sociologia da Educação</li> <li>-Filosofia da Educação</li> <li>-Psicologia da Educação</li> <li>-Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica</li> <li>-Ensino da Língua Portuguesa;</li> <li>- <b>Ensino da Matemática;</b></li> <li>- <b>Ensino de Ciências;</b></li> <li>- <b>Ensino da Geografia;</b></li> <li>- <b>Ensino da História;</b></li> <li>- <b>Ensino de Artes;</b></li> <li>- <b>Didática</b></li> <li>- Gestão Escolar;</li> <li>- <b>Currículo</b></li> <li>-<b>Educação escolar indígena;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigação e Práticas Pedagógicas;</li> <li>-Estágio Supervisionado;</li> <li>- Lingüística Aplicada a alfabetização;</li> <li>- Infância e Pedagogia;</li> <li>-Alfabetização e Letramento;</li> <li>- Libras;</li> <li>-Atendimento Educacional a crianças hospitalizadas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminário de Humanidades I – A Pedagogia como área de estudo;</li> <li>- Seminário de Humanidades II – Ética e religião;</li> <li>- Seminário de Humanidades III – Violência e Educação;</li> <li>Seminário de Humanidades IV – Cultura e educação;</li> <li>- Oficina Pedagógica – Leitura e Escrita na Escola;</li> <li>- Oficina Pedagógica – Escola e Livro didático;</li> <li>- Oficina Pedagógica – Organização e funcionamento da creche;</li> <li>- Trabalho de Conclusão de Curso</li> </ul>
Complementar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Redação do Trabalho Científico;</li> <li>- Metodologia da Pesquisa em Educação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Literatura Infanto-juvenil;</li> <li>-Estatística e Educação;</li> <li>- Educação Inclusiva;</li> </ul>	.
Eletiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Epistemologia da Educação</li> <li>Leitura e Leitores do Brasil</li> <li>Filosofia da Linguagem</li> <li>Psicologia Social</li> <li>Biologia Educacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo e Educação</li> <li>Ginástica Infantil</li> <li>Língua estrangeira: Inglês/Francês/Espanhol</li> <li>Português Instrumental</li> <li>Matemática Instrumental</li> <li>História Moderna</li> <li>Cartografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução a Informática</li> <li>Seminário PIBIC;</li> <li>Seminário de Extensão;</li> <li>Semana de Educação;</li> </ul>

FONTE: Extraído do PPC do curso de Pedagogia do *Campus* Sede, p. 34-35, 2009.

Os quadros evidenciam a diferença existente entre os PPCs, revelando que especificidades são encontradas em ambos os campi, contudo, os objetivos de formação e o perfil de pedagogos que se busca é basicamente o mesmo.

Podemos notar, ao analisarmos esses quadros de disciplinas, que existe uma insuficiência de tempo no que diz respeito à atuação em áreas específicas da atuação docente nas escolas e salas de aula. Sobre isso, em pesquisa realizada sobre essas mesmas situações em cursos de Pedagogia no Brasil, usando dados do ENADE entre 2001 e 2006, Gatti (2010, p. 1372) destaca que

pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2010, p. 1372).

Entendemos que, para que isso seja alcançado, realizando de fato uma educação construtivista, é necessário saber de onde vêm esses alunos, como são suas condições e alguns outros fatores que podem influenciar na sua formação. Para tanto, a seguir, discutimos sobre o perfil socioeconômico desses alunos.

## 5.2 QUEM SÃO OS ESTUDANTES CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC: O PERFIL SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO

No intuito de conhecermos sobre quem são nossos sujeitos e traçarmos um perfil sociocultural e econômico, fizemos questionamentos para os participantes, que envolvem desde sua orientação sexual até questões familiares. Nesse primeiro eixo de análise, nos detivemos em definir quem são os alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC. Os dados descritos, interpretados e analisados nesta subseção são do eixo temático: “O perfil sociocultural e econômico dos alunos”.

De acordo com os dados coletados, 81% são do sexo feminino, 17% do sexo masculino e 2% possuem outra orientação sexual. No que diz respeito à idade dos participantes, temos singularidades em cada *campus*. No *campus* de Rio Branco, 16% dos participantes não responderam a essa pergunta, 16% possuem entre 30 e 40 anos de idade e 68% possuem de 20 a 30 anos de idade. Já no *campus* de Cruzeiro do Sul, 73% dos sujeitos possuem entre 20 a 30 anos, 13% de 30 a 40 anos de idade, 7% de 40 a 50 anos e 7% dos participantes não responderam. No que diz respeito a cor/etnia, a maior parte dos sujeitos consideram-se pardos (59%) e brancos (19%), enquanto 8% são negros e 6% dos participantes não quiseram responder à questão. Quanto ao estado civil destes, 68% são solteiros, enquanto 14% são casados. No que diz respeito ao imóvel em que residem, 90% são casas próprias e já quitadas, 6% vivem em condição de imóveis alugados e 4% em espaços cedidos ou emprestados por outros parentes.

QUADRO 06 - PERFIL SOCIOCULTURAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Características	Porcentagem
Orientação sexual	Sexo Feminino: 88% Sexo Masculino: 17% Outra Orientação sexual: 2%
Idade	Rio Branco: 68% possuem entre 20 e 30 anos 16% possuem entre 30 e 40 anos 16% não responderam  Cruzeiro do Sul: 73% possuem entre 20 e 30 anos 13% possuem entre 30 e 40 anos

Cor/etnia	7% possuem entre 40 e 50 anos 7% não responderam 50% se consideram pardos 19% se consideram brancos 8 % se consideram negros 6% não responderam
Estado civil	68% são solteiros 14% são casados
Situação de moradia	90% moram em casa própria 6% em lugares alugados 4% em espaços emprestados

FONTE: Quadro organizado pelo pesquisador. Dados da pesquisa, 2019.

Essas informações levam-nos a inferir que a maioria dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia são mulheres que possuem entre 20 e 30 de idade, pardas e solteiras. Esse é um dado que não nos surpreende, visto que, com base na literatura sobre Feminização do Magistério, já entendemos, há muito tempo, a respeito do processo de feminização da profissão docente e, principalmente, sobre sua concentração na docência na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Em pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, esses dados também aparecem. Segundo a pesquisa,

[...] dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas. Cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental (UNESCO, 2004, p. 44).

Nessa mesma direção, Gatti (2010, p. 1362) explica, em sua pesquisa sobre o perfil dos pedagogos, que:

Quanto ao *sexo*, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras.

Essa característica influi diretamente na cultura escolar, fazendo com que tenhamos na escola marcas fortes da presença feminina.

Quanto à idade, os dados da pesquisa da UNESCO também coadunam com que existe no curso de Pedagogia da UFAC. Conforme a pesquisa, “no Brasil, há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes” (UNESCO, 2004, p. 47).

Sobre essa questão, Gatti (2010, p. 1362) salienta que:

Quanto à *idade*, encontrou-se menos da metade do conjunto dos licenciandos na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%), dado não esperado; entre 25 a 29 anos situam-se pouco mais de 20% deles e proporção semelhante está na faixa dos 30 a 39 anos. É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de Pedagogia e os alunos das demais licenciaturas: os primeiros tendem a ser mais velhos. Enquanto apenas 35% dos alunos de Pedagogia estão na faixa ideal de idade para o curso, essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas, sendo que entre os alunos de Letras e da área de Humanas a proporção na faixa ideal está em torno de 45% e, para os da área de Ciências e Matemática, fica entre 51% e 65%. Os alunos de Pedagogia são também mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos.

Os alunos que cursam Pedagogia na UFAC são, em sua maioria, oriundos do próprio estado, representando 78%. A maioria destes concluíram o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas. Observamos que a escola pública permanece sendo a maior fonte de educação escolar para os indivíduos e, com essa informação atrelada à renda, traçamos o perfil socioeconômico dos ingressantes em Pedagogia.

Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, cursaram toda a educação básica na escola pública (84%). Esses dados são bem parecidos com o que Gatti (2010, p. 1365) destaca em seus estudos, explicando que:

os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente. A proporção de alunos que frequentaram apenas o ensino médio privado é menor entre os alunos da Pedagogia (14,3%) do que entre os das demais licenciaturas (18,3%). O percentual de estudantes que procedem do supletivo situa-se em torno de 6% nos dois grupos. Considerando como referência de desempenho escolar anterior ao ensino superior dos alunos de escola pública, os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – mesmo considerando a não paridade total com o grupo de licenciandos –, em que a média obtida por esses alunos foi, em 2006, de 34,94 pontos e, em 2008, de 37,27 pontos, em 100 possíveis, verificamos que a escolaridade.

No que diz respeito à renda familiar, 33% dos participantes tem renda de até 1 salário mínimo, 31% até 03 salários mínimos, 18% recebem menos de um salário, 14% de 03 a 05 salários e 4% recebem de 5 a mais salários mínimos.

A renda familiar dos alunos de Pedagogia da UFAC caminha junto com a dos demais alunos das licenciaturas e é uma característica nacional, como salienta Gatti (2010, p. 1363).

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos.



Os alunos do curso de Pedagogia são pessoas que, em sua maioria, concluíram a educação básica em escolas públicas e possuem renda baixa, sobrevivendo com até 01 salário mínimo, conforme os dados apresentados. Desses alunos, 41% não realizam nenhuma atividade remunerada para além das bolsas recebidas na universidade.

