

ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DURANTE A PANDEMIA (2021): o que pensam e as perspectivas de futuro da profissão

Mariana Aranha de Souza¹ , Dalete de Souza Maia Vicentini² , Gladis Camarini² , Suzana Lopes Salgado Ribeiro² 

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender o que estudantes de Pedagogia, que estavam cursando a graduação em 2021 no período da pandemia da COVID-19, pensam sobre a profissão e sobre a sua inserção profissional. A metodologia adotada foi um estudo de campo do tipo survey exploratório-descritivo, cujos participantes foram 40 estudantes de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região do Sul de Minas Gerais, matriculados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, nas modalidades presencial e à distância. Utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário online, aplicado no ano de 2021. Os resultados revelaram uma maior participação de estudantes matriculados nos últimos semestres do curso, com preponderância de idade inferior a 30 anos e que se tornavam os primeiros de sua família a concluir o ensino superior. São estudantes que auxiliam na composição da renda familiar, que possui, em média, até 4 salários-mínimos. Os estudantes possuem uma compreensão positiva sobre a profissão, percebendo-a como instrumento de mudança social e que podem ser bem remunerados, ainda que entendam que é uma atividade árdua. Ao mesmo tempo, têm como representação de um bom professor, aquele que domina o conhecimento, que é mediador, flexível e que sabe escutar seus alunos. Gostariam de iniciar a atividade profissional na docência da educação infantil, concomitantemente com os estudos em nível de pós-graduação, quer seja lato ou stricto sensu. Por fim, declararam que se sentiam realizados com a escolha pelo curso e mantinham-se com sentimentos positivos em relação a inserção profissional.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Pedagogia, Estudantes de pedagogia, Inserção profissional, Futuro da profissão.

PEDAGOGY STUDENTS DURING THE PANDEMIC (2021): what they think and prospects for the future of the profession

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand what Pedagogy students, who were attending the undergraduate course during the COVID-19 pandemic, think about the profession and their professional insertion. The methodology was a camp study, like a survey, with describy and explory the realitie studied. Participants are 40 students from a Higher Education Institution, located in the southern region of Minas Gerais, enrolled in the Pedagogy Degree Course, in the face-to-face and distance modes. An online questionnaire applied in 2021 was used as an instrument for data collection. The results revealed a greater participation of students enrolled in the last semesters of the course. The majority was less than 30 years

¹ Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté e Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas.

² Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas.

Autor Correspondente: Mariana Aranha de Souza
E-mail: profa.maaranha@gmail.com

Recebido em 15 de Março de 2022 | Aceito em 16 de Maio de 2022.

old and they became the first of their family to complete higher education. They are students who help with the composition of the family income, and their earn on average up to 4 minimum wages. Students have a positive understanding of the profession, perceiving it as an instrument of social change and that they can be well paid, even though they understand that it is an arduous activity. At the same time, they have representation of a good teacher, the one who dominates knowledge, who is a mediator, flexible and who knows how to listen to the students. They would like to start their professional activity in teaching early childhood education, at the same time with studies at the postgraduate level, whether lato or stricto sensu. Finally, they declared that they felt fulfilled with the choice of the course and maintained positive feelings in relation to the professional insertion.

Keywords: Initial Teacher Education; Pedagogy; Pedagogy students, Professional Insertion, Future of the profession.

ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DURANTE LA PANDEMIA (2021): lo que piensan y las perspectivas de futuro de la profesión

RESUMEN

El propósito de este artículo es comprender lo que los estudiantes de Pedagogía, que cursaban la graduación durante la pandemia del COVID-19, piensan sobre la profesión y su inserción profesional. Los participantes son 40 estudiantes de una Institución de Enseñanza Superior, ubicada en la región sur de Minas Gerais, matriculados en el Curso de Licenciatura en Pedagogía, en las modalidades presencial y a distancia. Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario en línea, aplicado en 2021. Los resultados revelaron una mayor participación de estudiantes matriculados en los últimos semestres de la carrera, con preponderancia de menores de 30 años y que se convirtieron en los primeros de su familia para completar la educación superior. Son estudiantes que ayudan en la composición del ingreso familiar, que tiene, en promedio, hasta 4 salarios mínimos. Los estudiantes tienen una comprensión positiva de la profesión, percibiéndola como un instrumento de cambio social y que pueden ser bien remunerados, aunque entienden que es una actividad ardua. Al mismo tiempo, representan a un buen maestro, que domina el conocimiento, que es mediador, flexible y que sabe escuchar a sus alumnos. Les gustaría iniciar su actividad profesional en la docencia en educación infantil, concomitantemente con estudios a nivel de posgrado, ya sea lato o stricto sensu. Finalmente, manifestaron que se sintieron realizados con la elección del curso y mantuvieron sentimientos positivos en relación a la inserción profesional.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, Pedagogía, Estudiantes de pedagogía, Inserción profesional, Futuro de la profesión.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas que se dedicam a investigar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental carregam consigo uma enorme responsabilidade, contribuindo tanto para a reflexão sobre os processos formativos que envolvem esta especificidade da docência, quanto para se pensar sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

Existe uma grande defasagem formativa no que tange aos cursos de graduação, sobretudo quanto ao curso de Pedagogia. Gatti *et al* (2009) afirmam que são inúmeros os cursos que não conseguem formar os egressos para que tenham condições de ingressarem nas escolas, assumir a regência da sala de aula e iniciarem seu trabalho com intencionalidade educativa, bem como seus processos de formação continuada, de forma coletiva e individual. Este diagnóstico, atrelado às pesquisas acadêmicas sobre os processos formativos desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação, bem como aos movimentos instalados nos âmbitos municipal, estadual e federal, proporcionaram um movimento de reflexão e criação das Diretrizes Curricula-

res Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica, como destacado pelo Parecer CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015).

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores se configura em uma tentativa de contemplar a complexidade que envolve a formação do Pedagogo no Brasil, que, ao longo dos anos, carece de clareza desses elementos (Gatti *et al*, 2009). Para atuar como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação requerida até o início dos anos 2000 em muitos estados do país era a de nível médio, obtida por meio do curso do Magistério, denominado curso Normal. Ao se sinalizar a obrigatoriedade desta formação em nível superior, houve uma diversidade de possibilidades somente ao se considerar o intervalo de anos entre 2000 e 2010, como a criação do curso Normal Superior e a manutenção do curso de Pedagogia, por exemplo.

Estas Diretrizes Curriculares se constituem em uma tentativa de contemplar a complexidade que envolve a formação inicial dos professores, evidenciando que as instituições de ensino superior devem oferecer cursos de qualidade para seus alunos, mediante um currículo de formação extenso, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, além proporcionar ao aluno a prática educacional suficiente e adequada para que este se sinta preparado para assumir suas atividades pedagógicas em sala de aula após a conclusão do curso.

De acordo com o Parecer CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015, p.30), esta organização curricular deve estar articulada de forma a garantir a “formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional”. Isso indica que o curso de Pedagogia possui um extenso conteúdo a ser trabalhado, de forma a construir um perfil profissional capaz de compreender o contexto educativo, sua história e seus fundamentos, compreendendo o tempo, o espaço e a atuação docente em suas múltiplas e complexas especificidades, sem dissociá-las da realidade que envolve o contexto da sala de aula.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo avaliar o que estudantes de Pedagogia compreendem sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil no ano de 2021 durante o período pandêmico da COVID-19. Conhecer a perspectiva dos alunos, matriculados em diferentes períodos neste processo, torna-se extremamente relevante, pois ela pode oferecer subsídios para uma reflexão mais aprofundada das práticas que tem orientado este momento, de forma a contribuir com a efetivação de um processo de formação inicial mais conectado com o cotidiano da escola e, conseqüentemente, mais assertivo na formação dos docentes em início de carreira.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A formação inicial e continuada dos professores é regulamentada pela legislação no Brasil com o objetivo de organizar os tempos e espaços destinados a esses processos de formação e de contribuir para a valorização do profissional da educação acerca da autonomia do profissional docente, estimulando o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Assim, a formação deve ocorrer de maneira coletiva, sistematizada e em consonância com as determinações legais. Para isso, o Parecer CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015) foi implementado para regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, tratando de forma efetiva e específica do contexto histórico e teórico-metodológico do curso de Pedagogia no Brasil.

O Parecer CNE/CP 2/2015 destaca que a formação dos professores, além de privilegiar aspectos relacionados à aprendizagem sobre os conteúdos a serem ensinados aos estudantes e às estratégias metodológicas adotadas, deve ocorrer para além dos muros da escola, destacando os interesses inerentes ao campo

educativo. Aprender a conviver na escola de modo participativo e cooperativo, a maior articulação entre as instituições de educação superior e educação básica, pautadas na dialogicidade, em um intercâmbio de colaboração, articulando valores, atitudes e técnicas, denota os aspectos éticos e estéticos da profissão professor (Nóvoa, 2017).

A necessária valorização do professor é destacada como umas das políticas e movimentos que impactam diretamente na formação e atuação dos profissionais da educação, como já afirmam os estudos de Gatti *et al* (2019). Ensinar requer não apenas o domínio do tema ou conteúdo a ser desenvolvido, mas também do contexto social, político e econômico que estão relacionados com o assunto a ser ensinado. Na perspectiva de Tardif (2002), há uma multiplicidade de saberes que estão envolvidos nas atividades de ensino, conduzidas pelo professor. Enquanto aprende, é importante que o aluno compreenda a relação entre o objeto que se aprende e o sentido para a utilização deste conteúdo em sua vivência diária.