Um fator relevante a respeito dos sujeitos da pesquisa, é que a maioria (61%) recebe bolsa acadêmica da Universidade que auxilia na manutenção e permanência destes no interior do curso. Entre as bolsas oferecidas, aparecem as de Monitoria que, na UFAC, são distribuídas através dos Centros Acadêmicos e, para concorrer, os alunos dos cursos distribuídos nos Centros precisam ter “integralizado a disciplina objeto da oferta. O monitor(a) deve exercer suas atividades em regime de 12 horas semanais. O valor da bolsa é de R\$ 400”<sup>13</sup>.

Aparece, ainda, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual, segundo o Portal do MEC<sup>14</sup>, objetiva realizar uma antecipação da inserção dos futuros professores na escola, bem como unir as secretarias municipais e estaduais de educação com universidades, ofertando bolsas de 400 reais. Nessa mesma direção, temos o Programa Residência Pedagógica, que possui, basicamente, o mesmo objetivo, ambos estando vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Por fim, aparece o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) que, conforme o Portal da UFAC,

é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior e tem como objetivos gerais: contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa, para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional, bem como às atividades de pesquisa com o ensino em pós-graduação<sup>15</sup>.

A bolsa pode ser paga pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e também pela própria Universidade.

Ao analisarmos os editais<sup>16</sup> para concessão dessas bolsas, observamos que um dos critérios exigidos diz respeito ao coeficiente de rendimento dos alunos, que é medido através das frequências e notas dos participantes. Isso comprova que, para além de conceder a bolsa, a

---

<sup>13</sup> Informação coletada do Portal da Universidade Federal do Acre, no link: <http://www.ufac.br/site/noticias/2018/ufac-seleciona-estudantes-para-bolsas-de-monitoria>

<sup>14</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

<sup>15</sup> Informação retirada do Portal da Universidade Federal do Acre: <http://www.ufac.br/pibic>

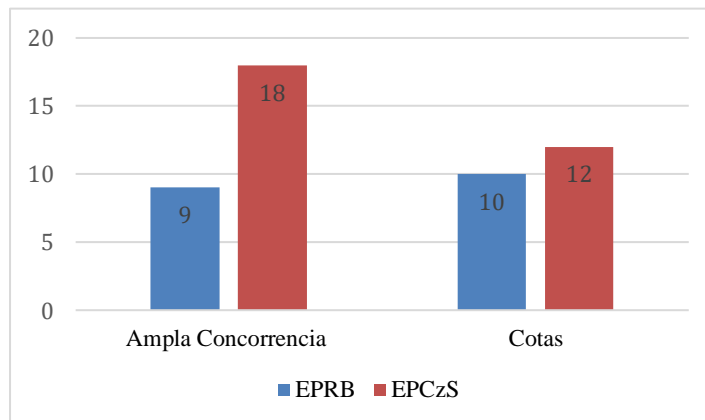
<sup>16</sup> Os editais de bolsas citados podem ser consultados no portal da Universidade através dos links: <http://www.ufac.br/editais/prograd>; <http://www.ufac.br/editais/proaes>.

universidade também exige que os contemplados possuam um bom desempenho e realizem suas atividades principais enquanto alunos de um curso de graduação.

A forma de ingresso de todos os participantes da pesquisa foi através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), 35% destes prestaram o exame uma única vez e a mesma quantidade prestou pela segunda vez.

O gráfico seguinte representa, de forma específica em cada *campus*, a modalidade de ingresso.

GRÁFICO 1 - MODALIDADES PELA QUAIS OS PARTICIPANTES INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Entre os tipos de políticas de cotas citados pelos participantes, aparecem com maior frequência as vagas destinadas às pessoas que cursaram toda a educação básica em escolas públicas, independente da renda e para pessoas autodeclaradas negras. Os índices representam a democratização do ensino superior entre as camadas populares, embora os de ampla concorrência ainda predominem entre os ingressantes. Gatti (2010) ressalta que os alunos das licenciaturas são, em sua maioria, pessoas que compõem as classes populares da sociedade e que estudaram sempre em escolas públicas.

### 5.2.1 Sobre as motivações na escolha do Curso de Pedagogia

No que diz respeito aos motivos que definem a escolha dos participantes pelo curso de Pedagogia, 39% responderam que escolheram para poderem trabalhar na educação; 31% foram influenciados pela família e por terceiros; 16% não quiseram expor os motivos e marcaram a opção “outros”, sem especificar; 12% sempre sonharam em fazer Pedagogia; 2% não responderam.

É interessante observar, em pesquisa realizada por Gatti (2010), que entre os alunos de licenciaturas o índice daqueles que veem esses cursos como espécie de “seguro desemprego”,

“ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia” (GATTI, 2010, p. 1361). É importante salientar que, no caso dos alunos concluintes de Pedagogia na UFAC, os dados revelam que estes sentem vontade de trabalhar na educação e não colocam a atividade da docência em segundo plano, e muitos deles foram influenciados pela família na escolha da licenciatura.

Observando esses dados, podemos afirmar que a educação ainda atrai alguns jovens para esse espaço de trabalho. Podemos perceber isso ao cruzarmos esses dados com as pretensões que eles possuem. 74% dos sujeitos da pesquisa pretendem seguir a carreira do magistério. Os motivos que levam a essa porcentagem nos dados são apresentados pelos próprios participantes, visto que 95% deles reconhecem que, no estado do Acre, a educação e o próprio curso oferecem uma boa inserção no mercado de trabalho. O maior motivo para escolha ou permanência no curso justifica-se justamente pela vasta possibilidade, segundo os participantes, de conseguirem um emprego, o que nos leva a discutir o que os alunos sentem sobre o curso e o que almejam nele.

### 5.3 O CURSO DE PEDAGOGIA PELA ÓTICA DOS ALUNOS CONCLUINTEs: O QUE PENSAM E SENTEM SOBRE AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os dados aqui descritos, interpretados e analisados representam o eixo temático “O que pensam e sentem” a respeito do curso de Pedagogia tanto do *Campus Sede* como do *Campus Floresta*.

Questionados sobre o que pensam da formação que lhes é oferecida, 99% afirmam que o curso lhes possibilita uma formação condizente com o campo de atuação e 100% afirmam que no interior do ambiente formativo do curso de Pedagogia eles podem adquirir uma capacidade crítica e reflexiva para realizarem uma leitura da realidade social e do mundo em que vivem.

Podemos inferir e relacionar essa informação às disciplinas que são ministradas no curso e às ementas que possuem. Entre elas citamos as disciplinas: “Educação e Sociedade”, que possui como ementa “a institucionalização da educação escolar e a evolução da escola na sociedade moderna. A relação educação e sociedade e as diferentes formas de interpretação das

funções e finalidades formativas da escola”<sup>17</sup>; e Sociologia da Educação I, que tem a seguinte ementa:

Os parâmetros do conhecimento sociológico aplicados à análise da relação educação-sociedade. As teorias sociológicas e sua aplicabilidade na interpretação das funções exercidas pela educação e pela escola no capitalismo. Os paradigmas teóricos em Sociologia da Educação: influências na sociologia da educação no Brasil<sup>18</sup>.

Essas disciplinas, entre outras, realizam o movimento de relacionar a educação com a sociedade e as implicações dessa relação. Isso permite aos estudantes a possibilidade de refletirem sobre a realidade que os rodeia e ao se tornarem professores que se preocupam pedagogicamente com a formação do cidadão. A UNESCO ressalta, em consonância com esses dados apresentados acima que

A opção por essas duas finalidades revela uma acentuada preocupação com a formação de atitudes e valores dos estudantes, tanto em termos de atuação coletiva quanto individual, evidenciando uma tentativa dos professores de corresponder às idéias hoje correntes no campo educacional, que valorizam a questão da cidadania e a da formação do cidadão [...] Tal dado pode estar relacionado com a severa crítica que vem circulando na área das ciências humanas e sociais sobre o ensino conteudístico, em que o papel do professor estaria restrito a mero transmissor de conhecimentos, de forma mecânica e pouco reflexiva. (UNESCO, 2004, p. 109-110).

É interessante observar que, em alguns momentos, os sujeitos da pesquisa supervalorizam disciplinas mais técnicas, práticas e, em outros, reconhecem a importância de uma formação mais sólida e teórica que lhes permita realizar uma leitura da realidade e do seu próprio trabalho.

### 5.3.1 Sobre a o sentimento de preparação para a atuação

Indagados acerca de se sentirem preparados para atuar como pedagogo, 90% afirmam positivamente, 8% não se sentem preparados e 2% estão indecisos. Essas informações permitem-nos inferir que o curso traz uma boa base teórico-prática, na concepção dos interlocutores sobre o campo de atuação. Para além disso, acontece o que Pimenta<sup>19</sup> (2002) destaca, explicando que o maior desafio dos cursos de formação de professores é fazer com que

<sup>17</sup> Informação coletada no portal de Ementas da Universidade Federal do Acre. 1 <https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action?d=12217>

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Embora a autora possua um pensamento de concepção de formação divergente do referencial adotado neste trabalho, entendemos que esta explicação que ela nos traz é latente para o que estamos discutindo especificamente neste momento.

os alunos passem a ser enxergar como futuros professores. As respostas dos sujeitos para essa questão sinalizam que o curso de Pedagogia consegue realizar esse movimento, visto que alguém que já se sente preparado para ser professor é, conseqüentemente, alguém que já se vê como tal profissional que exercerá a função para a qual foi formado.

Nessa direção, é importante mencionar que o “sentir-se” professor perpassa os sentidos de “saber ensinar” e, conforme Akkerman e Meijer *apud* Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 381), “trata-se de aprender a ser alguém que ensina”. Esse fator influencia diretamente na construção das diferentes configurações da identidade dos professores, pois esse movimento inicia-se desde a formação, no contato com os colegas, com a cultura, com as diversas experiências vivenciadas no interior das instituições de formação. Dessa forma, as autoras supracitadas enfatizam que a identidade docente é resultado de diversas socializações que se expõem nas ações que os sujeitos realizam, ações estas que são diretamente influenciadas pelo nível de “sentir-se” professor que os sujeitos vão construindo. Esse nível passa por diversas alterações desde o processo formativo inicial e vai até o momento de atuação desses professores.

Conforme Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 383),

Quando chegam à formação inicial, os estudantes transportam consigo expectativas acerca da docência, fruto de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem. A aprendizagem para a docência é, pois, um processo complexo que cada indivíduo constrói e reconstrói de um modo singular considerando os processos de socialização e, em particular, as aprendizagens realizadas em contextos específicos.

A construção e reconstrução identitária dos sujeitos e, conseqüentemente dos professores, se dá pela complexidade que existe no seu trabalho e nos conhecimentos que são próprios de seu campo<sup>20</sup> de atuação, seja nas diversas áreas que o fazer docente lhes proporcione atuar.

### 5.3.2 Sobre o grau de satisfação dos sujeitos com o curso

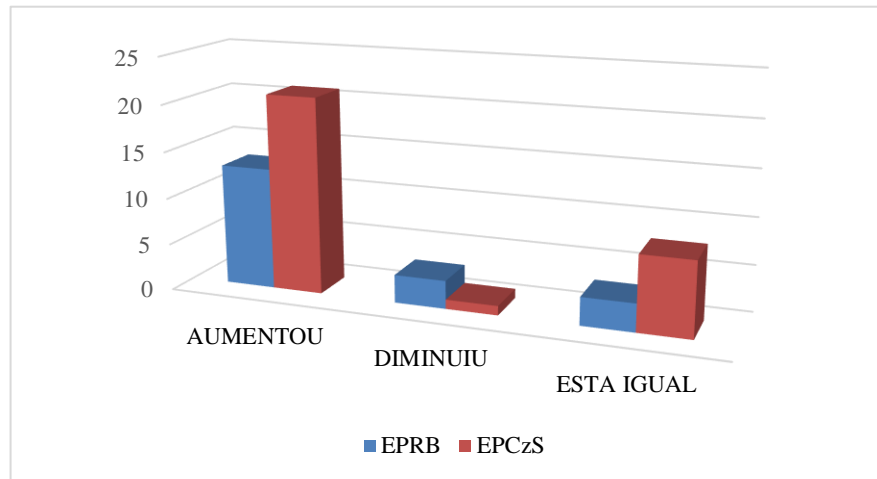
Visando entender se os alunos se sentem satisfeitos com o curso, desde o momento que entraram até os dias atuais, e após questiona-los sobre a preparação para atuarem como

---

<sup>20</sup> Entendemos campo, com o mesmo sentido abordado por Bourdieu (1989), sendo aquele que se estabelece e se estrutura em torno de objetos que representam as lutas e as regras para funcionar, podendo passar por definições e redefinições que surgem a partir das lutas que são travadas em busca de legitimação.

pedagogos, perguntamos, ainda, qual o grau de satisfação deles, visto que, ao se sentirem preparados, conseqüentemente, também estão, em alguns aspectos, satisfeitos com a formação que estão recebendo. O gráfico seguinte detalha essas informações em cada *campus*.

GRÁFICO 2 - GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O CURSO



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em ambos os *Campi* os estudantes mostraram satisfação geral sobre a formação que estão recebendo, visto que, desde que ingressaram, a maioria deles teve esse sentimento aumentando no decorrer do percurso formativo. Essa satisfação pode levar-nos ao que explicam Cardoso, Batista e Graça (2016), salientando que o processo de formação de professores pode apresentar-se como o espaço primordial para que a consciência da identidade profissional dos indivíduos se desenvolva, visto que “ao incorporar o conhecimento sobre a influência dos contextos de prática na (re)construção da identidade do professor, os programas de formação poderão proporcionar uma melhor preparação aos futuros professores para o desafio de desenvolverem identidades profissionais consistentes” (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 384).

A resposta dos sujeitos para o nível de satisfação com o curso em relação ao seu campo de atuação sinaliza que o desafio posto aos cursos de formação inicial e, especificamente, no nosso caso, ao curso de Pedagogia está sendo efetivado.

Em consonância com o que estamos discutindo, e reforçando essas ideias, Batista, Pereira e Graça (2012) discorrem a respeito do desafio que as instituições de formação possuem, visando uma formação que contemple a necessidade de termos profissionais competentes e conscientes de sua ação.

um dos grandes desafios que se coloca às instituições de formação é o de ser capaz de formar profissionais competentes, com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012, p. 81-82).

Como exposto nos documentos analisados, tanto o curso de Pedagogia do *Campus* Sede como o do *Campus* Floresta partem do princípio de oferecer uma formação que visa essa sólida formação teórica e prática, que permitirá aos egressos esse comprometimento com a melhoria de sua atividade no contexto real de sua atuação e entendendo o fenômeno educativo em sua globalidade.

### 5.3.3 Sobre as disciplinas que mais contribuem para a formação

Ao questionar os sujeitos participantes da pesquisa a respeito de quais disciplinas mais influenciaram na sua formação, existe uma divergência quanto à concepção de formação que o curso assume e a concepção de formação que os alunos adquirem após concluírem o curso, o que interfere diretamente na construção de identidade.

Vejamos, no quadro a seguir, as disciplinas que os sujeitos jugam mais importantes.

QUADRO 07 – DISCIPLINAS QUE SÃO MAIS IMPORTANTES PARA OS ALUNOS

Disciplinas	Veze que são citadas
<b>Didática</b>	30
<b>Estágios I, II e III</b>	17
<b>História da Educação</b>	12
<b>Psicologias da Educação</b>	10
<b>Ensinos</b>	10
<b>Profissão Docente</b>	7
<b>Gestão Escolar</b>	6
<b>Infância e Pedagogia</b>	4
<b>Alfabetização e Letramento</b>	4

Fonte: O autor, organizado a partir dos dados da pesquisa, 2019.

Essa problemática é a mesma já mencionada em outra parte deste trabalho. Em ambos os *campi*, a postura e concepção assumidas pelo curso de Pedagogia é a de formar o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como base de construção identitária a docência, partindo de uma ampla fundamentação teórico-prática.

O que devemos ter em mente é que todo crédito prático e estágios, eles são antes de mais nada fundamentados em uma teoria e possuem em si, na sua construção conhecimentos teóricos-científicos. Não podemos negar a construção teórico científica dos conhecimentos práticos.

Enquanto o curso segue as recomendações da ANFOPE, os alunos pensam que a sua formação deve ser mais técnico-prática. Veiga (et. al, 1997, p. 97) ressalta que entre os alunos que cursam Pedagogia existe uma concepção de que o pedagogo deve “ser um profissional competente técnica e politicamente”. Na concepção dos autores, isso afeta consistentemente a construção da identidade docente dos pedagogos. Ora, o curso, em seu PPC, em ambos os *campi*, destaca a importância da docência como base identitária do pedagogo, visando um amplo conhecimento do fenômeno educativo a partir da sala de aula e da escola. Em contrapartida, os alunos concluintes visam uma formação mais técnica, resumindo o pedagogo a um aplicador de técnicas e transmissor de conhecimentos.

Veiga (et. al, 1997, p. 98) destacam que:

O pedagogo é caracterizado como profissional que domina determinados conteúdos técnico-científicos e pedagógicos, tendo compromissos éticos e políticos com os interesses das classes majoritárias. É inserido na realidade das escolas onde atua e é capaz de perceber as relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educativo ocorre. É aquele que se compromete com os movimentos sociais e faz parte da associação de sua categoria. Em síntese, é possível afirmar que a identidade do pedagogo é ampliada, ultrapassando a mera função de transmissor de conhecimento [...] neste sentido, a sua formação tem a docência como base de sua identidade profissional.

Assim, não são somente as técnicas ou os conhecimentos práticos que formam o “ser pedagogo”, mas o conjunto de saberes teóricos, a realidade das escolas em que atua e a docência que constroem ampliam a identidade profissional do pedagogo.

Observa-se, conforme quadro 07, que as disciplinas de caráter prático são evidenciadas pelos alunos, como sendo mais importantes, como é o caso da didática e dos estágios. Essas disciplinas são destacadas pelos alunos pois proporcionam a eles um maior contato com a futura profissão que irão realizar, não simplesmente por serem práticos. Pimenta (2012, p. 113) destaca que a prática é o “ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente”. Ora, a prática desenvolvida pelas disciplinas apresentadas é algo que ocorre de forma fundamentada, consciente e calcada na teoria. Ainda na concepção de Pimenta, a relação entre teoria e prática é de reciprocidade “onde uma complementa a outra” (p. 113).



A prática não é simplesmente o realizar de ações, ela representa um conjunto de conhecimentos construídos cientificamente que nos levam ao exercício de nossas atividades enquanto professores. Esta indissociabilidade entre teoria e prática é explicada a partir do conceito de “*práxis*” desenvolvido por Marx na obra “Ideologia alemã, teses sobre Feuerbach”. No pensamento de Marx, *práxis* é a ação (teórico-prática) que o homem realiza no movimento de transformação da natureza e da sociedade. Interpretando estas ideias, Pimenta (2012) explica que “não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*). Desta forma, teoria e prática são componentes indissociáveis da *práxis*.”

A prática mobilizada pelas disciplinas citadas pelos alunos não tem um fim em si mesma, ela é fundamentada teoricamente a partir da *práxis* docente.