Como afirmam Shulman & Shulman (2016), o professor, que tem as suas habilidades e competências bem estruturadas e aperfeiçoadas, a partir não só da práxis educativa, mas da busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento constante dos conceitos adquiridos, tem condições de contribuir para a formação global do aluno.

Nesse sentido, algumas pesquisas têm procurado, ao longo dos anos, compreender como se estrutura a formação de professores, tanto do ponto de vista da formação inicial, que ocorre na graduação, quanto do ponto de vista da formação continuada, que ocorre no ambiente de trabalho, ao longo de toda a carreira docente (Tardif, 2002; Shulman & Shulman, 2016; Roldão, 2017; Nóvoa, 2017; Gatti *et al*, 2019).

. Tais estudos têm impulsionado tantos outros a também investigar a questão dos saberes docentes, do desenvolvimento profissional, dos conteúdos e estratégias adotados para o ensino e de como e quando os professores aprendem (Menin, Shimizu & Lima, 2009; Silva & Mazzotti, 2009).

A temática sobre os saberes docentes, apresentada por Tardif (2002), assume um lugar importante na discussão sobre o contexto da formação de professores, sobretudo no âmbito da formação inicial, pois apresenta diferentes dimensões de como os professores constroem seu conhecimento sobre o que é ser professor e sobre o próprio exercício da profissão. Reconhecer essa abordagem é importante pois possibilita que formadores de professores e os próprios professores reconheçam a multiplicidade de saberes (e, consequentemente, as diferentes formas de aprendê-los e exercitá-los) que envolvem o desenvolvimento profissional docente (Dias & André, 2016).

Tardif (2002) afirma que o professor é o sujeito que detém o conhecimento – saber, de determinadas questões e tem a incumbência de disseminar esse saber a outras pessoas. No entanto, para o autor, não se trata de um único saber, exclusivo da docência e relacionado exclusivamente com o conteúdo a ser ensinado. Para ele, o saber docente é plural e multifacetado, ou seja, é composto por uma problemática construída e constituída nos contextos acadêmico, social, comunitário, afetivo, nas relações estabelecidas no meio familiar, cultural e social, elaborado junto aos pares e interrelacionado ao ambiente e entre outras ciências (Tardif, 2002). Para o autor, a prática do docente é composta e construída diante e durante as relações estabelecidas e conectadas a outros conceitos. Na medida em que o professor constrói os próprios saberes, ele também colabora para a construção dos saberes dos outros professores, de seus alunos e da própria comunidade escolar.

Roldão (2007), por sua vez, afirma a necessidade do domínio de conhecimentos sistematizados pelos professores, adquiridos a partir dos processos de formação inicial e continuada. Os docentes precisam possibilitar situações para que sejam desenvolvidas as capacidades intelectuais dos estudantes. Para isso, para a autora, é preciso que exista uma reorganização do espaço de formação e adequação docente para a atuação junto aos estudantes e suas especificidades.

Nesse sentido, pensar a formação inicial de professores no contexto do curso de Pedagogia se torna um desafio, ao mesmo tempo que possibilita reflexões sobre este mesmo processo formativo, como discutido a seguir.

3 METODOLOGIA

Fundamentado nos pressupostos que envolvem o contexto da formação inicial de professores e na aprendizagem da profissão, a metodologia adotada foi um estudo de campo do tipo survey exploratório-descritivo, conduzido com o propósito de compreender o que estudantes de Pedagogia, que estavam cursando a graduação em 2021, no período da pandemia da COVID-19, pensam sobre a profissão e sobre a sua inserção profissional. Tem caráter exploratório buscando tornar um fenômeno mais familiarizado e compreendido, e descritivo que tem o objetivo de verificar a distribuição de um fenômeno na população (Forza, 2002; Freitas *et al.* (2000).

Este estudo teve a participação de 40 alunos matriculados no ano de 2021 nos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais, o que representa 9,13% do total de alunos alvo desta pesquisa (438 estudantes).

Durante os meses de junho a outubro do ano de 2021, período em que os estudantes cursavam as aulas de forma remota, *online* e ao vivo, em decorrência do distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, eles foram convidados a participar da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, os estudantes responderam a um questionário *online*, por meio do *Google Forms*, com 28 questões fechadas e 6 questões abertas. O objetivo era o de conhecer o perfil sociodemográfico desses estudantes e o que eles compreendiam sobre a profissão, incluindo expectativas de inserção profissional.