Ao serem interpelados a respeito do tempo destinado às disciplinas com cargas horárias que possuem créditos práticos, 53% dos alunos acham insuficientes. Já sobre os créditos teóricos, 92% julgam suficientes. Podemos entender essa questão por meio das disciplinas que eles julgam mais importantes.

As disciplinas que aparecem em ambos os *campi* consideradas mais importantes para a formação são aquelas que possuem, em sua composição, créditos que proporcionam as atividades práticas do curso, como é o caso dos Estágios e Didática, bem como as disciplinas que trazem um arcabouço teórico sobre o campo de atuação dos pedagogos. Ainda segundo os alunos, essas disciplinas também precisam ser priorizadas com mais tempo.

Entendemos que esse fenômeno ocorre justamente pelo fato de essas disciplinas possibilitarem esse contato com a realidade da futura profissão e não simplesmente por terem créditos práticos, visto que a relação com a teoria é algo indissociável. Este dado nos revela que existe por parte dos participantes uma dificuldade em relacionar esses dois componentes da *práxis* docente. Entender essa relação é saber que em seu trabalho o professor precisará mobilizar uma diversidade de saberes e conhecimentos para encontrar respostas para as problemáticas que surgirão.

Azzi (2008, p. 46) explica que

O professor, na heterogeneidade do seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

As respostas que o professor encontra para as questões que surgem no seu dia-a-dia de trabalho trazem a tona se ele sabe ou não os conhecimentos teóricos, construídos por meio da práxis, que são básicos e pertencentes a sua área de atuação e formação.

É interessante notar que, mesmo as disciplinas com caráter prático aparecendo em ambos os *campi*, temos uma diferença entre eles. Enquanto no *Campus Floresta* o índice de incidência de Didática e Estágios é maior entre as citações dos participantes, no *Campus Sede* as disciplinas de Psicologia da Educação e os Fundamentos e Ensinos de determinadas áreas, como, por exemplo Artes, aparecerem com maior frequência.

Essa visão dos alunos rompe diretamente com o que os cursos em ambos os *campi* defendem. Enquanto nos documentos fica evidente que o paradigma de formação adotado pelo curso é aquele que visa uma sólida formação teórica, seguindo uma racionalidade crítica, os alunos apontam para outra direção, deixando evidente que o que mais importa para eles são os conhecimentos técnicos evidenciados pelo contato direto com a prática. Esse tipo de pensamento aponta uma concepção de formação de professores pautada na racionalidade técnica.

Segundo Diniz-Pereira (2014, p. 35), na visão técnica de formação, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência”. Essa concepção de formação não compreende o caráter subjetivo do próprio ato educacional e, conseqüentemente, a ação desenvolvida pelo professor, visto que visa resolver os problemas da educação de forma simplificada, por meios objetivos da ciência, aplicando técnicas. Desta forma, ainda com base no autor acima mencionado, o professo que segue uma racionalidade técnica de formação

é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

Nessa concepção, o professor torna-se aquele que somente aplica as técnicas, conhece os conteúdos científicos e pedagógicos que não são produzidos por eles. Essa concepção distancia-se do que os cursos de Pedagogia no *Campus Sede* e no *Campus Floresta* defendem como perfil formativo, visto que, partindo de uma concepção crítica de formação, acreditam que, para além de aplicar conhecimento técnico-prático, o professor também os produz, o

professor reflete sobre sua ação e, conseqüentemente, ao fazer isso, ele constrói um arcabouço de saberes e a sua própria identidade.

Nessa direção, Gatti (1996) já ressaltava que o professor não é um ser que simplesmente flutua no espaço, não é um reproduzidor ou simplesmente um alguém que é idealizado por quem faz pesquisa ou quem decide as diretrizes educacionais. O professor é um sujeito que se reinventa, se reconstrói a partir das relações que estabelece e, assim, produz sua identidade, seja ela profissional ou não.

Para Imbernón (2009, p. 20), “o professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.” Essa visão percebe o docente como gerador de inovações.

Os pensamentos que os alunos possuem sobre o curso em ambos os *campi* ainda são contraditórios, visto que, em alguns momentos eles valorizam a concepção ampla e crítica da formação, mas, em outros, supervalorizam a concepção técnica. Contudo, podemos inferir, ao cruzarmos os dados, que a maioria acredita que exista a necessidade de mais conhecimentos práticos durante a formação. Essa concepção técnica de formação que os alunos acreditam ser mais eficaz evidencia-se ainda mais nas questões abertas do questionário. Quando questionados sobre como eles se sentem em relação à formação que receberam, aparecem as seguintes respostas.

*“Falha, o excesso de teoria não prepara para o exercício da profissão” (EPRBr Lírio)<sup>21</sup>.*

*“Muita teoria e pouca prática. O pensamento reflexivo gerado pela teoria foi importante, no entanto, a realidade está muito distante da teoria vista” (EPRBr Margarida)<sup>22</sup>.*

*“É necessária mais experiência prática” (EPCzSr Bromélia).*

*“Sinto que teoricamente estou bem preparada, porém, sabemos que a teoria se difere da prática, então, acho que deveriam ser oferecidas mais disciplinas práticas” (EPCzS Rosa).*

Fica evidente na fala dos participantes da pesquisa que eles não conseguem inferir a respeito da relação teoria e prática, eles entendem as duas coisas como separadas e sem muitas relações. Essa visão dos alunos encontra-se equivocada, visto que dentro dos créditos teóricos

---

<sup>21</sup> Assegurando a confidencialidade dos participantes, utilizaremos esta sigla que significa Egresso de Pedagogia de Rio Branco seguida de um pseudônimo.

<sup>22</sup> Assegurando a confidencialidade dos participantes, utilizaremos esta sigla que significa Egresso de Pedagogia de Cruzeiro do Sul seguida de um pseudônimo.

de disciplinas como Estágio Supervisionado e Didática, por exemplo, existe teoria. São componentes que por sua natureza e especificidade ofertam aos licenciandos um contato imersivo com o campo de atuação, mas não se distanciam da produção teórico-científica. Para Pimenta (2012, p. 208), “o estágio não é a práxis do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidades), instrumentalizadora da práxis do futuro professor”. É uma atividade que trabalha de forma instrumental calcada na teoria.

Estas disciplinas em sua natureza trabalham com matéria eminentemente teóricas e partir da práxis docente são desenvolvidas e transformadas em saberes pedagógicos como salienta Azzi (2008), explicando que

O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação entre esses e a sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal [...] assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria-pedagógica. As necessidades práticas que emergem no cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.

Este é o movimento dialético da construção do conhecimento (teoria), onde um depende do outro para existir e continuar sendo produzido, por isto, a visão equivocada dos alunos no que diz respeito a inutilidade da teoria, quando dizem que elas duas se distanciam. Ora, é o contrário, as duas são indissociáveis.

Entendemos, como nos salienta Imbernón (2009, p. 61), que a formação inicial de professores deve “estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido que gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem”. De fato, passamos por um processo constante de mudanças, mas a produção de conhecimentos pedagógicos não se dá distanciada da teoria e da prática, mas ocorre em conjunto, em um movimento dialético de construção que parte da teoria, passa pela prática e retorna à teoria, nesse mesmo movimento recíproco de renovação.

É nesse sentido que Imbernón (2009, p. 66) ressalta que

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Ora, para entendermos a atividade educativa em sua complexidade, em seus meandros e concebermos a prática docente em sua globalidade, é necessária uma bagagem sólida de saberes teóricos e práticos dialeticamente construídos, para isso, somente os conhecimentos oriundos da experiência e das atividades práticas não são suficientes, não podendo somente eles formarem o professor e fazê-lo entender a educação em sua complexidade. Faz-se necessária uma concepção crítica a respeito da formação oferecida aos professores.

Na concepção crítica, o “professor é visto como alguém que levanta um problema” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40) e, ao fazer isso, ele expressa suas subjetividades, suas inquietações, ao conceber o fenômeno educativo a partir da realidade que vivencia. Ambos os cursos, oferecendo o que é chamado de “fundamentos”, fazem com que essa visão mais crítica sobre a educação seja aguçada. É entendendo como o problema educacional se organizou e surgiu durante o tempo e espaço que podemos refletir sobre ele, sendo capazes de observá-lo em seu todo. Se focarmos somente nas questões técnicas, no fazer docente resumido à aplicação de métodos, não estaremos preocupados com questões que são importantíssimas na formação docente, como, por exemplo: *o porque se faz educação?; como se dá o processo de ensino-aprendizagem?; qual a finalidade do ato educativo, ou a finalidade do trabalho do professor?* Desconsiderar isso é atirar no escuro e esperar que os problemas educacionais se resolvam por si próprios. É retirar o espaço para a criação de uma identidade construída a partir das socializações dos sujeitos.

Brzezinski (2002) alerta-nos para a problemática existente nas políticas de desvalorização da formação de professores que acaba sendo abraçada pelos alunos participantes da pesquisa. Uma delas está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 que, em seu artigo 62, deixa claro que o professor, para trabalhar na educação infantil e nas séries iniciais, pode ter formação em nível médio na modalidade Normal. Essa ação acaba por proletarizar e rebaixar a formação do professor.

Devemos seguir na direção do que propõe o Movimento Nacional do Educadores, visando políticas globais de formação e profissionalização docente, compreendendo o professor como o profissional dotado de conhecimentos vastos de sua área. Nessa perspectiva, Brzezinski (2002, p. 15) explica que “com essa identidade, o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo do “aprendente”. É importante termos em mente que a formação de professores em nível superior com um consistente cabedal teórico-prático precisa ser defendido também pelo aluno, se não, de nada adianta eles nos dizerem que estão satisfeitos com a formação que

receberam se, em contrapartida, afirmam que o curso demanda de situações práticas que não satisfazem seus desejos.