Como a adesão ao preenchimento do questionário mantinha-se baixa, os *links* foram reenviados e alguns convites foram acontecendo ao longo das aulas. Ainda assim, a participação desses estudantes não aumentou. Uma hipótese foi a de que estes estudantes vinham sendo alvo de várias pesquisas, tanto institucionais quanto acadêmicas neste período de distanciamento social. Como a participação neste estudo era voluntária, acredita-se que a baixa adesão à pesquisa ocorreu por realizarem apenas os estudos obrigatórios. Por outro lado, também se infere que a falta de tempo para responder a pesquisa foi um fator importante.

Esta baixa adesão, apesar de haver uma forte argumentação pela participação e o reenvio do instrumento de coleta de dados, coloca à tona uma série de hipóteses características deste momento, em decorrência da pandemia da COVID-19.

Se, por um lado, as tecnologias digitais facilitaram a elaboração de instrumentos de pesquisa e de abordagem a diferentes participantes, por outro lado, o volume de convites para a participação em diferentes estudos, sem o contato direto e presencial, possibilitou que os possíveis participantes pudessem não apenas negar sua participação, mas ignorar o convite, sem que precisassem passar pessoalmente pelo constrangimento da negativa. Ademais, o excesso de atividades profissionais e pessoais, aumentadas em função de atividades remotas e de alteração nas rotinas, conduziram os estudantes a aceitarem e a realizarem apenas as atividades obrigatórias, negando as demais participações.

Do total de respondentes participantes da pesquisa (40 participantes), 32,5% (13 participantes) estavam matriculados no sexto semestre e 40% (16 participantes) no oitavo, o que indica uma maior participação de estudantes em fase final do curso (29 participantes), o que permite uma melhor compreensão de como os estudantes nesta fase do curso refletem sobre a profissão ainda não iniciada.

Os resultados do questionário foram tabulados e aplicou-se a estatística descritiva em sua análise. Os resultados obtidos foram analisados à luz da literatura, avaliando-se o que estudantes de Pedagogia compreendem sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, pesquisa realizada em 2021 durante o período pandêmico da COVID-19.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentam, inicialmente, o perfil sociodemográfico dos participantes, seguido de o que eles pensam sobre “ser professor” e quais suas perspectivas sobre o futuro, após o término da graduação.

A maioria dos participantes são de estudantes do **sexo feminino**, com um porcentual de 95%, enquanto o sexo masculino representou apenas 5%. A maior frequência de mulheres no curso de Pedagogia já foi relatada por Gatti *et al* (2009, 2019), que avaliaram o perfil de estudantes desse curso com porcentagens semelhantes à verificada neste estudo. Knoblauch, Mondardo & Pereira (2013) também encontraram valores próximos a 95%.

Em relação à **idade**, 70% têm menos de 30 anos, com uma maior concentração na faixa etária entre 21 e 25 anos e 12,5% acima de 46 anos. Esse perfil etário mais velho nos cursos de Pedagogia pode estar relacionado com a exigência legal para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que era obtida em nível médio até 1996 (Gatti *et al*, 2009). Assim, era comum parte dos ingressantes no curso de Pedagogia já atuarem como docentes para, então, buscarem o nível superior (Gatti *et al.*, 2019). As autoras ainda afirmam ser comum que mulheres, ao terem filhos em idade escolar, decidirem retornar aos estudos, optando pelo curso de Pedagogia, para poderem ser professores em meio período de trabalho e, assim, poderem conciliar a docência com a maternidade.

Em relação à **raça**, 65% dos participantes se autodeclararam como branco, seguido de pardo (27%) e negro (8%), o que se assemelha aos estudos de Gatti *et al* (2009), que apontaram um pequeno acesso da população negra ao ensino superior.

Em relação à **escolaridade dos pais**, apenas 2,5%, tanto para os pais quanto para as mães, concluiu o ensino superior, ao passo que 50% dos pais e 42,5% das mães possuem o ensino fundamental incompleto. Este dado é indicativo de que estes estudantes se tornarão os primeiros da sua geração familiar a concluir os estudos em nível superior.

No que diz respeito à **renda familiar**, 67% afirmaram que recebem entre 1 e 3 salários-mínimos e o restante varia entre 4 e 10. A maioria dos participantes (63%) declararam que trabalham fora e ajudam nos afazeres domésticos e apenas 7% somente estuda.

A pouca instrução dos pais dos estudantes, somada à baixa renda familiar, parece conduzir para que a maioria concilie estudo e trabalho, arcando com os custos do curso de graduação e contribuindo com as despesas da casa. Este cenário é acrescido com o fato de o curso de Pedagogia ser um dos mais baratos em Instituições Privadas, como apontam os estudos de Knoblauch, Mondardo & Pereira (2013).

Em relação à **modalidade** de curso de graduação, 72% dos participantes estavam realizando a Pedagogia de forma presencial e 28% na modalidade a distância. Ainda que em número menor, este dado se assemelha aos resultados de Gatti *et al* (2019), que indicam o quanto os cursos de licenciatura na modalidade EAD têm crescido no Brasil.

Quando os participantes foram questionados sobre o que os **motivou para a escolha pelo curso**, ressaltando que poderiam marcar mais de uma opção, as “habilidades pessoais relacionadas com a profissão” foi a opção mais escolhida (72,5%), seguido das opções de “curiosidade sobre o curso” (47,5%) e “identificação significativa com pessoas que exerciam a profissão na área” (47,5%). “Empregabilidade” foi a quarta opção mais votada, com 22,5%.

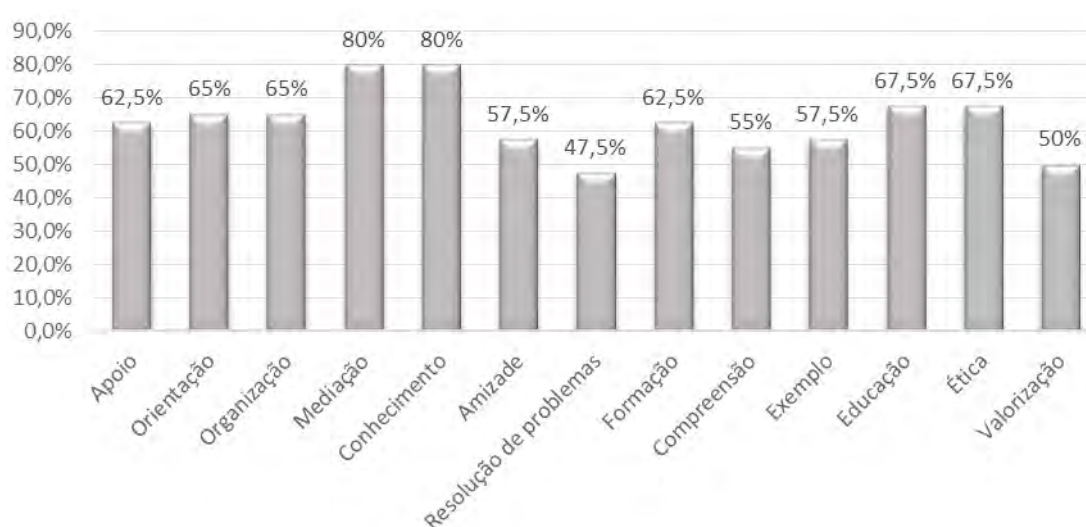
Sobre os motivos para a escolha do curso, Lobato & Davis (2019) ressaltam que a influência familiar tem sido um dos principais motivos para a busca pelos cursos de licenciatura, especialmente o de Pedagogia. Geralmente, são filhos de professores que fazem esta escolha, fortemente influenciados por seus pais, que levam para casa o ambiente de sala de aula e isto passa a ser uma vivência para seus filhos ou para pessoas próximas (Lobato & Davis, 2019).

Santos (2021), avaliando a motivação dos alunos que optaram pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, verificou razões variadas para escolher o curso, cujos resultados indicaram que 35,1% dos participantes apontaram como motivação a identificação com a área educacional, como também foi observado neste estudo, corroborando que esse é o tipo de orientação motivacional desejada em contexto educacional.

Quando questionados sobre quais **elementos** eles observam **como importantes na atuação docente**, houve uma grande quantidade de votos para todos os elementos disponibilizados no questionário, embora os fatores mediação (80%) e conhecimentos (80%) tenham sido os mais apontados, seguidos pelos fatores educação (67,5%) e ética (67,5%) (Figura 1).

Os dois elementos mais votados pelos estudantes – conhecimento e mediação – possibilitam uma reflexão sobre dois grandes pilares que envolvem a docência. Por um lado, é imprescindível que o professor tenha o conhecimento de sua disciplina (ou conjunto de disciplinas), como afirmam os estudos de Shulmann & Shulmann (2016) e Roldão (2017). No entanto, sem o domínio pedagógico do conteúdo, como afirmam os primeiros autores e sem o exercício da mediação pedagógica enquanto princípio, a ação docente se torna prejudicada no que lhe é fundamental: a aprendizagem dos alunos.

Figura 1 – O que é importante para a atuação docente



Fonte: Dados da pesquisa

Rausch & Dubiella (2013), avaliando sobre a satisfação dos docentes em relação à profissão, observaram que os principais fatores que trazem bem-estar aos professores são a relação professor-aluno, ou a intermediação, e a aprendizagem dos alunos. É uma observação muito próxima do que Tardif (2002) afirma.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (Tardif, 2002, p. 118).