A literatura utilizada neste estudo, no que se refere a identidade e formação de professores, bem como a relação entre teoria e prática, leva-nos a inferir sobre a necessidade de formar professores que entendem, de fato, a educação em uma perspectiva ampla, que estejam preparados, no caso do curso de Pedagogia, para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais, a partir de um princípio crítico, reflexivo e global da educação e da própria formação. Dessa forma, é importante destacar o que os concluintes dos cursos almejam com a formação que receberam.

#### 5.4 O QUE ALMEJAM OS PARTICIPANTES PESQUISA

Nesta subseção, descrevemos, interpretamos e analisamos os dados referentes ao eixo temático intitulado “O que almejam os alunos concluintes”, visando entender quais as intenções que estes possuem em relação à sua formação. Questionamos nossos sujeitos de pesquisa a respeito das áreas de atuação que almejam, quais os caminhos que pretendem trilhar após concluírem o curso e a expectativas que eles possuem em relação a ele. Este terceiro e último eixo de análise aglutina essas concepções e expectativas

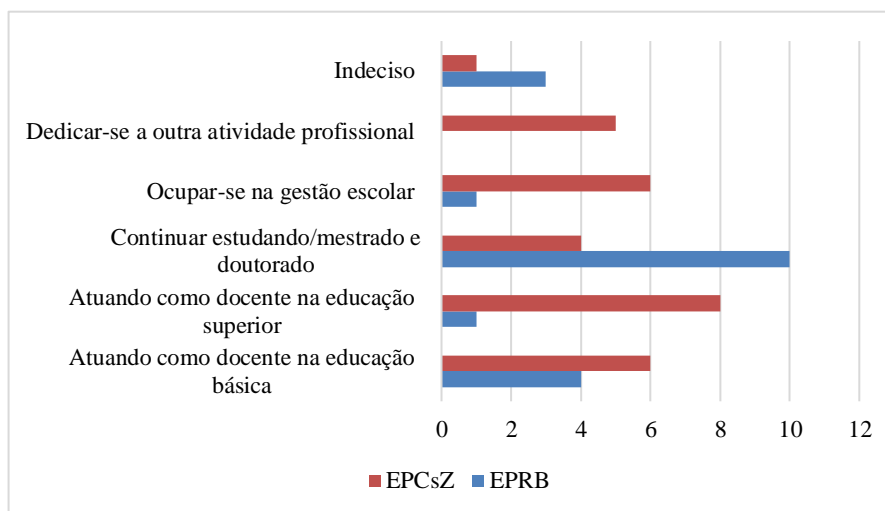
Questionados sobre qual a aspiração profissional que possuem, os alunos revelaram que possuem o interesse de ingressar em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e que também pretendem atuar na educação superior ou básica como professores. Alguns sujeitos ainda destacaram que não pretendem trabalhar na educação e que visam o diploma somente para conseguirem trabalhos com nível superior.

Os dados permitem-nos inferir que, mesmo a profissão docente passando por um processo de desvalorização nos últimos anos, como salientam Brzezinski (2002), Imbernón (2009), Hypólito et. al. (2003), Garcia, Hypólito e Vieira (2005), afetando diretamente a formação de professores e a construção da identidade profissional deste, os alunos concludentes ainda visam a atuação na educação básica, buscando, ainda, uma formação continuada. Embora tenham uma concepção de que os professores precisam aprender mais sobre “como ensinar” em detrimento do “por que se ensina”, percebemos que os sujeitos visam uma atualização em sua formação, estando interessados em fazer cursos de formação continuada.

Segundos os participantes da pesquisa o mercado de trabalho exige essa constante busca por formação. Imbernón (2009), a globalização tem afetado o mercado de trabalho e exigido que os profissionais busquem cada vez mais por níveis mais elevados de formação.

O gráfico a seguir nos revela as informações discutidas anteriormente:

GRÁFICO 3 - ASPIRAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS PRÓXIMOS 5 ANOS



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A educação básica é o principal foco dos ingressantes em Pedagogia, seguida pelo magistério da educação superior. Na concepção dos alunos, ao responderem às questões abertas, a formação em Pedagogia oferece um leque de oportunidades que não se resume somente ao trabalho voltado à educação escolar, entretanto, entendem que o curso prepara de forma efetiva e primordial para o exercício da docência. Alguns dos sujeitos da pesquisa ainda respondem que estão fazendo o curso para conseguirem um diploma de ensino superior e conseguirem um concurso.

É importante salientar que esses anos iniciais da profissão são cruciais na construção da identidade profissional dos docentes, principalmente, por estarem iniciando o percurso de trabalho de professor e estarem tendo os primeiros contatos com diversos aspectos que podem fazer com que a identidade docente passe por transformações que não favoreçam a sua construção coletiva. Conforme Brzezinski (2002), é crucial que, ao construírem suas identidades, os professores se observem como uma categoria de profissionais envolvida em um processo constata de profissionalização.

Realizando uma análise da profissionalização docente por meio das diferentes concepções de profissionalismo, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54) concluem que a identidade dos professores

É uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de

suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Fica evidente que essa identidade é marcada pelo início do desenvolvimento desses sujeitos como professores. O discurso que circula a respeito dos docentes também é algo que colabora na construção da identidade profissional dos professores.

Nesta perspectiva Dubar (2005) ao explicar sobre a construção da identidade profissional, ressalta justamente essa questão do início do percurso dos sujeitos, como sendo um dos momentos cruciais para o desenvolvimento deste processo de construção do ser, do olhar a partir do outro e do olhar também para si pelas óticas de diversas pessoas. Isso forma o “si mesmo”, pela construção pessoal e também coletiva. A identidade portanto, no seu início de construção é o [...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005 p. 136).

Ainda conforme Garcia, Hypólito e Vieira (2005), na última década começou a permear o meio educacional um processo de culpabilização docente, que responsabiliza os professores pelo fracasso da escola pública e dos alunos. Discurso este que tem sido reforçado pelo governo que passou a dirigir o Brasil em 2019. Ainda na concepção dos autores supracitados, esse é um mecanismo de controle que perpassa o campo de atuação docente, chegando, também, ao lugar de sua formação.

Os dados mostram uma situação interessante. A maioria dos estudantes pretendem trabalhar na educação básica ou superior, mas também desejam continuar a formação cursando uma pós-graduação *stricto sensu*, visando melhorar as possibilidades de mercado e a própria formação. Mesmo existindo um discurso de desvalorização e proletarização do trabalho docente, ainda temos um curso de Pedagogia na UFAC formando, no mínimo, turmas com 30 alunos<sup>23</sup>.

Os alunos do curso de Pedagogia não pretendem migrar de curso após ingressarem, pois acreditam que o mercado de trabalho é amplo. Os dados evidenciam 71% dos estudantes não migrariam de curso, enquanto 29%, se pudessem, não permaneceriam cursando Pedagogia. Contudo, a maioria dos estudantes de Pedagogia não tinham o curso como sua primeira opção, onde 61% contra 39% não escolheram Pedagogia inicialmente, mas, devido à nota obtida do

---

<sup>23</sup> Informação coletada e descrita em momento anterior no item 2.3 deste trabalho.



ENEM, mudaram. Entre as primeiras escolhas estão os cursos de maior prestígio social, que são Medicina e Direito. Entre os motivos que afetam inicialmente a não escolha dos jovens pela carreira docente, Lückmann e Marmentini (2015, p. 34443), destacam: “a remuneração dos professores, a deterioração das condições de trabalho, as dificuldades de enfrentamento de problemas inerentes à sala de aula e o não reconhecimento social da profissão têm afastado os jovens da carreira docente”. No caso acreano a valorização e prestígio social são fortes influenciadores nesta escolha, e os dados revelam que a permanência se dá somente pela possibilidade de não ficarem desempregados após concluírem o curso. Entretanto, a bibliografia alerta-nos de que em um país tão diverso e grande como o Brasil, temos uma vasta dinâmica nos processos de contratação, formação e valorização dos professores.

Os alunos do concluintes do curso de Pedagogia da UFAC nos revelam que ainda há necessidade de discutirmos a relação entre teoria e prática e de que a identidade docente ainda é um campo farto para produções, desta forma caminhamos agora para as nossas considerações finais, confiantes objetivando responder com os dados descritos, refletidos e analisados, nossas questões de estudo.

## 6 FINALIZANDO A CONVERSA, MAS DEIXANDO A PORTA ABERTA

*O professor e a professora são uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional.*

Bernadete Gatti

Coberta por desafios e um constante movimento de reconstrução, reformulações, avanços e retomadas, a profissão docente é uma das atividades que muito contribui para o desenvolvimento social e humanístico das sociedades e, desse modo, a formação de quem escolhe essa profissão também representa e acompanha todos esses movimentos mencionados no início com a intenção de subsidiar e fornecer bases teórico-práticas para a ação do professor.

Cada professor, no realizar de sua atividade profissional, desenvolve saberes que contribuem para a constituição de si próprio. Através da profissão, nas relações interpessoais e intrapessoais a identidade vai se moldando e o professor, um ser que se encontra constantemente rodeado de outros sujeitos, se modela. Mesmo sendo uma profissão heterógena pelo próprio motivo de sua diversidade de áreas de atuação, o momento formativo, a ação reflexiva e a construção de saberes e de identidade ocorrem em um processo que se relaciona, e a finalidade é a mesma: alcance do ensino e aprendizagem dos educandos. Com o pedagogo essa construção não ocorre diferente, pois ele é um professor, que entende o fenômeno educacional em sua complexidade e possui sua identidade e a constrói onde estão as percepções, emoções e sentimentos que influenciam no mosaico que é o “si mesmo”.

A construção da identidade docente é algo que acontece com o tempo e forma-se no entrelaçar de diversos elementos que são próprios da atividade desenvolvida pelo professor, como, por exemplo, as experiências que ele adquire no contato com os alunos, na relação didático-pedagógica, na interação com os demais professores e até com sua família. A identidade representa o que o professor é enquanto agente social e influenciador de transformações que são iniciadas no chão da escola.

Muitos fatores influenciam nesse processo que pode se iniciar no momento em que ocorre a escolha pelo curso de Pedagogia, havendo uma diversidade de motivos que geram essa escolha, entrelaçados, também, à concepção de formação que o próprio curso visa.

Conforme o PPC de ambos os *campi*, a formação oferecida buscar desenvolver um profissional que seja capaz de entender o fenômeno educativo em sua globalidade, entendendo que sua ação, enquanto profissional, é totalmente política.

Ao analisarmos os objetivos e princípios do curso contido nos PPCs, as disciplinas e ementas, notamos que a formação oferecida possui um sentido muito elevado e humanístico, preparando não somente os sujeitos para atuarem como professores, não para exercerem somente uma profissão, mas também para refletirem sobre a realidade, o ambiente em que vivem e serem cidadãos efetivamente críticos, embasados em contribuições teórico-científicas.

No que diz respeito à identidade docente que se pretende criar, em ambos os *campi* as orientações seguidas são as mesmas definidas pela ANFOPE. Embora o PPC do *Campus* Sede ainda não tenha sido reformulado de acordo com as DCN de 2015, a postura assumida é a de que a base da construção identitária do professor é a docência. É na atividade de se relacionar com o aluno de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com os demais profissionais da educação inseridos na escola, que o pedagogo irá construir a si mesmo.

Quanto ao perfil sociocultural e econômico dos alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFAC, eles são, em sua maioria, mulheres, com idade entre 20 a 40 anos, em um contexto social onde já são responsáveis por seus próprios lares e filhos, com renda mensal de 1 salário mínimo. Obviamente, os estudantes do curso possuem, por essa especificidade, diversas responsabilidades que se tornam desafiadoras no momento de cursar um ensino superior. São pessoas oriundas de escolas públicas e ingressaram na universidade por meio do ENEM utilizando o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Consideram-se brancas e pardas.

Quanto ao que motivou os participantes da pesquisa na escolha do curso, há um destaque para a possibilidade de trabalhar na educação em diversas funções, não somente como professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, não podemos afirmar ou sermos otimistas ao ponto de explicitar que cursar Pedagogia garantirá um emprego, no mínimo, os sujeitos diplomados poderão pleitear vagas destinadas às suas formações em nível superior.

Outro motivo que leva os estudantes a ingressarem no curso é a motivação dos familiares, mostrando a subjetividade dos participantes. A família ainda influencia muito na escolha, dando indicações, possibilidades e conselhos a respeito de qual curso fazer. Infelizmente, esse fator pode não ser muito agradável, visto que os sujeitos podem cursar Pedagogia não porque querem ou se sentem confortáveis com uma escolha própria, mas porque alguém escolheu por eles.

Observando os dados que obtivemos por meio do questionário e sua relação com a disciplinas oferecidas no *Campus* Sede e no *Campus* Floresta, por meio dos PPCs, acreditamos que esse motivo se dá pelo fato de o curso oferecer noções de gestão escolar através das disciplinas que se voltam para essas questões, como é caso de “Organização da Educação

Básica e Legislação do Ensino”, “Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica” e “Gestão Escolar”. Vale ressaltar que, no *Campus Floresta*, a segunda disciplina mencionada chama-se “Políticas Públicas e Educação”, mas a ementa possui o mesmo conteúdo, embora em termos diferentes.

A nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio também é influenciadora na escolha do curso de Pedagogia. Podemos entender isso por meio da nota de corte média que o curso teve em 2018. Por exemplo, no *Campus Floresta* a nota é 578.0, já no *Campus Sede*, 595.0<sup>24</sup>. O curso não possui a menor nota de corte, mas figura entre as menores em relação aos mais concorridos, que possuem, em média, 700 pontos.

Dessa forma, inferimos que a escolha pelo curso de Pedagogia na UFAC não é somente uma, existem vários motivos que influenciam nessa escolha. Todavia, a que prevalece é a motivação dos estudantes por futuramente trabalharem na educação, seja em nível básico ou superior, galgando uma formação continuada em nível de especialização ou mestrado. De fato, a educação é um campo muito vasto de trabalho e precisa muito de profissionais qualificados, preparados e com o pensamento de sempre melhorar para atuar.

No que diz respeito às expectativas sobre o curso e sua formação, os dados evidenciam que esses estudantes possuem um pensamento esperançoso a respeito do curso, sonhando com a possibilidade de melhores condições de vida e almejam, por meio dele, conseguir um emprego e, quem sabe, elevar seus *status* acadêmico, sentindo a necessidade de se qualificarem para poderem concorrer no mercado de trabalho e para a vida em sociedade, atuando, de fato, como cidadãos.

Esse entendimento é reforçado quando os interlocutores da pesquisa expressam sua satisfação com a formação que estão recebendo. Eles possuem um entendimento de que o curso de Pedagogia possui um currículo que os prepara de fato para o exercício de uma profissão e oferta subsídios didático-pedagógicos que são condizentes com o campo de atuação, e possuem, atrelada a essas concepções, uma expectativa de continuarem trilhando o caminho acadêmico, visto que o curso oferece uma formação, na visão deles, rica e diversificada.

Acerca das percepções que os sujeitos possuem sobre a sua formação e sobre as disciplinas que mais contribuem para sua formação e atuação profissional, os sujeitos declaram que aquelas que possuem maior créditos práticos são mais importantes, mas reconhecem a necessidade de o pedagogo perceber a realidade na qual se situa.

---

<sup>24</sup> Informação contida no portal de auxílio ao ENEM: <https://querobolsa.com.br/sisu/notas-de-corte/faculdades/universidade-federal-do-acre>.

Esse pensamento dos participantes da pesquisa revela-nos um perigo: a supervalorização dos conhecimentos práticos, em detrimento daquilo que é cientificamente construído de forma teórica. Os alunos não conseguem relacionar de forma consistente teoria com prática, revelando uma fragilidade no percurso de formação. Embora eles reconheçam a importância de conhecimentos ditos mais teóricos, acabam por secundarizar as disciplinas que lhes oferecem esse tipo de formação.

Não podemos secundarizar a formação teórica e supervalorizar o que é prático. As duas coisas caminham juntas em um processo dialético de construção. A teoria é desenvolvida a partir da prática e dessa prática novas teorias surgem. O trabalho que se faz é o de relacioná-las e utilizar mecanismos didático-pedagógicos para atuar enquanto professor que possui a sua ação como base construtora da identidade.

Os dados nos fazem inferir que os pedagogos formados na UFAC são, em sua maioria, mulheres pertencentes às classes populares, pensam que o curso lhes oferece maior possibilidade de emprego e permite - mesmo de forma reduzida no momento da formação - utilizar técnicas e procedimentos metodológicos para atuarem no sentido de formarem cidadãos críticos e reflexivos. Sentem que o curso lhes permite refletirem sobre a realidade em que vivem e que com ele poderão agir de forma crítica e também reflexiva. Almejam com o curso de Pedagogia atuar como professores da educação básica e continuar os estudos em cursos de formação continuada.

Concluimos que o pedagogo formado na UFAC ainda é esperançoso enquanto sua ação e realiza o que Paulo Freire pregava, conjuga o verbo esperar, no sentido de sempre buscar mudanças, melhorias e uma melhor compreensão da realidade. De fato, o curso de Pedagogia oferece uma formação ampla e com diversos olhares sobre a educação, que nos fazem refletir não somente sobre os problemas educacionais, mas, também, sobre a realidade social na qual nos inserimos. Contudo, vale ressaltar que é necessário revisar as disciplinas ofertadas, visando a sua contribuição para a formação dos pedagogos, isso deve ocorrer de forma mais intensa nas disciplinas eletivas que são ofertadas, no sentido de enriquecer a formação em aspectos culturais, ou aprofundar conhecimentos específicos.

Embora os alunos permaneçam esperançosos, eles ainda não conseguem, de forma consistente, relacionar teoria e prática. Acreditamos que essa seja uma fragilidade que ocorre durante o processo de formação destes estudantes e que merece melhor atenção no que diz respeito aos conhecimentos sobre Didática, visto que ela é a ponte que liga teoria e prática, agindo como elo entre “o que” e o “como”.

É de grande importância entender como a prática se relaciona com a teoria e como os professores enxergam esse movimento dialético. Dessa forma, deixamos abertas as portas para a sala de discussões sobre os pedagogos para que se realizem novas conversas sobre como estes profissionais estão sendo formados, o que eles almejam e quais seus pensamentos a respeito da profissão e formação.

## REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANFOPE. **Documento VIII encontro nacional**. Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documento I encontro nacional**. Belo Horizonte, 1983.

\_\_\_\_\_. **Documento final do IX Encontro Nacional**, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. Pronunciamento da ANFOPE na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. 2011.

\_\_\_\_\_. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope** – Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação docente institucionalizada na Amazônia Acriana: da Escola Normal Regional à Escola Normal Padre Anchieta (1940-1970). **Tese de doutorado**. Niterói, 2015.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil**. Rev: Dialógica vol.1 n.1, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 07 de mar. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.595, de 28 de dezembro de 2017**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79701-portaria-28-12-2017-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79701-portaria-28-12-2017-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 08 de jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em 11 de jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 14 de jan. de 2019.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de hábitos e de campo. *In*: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Profissão professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogo**: delineando identidade(s). Revista UFG / Julho, 2011.