Como mediador, o pedagogo tem a função de ensinar e organizar o trabalho pedagógico na escola de forma que ela possa constituir-se como espaço formador, tanto para o professor como para o aluno, além de instigar o processo de discussão das práticas pedagógicas e das necessidades de mudanças (Negoseki, 2018).

Por outro lado, quando questionados sobre quais as principais características que definem o **bom professor**, os estudantes elegeram “adequar os conteúdos às necessidades dos seus alunos” (75%) e “ser flexível” (67,5%), seguidos de “propor trabalhos em grupo” (42,5%), “ser amigo do aluno” (40%) e “ser estudioso” (35%). As opções menos votadas foram “propor atividades individuais” (7,5%), “participar de eventos extracurriculares (12,5%) e “passar a matéria necessária” (15%).

De acordo com Machado, Azevedo & Freire (2013), o estudo de representações sociais sobre o “bom professor” contribui para o avanço do conhecimento sobre a temática, do qual as práticas de um educador considerado “bom” serviriam de inspiração para os futuros profissionais. O bom professor seria aquele que “procura se adequar à realidade do estudante, compreendendo que agora o docente também aprende com o estudante e que o espaço da sala de aula é um lugar de troca de conhecimentos” (Machado, Azevedo & Freire, 2013, p. 314). Assim, o professor não é mais o único detentor do saber, o aluno também se tornou sujeito deste contexto e o professor assume o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Machado, Azevedo & Freire (2013) observaram que as características mais citadas sobre o “bom” professor foram: ser assíduo, competente, compreensivo, conhecimento, dedicado, didática, experiente, organizado, respeito, responsável, sabedoria e ético, o que não foge dos resultados obtidos neste estudo, pois um professor compreensível e que respeita seus alunos vai saber adequar as suas aulas às condições de seus aprendizes, de forma mais flexível, ou personalizada.

Sobre a **importância do professor para a sociedade**, os participantes foram quase unânimes (97,5%) em afirmar que este profissional é muito importante. Esta compreensão se assemelha ao apontado nos estudos de Gatti *et al* (2019), em que parece existir um consenso de que, associada aos conhecimentos técnicos e pedagógicos, há uma formação cultural e humanista que permite ao professor compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando. Esta atuação confere ao docente um *status* de referência formadora, entendida como importante socialmente, muito embora tal *status* e relevância não sejam compatíveis à remuneração financeira.

Em relação ao contexto de atuação docente, os estudantes foram inquiridos sobre o quão árduo acreditam ser a profissão, se é uma atividade frustrante e se o ambiente de trabalho é estressante.

Em relação a ser um **trabalho árduo**, 12,5% dos participantes declararam concordar totalmente e 32,5% declararam concordar com esta afirmação. Quanto aos que discordaram, 2,5% o fizeram totalmente e 22,5% apenas discordaram. Interessante observar que 30% mantiveram-se neutros nesta opção, o que revela um equilíbrio de respostas para as três grandes possibilidades de análise para esta consigna.

Já em relação à **docência ser uma atividade frustrante** para quem a exerce, 42,5% dos participantes afirmaram discordar totalmente e 32,5% afirmaram discordar, o que representa a maioria dos respondentes. Apenas 12,5% mantiveram-se neutros, enquanto 10% afirmaram concordar e 2,5% concordaram totalmente.

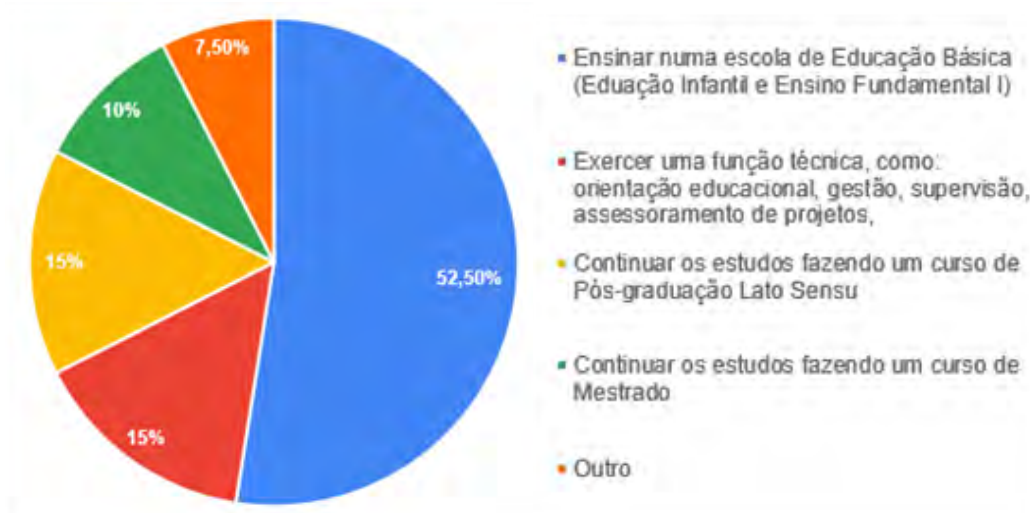
Por fim, em relação ao **ambiente de trabalho do professor**, 42,5% dos participantes discordam que seja potencialmente estressante e 2,5% discordam totalmente, ao passo que 17,5% concordam e 5% concordam totalmente. Neste item também é elevado o número de respondentes que se mantiveram neutros: 32,5%.

Ao analisar este conjunto de três questões, apresenta-se uma reflexão importante sobre a atuação docente no ponto de vista do estudante de Pedagogia. Se, por um lado, as respostas se mantêm bastante otimistas em relação à profissão, por outro, também apresentam uma compreensão de que a docência não é uma profissão “fácil”, ou seja, que apresenta desafios importantes no cotidiano. Estes resultados se assemelham àqueles encontrados por Gatti *et al* (2009, 2019), em que percebem nos estudantes e nos docentes iniciantes uma alternância de expectativas e de reflexões sobre a docência: ora de muito entusiasmo, ora de desencanto. Tais questões também foram observadas por Huberman (1992).

Como os participantes são, na grande maioria, estudantes dos últimos semestres, tais análises podem ser fruto dos diálogos e pesquisas estabelecidos ao longo do curso, bem como das atividades realizadas nos momentos de estágio obrigatório supervisionado, por exemplo. Estes dados indicam a importância de os estudantes estarem próximos dos contextos das escolas, refletindo sobre ela, sobre as práticas educativas, sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional, a fim de que possam ir se reconhecendo durante o processo formativo, ainda que em fase inicial.

Quanto ao **planejamento após o término da graduação**, 52,5% dos respondentes esperam ou almejam ensinar em uma escola de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), enquanto 25% pretendem dar continuidade aos estudos, por meio da realização de pós-graduação lato sensu ou mestrado (Figura 2).

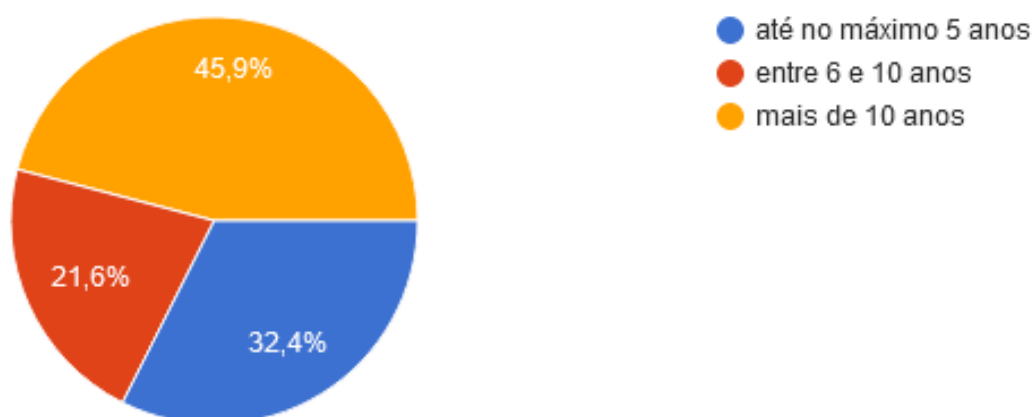
Figura 2 - Planejamento após a graduação



Fonte: Dados da pesquisa

Quando os participantes foram arguidos **por quanto tempo pretendiam exercer a função** de professor em sala de aula (Figura 3), 54% afirmam que pretendem trabalhar em sala de aula por até 10 anos e 45,9% por mais tempo.

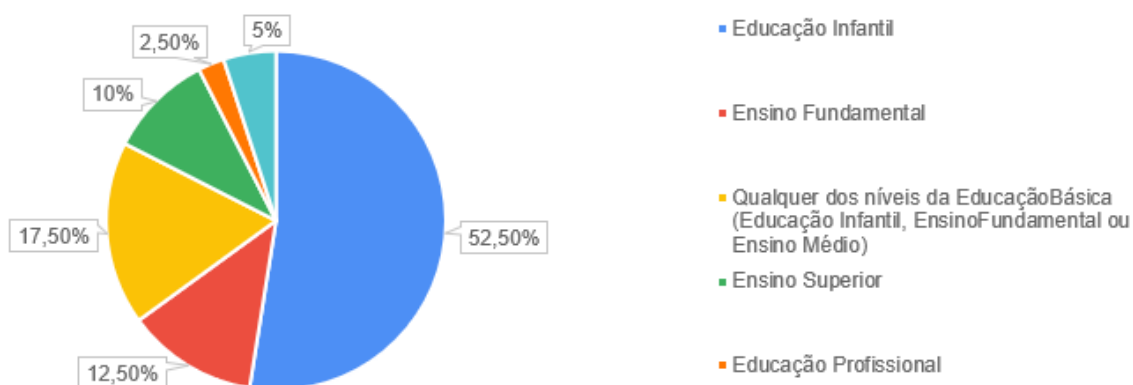
Figura 3 - Quanto tempo pretende trabalhar em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes demonstraram ter preferência por trabalhar com a **educação infantil** (52,5%) (Figura 4).