DAMIÃO, Alisson Lima. **Os Saberes da Profissão Docente: entre o passado e a contemporaneidade**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras - CEL, Curso de Licenciatura em Pedagogia. Cruzeiro do Sul, 2017.

CARDOSO, Maria Inês Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. **A identidade do professor**: desafios colocados pela globalização. Revista Brasileira de Educação. v. 20, n. 65, abr-jun, 2016.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. **Professores para as séries iniciais**: o dilema da eterna transitoriedade. Rio Branco: EDUCAF, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica**: formação docente e transformação social. PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC., Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em 10 de mai. de 2019.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A construção de si pela atividade de trabalho**: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. (org.) **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.



GATTI, Bernardete Angelina. **Os professores e suas identidades:** o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: [https://www.redib.org/recursos/Record/oai\\_articulo677250-professores-identidades-desvelamento-heterogeneidade](https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo677250-professores-identidades-desvelamento-heterogeneidade). Acesso em: 28 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. **O curso de licenciatura em pedagogia:** dilemas e convergências. Revista EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 06 de ago. de 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira et. al. **Trabalho docente, profissionalização e identidade:** contribuições para a constituição de um campo de estudo. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 37, jul, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. **A diversidade no curso de Pedagogia no Brasil:** construção de uma experiência para os direitos humanos. Educação em Revista, Marília, v.10, n.1, p.15-28, jan.-jun. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marlí. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

\_\_\_\_\_; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

LÜCKMANN, Luiz Carlos; MARMENTINI, Raquel. **Políticas de atratividade da profissão docente: quem ainda quer ser professor?**. 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18899\\_81.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18899_81.pdf). Acesso em 26 de fev. de 2018

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. **Representações sociais do campo de atuação do Pedagogo pelos estudantes de Pedagogia**. Recife: O autor, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese da profissão e desenvolvimento docente. *In: Revista Teoria e Educação*. n. 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

ORSO, Keila Daiane Ferrar. **Formação dos docentes brasileiros: identidade e profissionalização**. Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2015. Disponível em: [https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/6640/pdf\\_53](https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/6640/pdf_53). Acesso em: 17 de jan. de 2019.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PEREIRA, Líliliana Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. *In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: \_\_\_\_\_*. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** – 11. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

ROCHA, Aline Sarmiento Coura. **A construção da identidade profissional do pedagogo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia:** trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFAC. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia:** campus floresta. Ufac. 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico:** curso de licenciatura em pedagogia – magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Rio Branco, Acre, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia:** campus floresta. Ufac. 2018.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam — / Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (et al). **Licenciatura em Pedagogia:** realidades, incertezas e utopias. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In:* ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org). **As escolas normais no Brasil:** Do império à república. Campinas, SP: Alínea, 2008.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

### QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO

#### ATENÇÃO:

O presente questionário compõe parte da pesquisa de Mestrado em andamento, intitulada: **O perfil dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre: o que pensam, sentem e almejam em relação à sua formação profissional**, que está sendo desenvolvida pelo Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre: Alisson Lima Damiano, orientado pela Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno. Buscamos através desta pesquisa analisar o perfil dos alunos do curso de pedagogia, visando traçar seu perfil pessoal, sociocultural e econômico e situá-lo em um quadro mais amplo de referências que possibilite sinalizar o que pensam, sentem e almejam em relação às expectativas sobre o curso e sobre sua formação profissional.

**Agradecemos a colaboração.**

#### EIXO I - DADOS PESSOAIS

<b>Campus/Cidade</b>					
<b>Seu sexo:</b>	Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>	Outro:	<b>Idade:</b>	
<b>Cor/etnia:</b>	<input type="checkbox"/> Branco(a).	<input type="checkbox"/> Pardo(a)	<input type="checkbox"/> Negro(a).	<input type="checkbox"/> Amarelo(a).	<input type="checkbox"/> Indígena
<b>Qual seu estado civil?</b>					
<input type="checkbox"/> Solteiro (a)					
<input type="checkbox"/> Casado (a)					
<input type="checkbox"/> Separado (a) / Divorciado (a) / desquitado (a)					
<input type="checkbox"/> Viúvo(a).					
<input type="checkbox"/> União estável					

#### EIXO II - DADOS SOCIOECONÔMICOS

<b>Onde você nasceu?</b>
<b>Onde você morava antes de ingressar na Universidade?</b> _____
<b>Onde e como você mora atualmente?</b>
<input type="checkbox"/> Em casa ou apartamento, com sua família.
<input type="checkbox"/> Em casa ou apartamento, sozinho(a).
<input type="checkbox"/> Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
<input type="checkbox"/> Em casa de outros familiares
<input type="checkbox"/> Em casa de amigos
<input type="checkbox"/> Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc.
<input type="checkbox"/> Em casa/apto, mantidos pela família para moradia do estudante

[ ] Outra situação, qual?	
<b>Quem mora com você?</b>	
[ ] Moro sozinho(a)	
[ ] Pai [ ] Mãe [ ] Esposa / marido / companheiro(a) [ ] Filhos [ ] Irmãos [ ] Outros parentes	
[ ] Amigos ou colegas	
<b>Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)</b>	
[ ] Duas pessoas. [ ] Três pessoas. [ ] Quatro pessoas. [ ] Cinco pessoas.	
[ ] Seis pessoas. [ ] Mais de 6 pessoas. [ ] Moro sozinho.	
<b>Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à Universidade?</b>	
[ ] A pé/carona/bicicleta. [ ] Transporte coletivo.	
[ ] Transporte próprio(carro/moto).	
<b>Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?</b>	
[ ] Você não trabalha e seus gastos são custeados.	
[ ] Você trabalha e é independente financeiramente.	
[ ] Você trabalha, mas não é independente financeiramente.	
[ ] Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.	
<b>Você desenvolva alguma atividade remunerada?</b> [ ] Sim. [ ] Não.	
Qual o vínculo? [ ] Estágio. [ ] Emprego fixo particular. [ ] Emprego autônomo.	
[ ] Emprego fixo federal/estadual/municipal.	
<b>Qual sua renda mensal de sua família?</b>	
[ ] Nenhuma.	
[ ] Menos de um salário mínimo	
[ ] Até um salário mínimo	
[ ] Até 03 salários mínimos	
[ ] de 03 até 05 salários mínimos	
[ ] de 05 até 08 salários mínimos	
[ ] Superior a 08 salários mínimos	
[ ] Benefício social governamental , qual? _____ valor atual: _____	
<b>Onde você frequentou o Ensino Fundamental?</b>	
[ ] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.	
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública.	
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.	
<b>Onde você frequentou o Ensino Médio?</b>	
[ ] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.	
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública	
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.	
<b>Você frequentou curso pré-vestibular?</b> [ ] Sim. [ ] Não.	

**Possui computador em sua casa?**

- Não possuo computador  
 possuo apenas um sem acesso à internet  
 possuo apenas um com acesso à internet  
 possuo mais de um sem acesso à internet  
 possuo mais de um com acesso à internet

**Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?**

- Tv       Cinema       Música       Bares e boates       Religião       Teatro       Leitura  
 Internet       Esportes       Outras

**Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a)?**

- JORNAL ESCRITO       TV       RÁDIO       REVISTAS       INTERNET       OUTROS       NENHUM

**EIXO III - INFORMAÇÕES FAMILIARES**

**Você tem pais ou cônjuge/companheiro (a) falecidos?**  Não       Sim. Quem? \_\_\_\_\_

**A situação conjugal de seus pais é:**  Vivem juntos.       Separados.

**Você tem filhos?**  Não.       Sim. Quantos?

**Você PAGA pensão alimentícia p/ filhos e/ou ex-cônjuge?**  Não.       Sim. Valor: R\$ \_\_\_\_\_

**Você RECEBE pensão alimentícia para seus filhos?**  Não.       Sim. Valor: R\$ \_\_\_\_\_

**Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?**

- Você mesmo.       Cônjuge /Companheiro(a).       Pai.       Mãe.

**Quantidade de pessoas que vivem da renda mensal familiar (incluindo você)**

- Uma.       Duas.       Três.       Quatro.       Cinco ou mais.

**A casa em que sua família reside é:**

- Emprestada ou cedida.  
 Própria em pagamento. (valor da prestação: R\$ \_\_\_\_\_)  
 Alugada: (valor do aluguel: R\$ \_\_\_\_\_)  
 Própria já quitada.

**Você possui algum plano de assistência médica?**

- Não.       Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**Você já participa de algum programa de bolsa acadêmica na Universidade?**

- Não.      |  
 Sim. Qual? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Em que setor? \_\_\_\_\_

**Qual o nível de instrução de seu pai?**

- Sem escolaridade       Ensino Fundamental (1º grau) incompleto       Ensino Fundamental (1º grau) completo  
 Ensino Médio (2º grau) incompleto       Ensino Médio (2º grau) completo       Superior incompleto       Superior completo  
 Mestrado ou doutorado       Não sei informar

**Qual o nível de instrução de sua mãe?**

- Sem escolaridade     Ensino Fundamental (1º grau) incompleto     Ensino Fundamental (1º grau) completo  
 Ensino Médio (2º grau) incompleto     Ensino Médio (2º grau) completo     Superior incompleto     Superior completo  
 Mestrado ou doutorado     Não sei informar

**EIXO IV - EM RELAÇÃO AO CURSO, SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS**

**Em que ano concluiu o Ensino Médio (2º GRAU)?** \_\_\_\_\_

**Quantas vezes você já prestou concurso vestibular ou SISU?** \_\_\_\_\_

**Você já iniciou algum curso superior?**

- sim, mas não concluí     sim, estou cursando simultaneamente a esse     sim, mas já concluí     não

**Quais dos motivos abaixo melhor define o motivo pela escolha do curso de Pedagogia:**

- Minha nota no Enem não superou minhas expectativas  
 Uma decisão minha pois sempre sonhei em fazer o curso  
 Fui influenciado pela família  
 Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

**Qual sua forma de ingresso no curso?**

- Ampla concorrência  
 Cotas / Qual? \_\_\_\_\_

**O que você espera do Curso de Pedagogia?**

- Somente conseguir um diploma de nível Superior     Concluir e seguir na carreira do magistério  
 outro

**Caso queira seguir na carreira do magistério, qual atuação pretende?**

- Exercício do Magistério na Educação Básica     Exercício do Magistério na Educação Superior  
 Coordenador Pedagógico     Diretor de escola     Técnico educacional no setor privado ou público

**Você acha que o Curso de pedagogia lhe oferecerá uma boa formação para o mercado de trabalho?**

- Sim     Não

**Qual a sua aspiração profissional para os próximos cinco anos?**

- Está atuando como docente na educação básica  
 Está atuando como docente no ensino superior  
 Continuar estudando, ingressando no mestrado e/ou doutorado  
 Ocupar cargos de gestão escolar  
 Dedicar-se a outra atividade profissional

**EIXO V – MOTIVAÇÕES DE ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA****Qual o principal motivo para que você tenha escolhido o Curso de pedagogia?**

- Influências de familiares ou terceiros     Sempre sonhei com o curso     Para trabalhar na educação  
 \_\_\_\_\_ ]    Outro.    Qual? \_\_\_\_\_

**O curso de pedagogia era sua primeira opção de curso?**

Sim      Não

**Se tivesse a oportunidade de migrar de curso, o faria?**

Sim      Não

Se sim, para qual Curso? \_\_\_\_\_

#### **EIXO VI — O QUE SENTEM, O QUE ALMEJAM SOBRE O MUNDO SOCIAL, FORMAÇÃO E PROFISSÃO**

**O curso de pedagogia tem lhe proporcionado uma formação condizente com o futuro campo de atuação profissional?**

Sim      Não

**O curso de Pedagogia lhe permite realizar uma leitura crítica e reflexiva da realidade vivida?**

Sim      Não

**Você se sente preparado(a) para atuar como pedagogo?**

Sim      Não

**Seu grau de satisfação em relação ao curso, comparado com o início do seu ingresso no curso:**

aumentou      diminuiu      está igual

#### **EIXO VII – PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O CURRÍCULO DE SUA FORMAÇÃO**

**Cite 5 disciplinas do curso que são de fundamentais para sua formação:**

1) \_\_\_\_\_ 2) \_\_\_\_\_ 3) \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_ 5) \_\_\_\_\_

**Das disciplinas que você já cursou, qual delas você considera menos importantes?**

\_\_\_\_\_

**Qual disciplina deveria ser priorizada em sua formação no que diz respeito a carga horária e aula ministradas?**

\_\_\_\_\_

**Você considera suficiente a carga horaria destinada para os créditos teóricos?**

Sim      Não

**Você considera suficiente a carga horaria destinada para os créditos práticas?**

Sim      Não

#### **EIXO VIII – QUESTÕES ABERTAS RELACIONADAS AOS EIXOS ANTERIORES**

1. Descreva os motivos que levaram a escolha do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre.
2. O que você espera em relação ao curso de Pedagogia, no que diz respeito a sua formação e inserção no mercado de trabalho?



- 3. Como você se sente em relação a formação que está recebendo e em relação a sua profissão de pedagogo?**
- 4. Em relação ao currículo estudado no curso de pedagogia o que mais contribuiu para a sua formação, a partir das experiências vivenciadas no exercício da docência (como estagiário ou como professor já atuante no sistema)?**

Rio Branco – Acre, \_\_\_\_ de novembro de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DO USO DOS DADOS E INFORMAÇÕES PARA  
FINS EXCLUSIVOS PREVISTOS NO PROJETO**

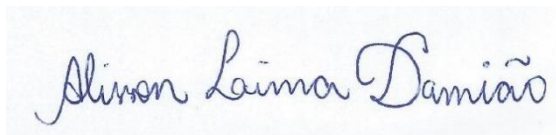
**DECLARAÇÃO**

Eu, Alisson Lima Damião, RG 11451068, CPF 017.594.232-38, aluno de Pós-Graduação do Curso Mestrado Acadêmico em Educação, matrícula nº 20172110013, pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa **O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: O QUE PENSAM, SENTEM E ALMEJAM EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**, que tem por objetivo primário analisar o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia, buscando traçar seu perfil pessoal, sociocultural e econômico e situá-lo em um quadro mais amplo de referências que possibilite sinalizar o que pensam, sentem e almejam em relação às expectativas sobre o curso e sobre sua formação profissional, **declaro** que os dados e as informações coletados serão utilizados apenas para fins previstos no Projeto de Pesquisa acima mencionado e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 466/2012, III.2, q; IV.7.

Por ser verdade, firmo a presente.

Rio Branco-AC, 11 de Novembro de 2018

Assinatura



---

Alisson Lima Damião

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)  
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Alisson Lima Damião pesquisador da Universidade Federal do Acre, estou realizando um estudo intitulado: **O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: O QUE PENSAM, SENTEM E ALMEJAM EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**, que tem por objetivo analisar o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia, buscando traçar seu perfil pessoal, sociocultural e econômico e situá-lo em um quadro mais amplo de referências que possibilite sinalizar o que pensam, sentem e almejam em relação às expectativas sobre o curso e sobre sua formação profissional. Esta pesquisa é importante pois culminará no possível perfil dos alunos do Curso de Pedagogia da UFAC, entendendo quem são, quais as percepções de importância que os alunos possuem e suas expectativas com o Curso. Entender isso, é observar através da visão do discente quais as modificações, os anseios e o perfil que exige nos dias atuais. Com isso apresentará ainda, uma contribuição pessoal, uma vez que possibilitará o contato com parte da formação de professores no estado do Acre e um entendimento mais aprofundado e teóricos sobre os alunos que estão cursando pedagogia na UFAC.

- a) A população alvo é constituída por discentes do Curso de Pedagogia da UFAC, no oitavo período. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são: aplicação de questionário com questões abertas e fechadas.
- b) Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, realizada pelo pesquisador Alisson Lima Damião orientada pelo(a) Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednaceli Abreu Damasceno, e, para realizá-la, preciso(amos) de sua contribuição. Neste sentido, convido(amos) o sr., a sr.<sup>a</sup>, a participar da referida pesquisa.
- c) A sua participação na pesquisa consiste em responder ao questionário referente a pesquisa.
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: diante das indicações feitas pelos participantes por meio dos questionários, o procedimento de análise de conteúdo será praticado. Nesta análise, poderão

ocorrer interpretações, que nem sempre são passíveis de serem captadas nos sujeitos informantes da pesquisa, podendo ocorrer possíveis desconfortos, pois, a investigadora está sob risco de cometer interpretações que não alcançam plenamente a totalidade da dimensão subjetiva da informação contida nos apontamentos oferecidos pelos sujeitos de pesquisa. Para evitar e/ou minimizar os riscos, serão tomadas as providências e precauções na análise dos dados coletados, uma vez que o procedimento de análise de conteúdo será feito dentro de grande rigorosidade metodológica, na qual a pesquisadora procurará se prender apenas às ideias centrais expressas pelos sujeitos, evitando falhas na interpretação dos dados.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: a) evidenciar o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia da UFAC; b) contribuir para o entendimento do que eles pensam, sentem e almejam em relação ao curso e a sua formação profissional; c) gerar dados para mais pesquisas sobre a temática. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado, mas os resultados do estudo poderão contribuir para o avanço científico.

f) O pesquisador Alisson Lima Damião, aluno do Mestrado Acadêmico em Educação – UFAC, telefone 68 99933 0646, e-mail aldczs@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatada no Centro de Educação Letras e Artes, sala Comum, na Universidade Federal do Acre, Rio Branco, cep; 69920-900, Rodovia BR364, Km 04, Distrito Industrial, das 08h00min às 12h00 min para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr., a Sra. possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o Sr., a Sra. não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou public fl.2 isto será feito sob forma codificada, **para que seja preservada sua identidade e mantida a confidencialidade dos dados coletados.**

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro, nem qualquer outro tipo de compensação.

j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo intitulado: **O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: O QUE PENSAM, SENTEM E ALMEJAM EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**, do qual concordei em participar de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação e que não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, e 3 deste TCLE como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador  
Alisson Lima Damião

Rio Branco – AC, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

## ANPENDICE D – EXEMPLOS DE TABULAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

### EIXO I - DADOS PESSOAIS SEXO

	Masculino	Feminino	Outro	Não respondeu
<b>EPRB</b>	1	19	0	0
<b>EPCzS</b>	7	21	1	1

### IDADE

	20 a 30 anos	30 a 40 Anos	40 a 50 anos	Não responderam
<b>EPRB</b>	13	3	0	3
<b>EPCzS</b>	22	4	2	2

### Principal motivo para escolha do curso

	Influencia	Sonho	Trabalhar na educação	Outros	Não soube responder
<b>EPRB</b>	2	4	9	3	1
<b>EPCzS</b>	13	2	10	5	0