Figura 4 - Nível de ensino que você pretende trabalhar



Fonte: Dados da pesquisa

Muitos participantes têm uma preferência por atuarem na educação infantil, principalmente por afirmarem que se identificam com alunos dessa faixa etária e se sentem capacitados para trabalharem com as crianças na fase inicial, conforme pode ser observado nos relatos dos participantes.

Amo trabalhar com os menores, amo trabalhar com a imaginação (P3).

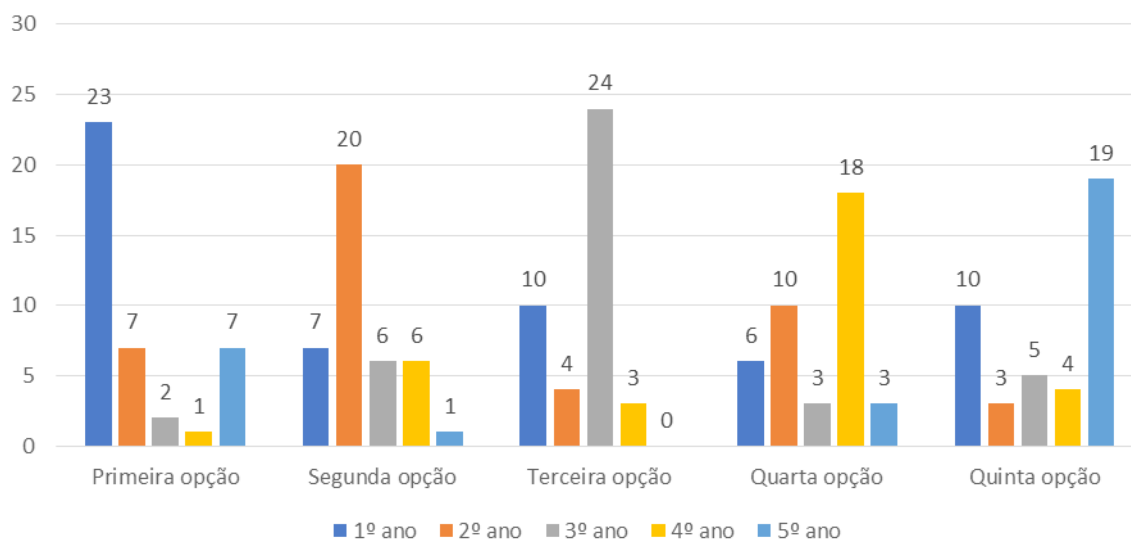
Pretendo atuar na Educação Infantil e por isso minha primeira opção foi o 1º ano, crianças menores (P7).

Sou encantada por crianças menores e conheço práticas pedagógicas que podem ser interessantes para trabalhar com as mesmas (P12).

Porque são crianças que a gente pode ajudar e aprende muito eles (P13).

Se os participantes fossem trabalhar com o ensino fundamental, a primeira opção da turma mais votada foi o primeiro ano (57,5%) (Figura 5).

Figura 5 - Escolha da turma que pudesse trabalhar no Ensino Fundamental



Fonte: Dados da pesquisa

Além da aptidão, um outro ponto importante observado nas declarações dos participantes é o contato com as diferentes turmas para avaliar com qual série cada um se identificará melhor. Nesse sentido, o estágio obrigatório que ainda é realizado no período de graduação permite avaliar melhor e fazer as escolhas, conforme relatos dos participantes a seguir.

Eu acho que a primeira série é marcante na vida do aluno devendo ter um professor amoroso e paciente para lhe transmitir o conteúdo a ser aprendido (P19).

Tive oportunidade de trabalhar com o primeiro ano e adorei trabalhar com essa idade, aprendi e aprendi todos os dias (P10).

Tive contato com um pouquinho de cada turminha e me identifiquei mais com o 1º ano (P27).

Todavia, há relatos nos quais os participantes da pesquisa apontam a preferência em atuarem no primeiro ano por envolver a alfabetização e devido à dependência dos alunos pela pouca idade. Assim, preferem alunos com um pouco mais de idade, com um pouco mais de vivência, sentindo-se mais seguros.

Como não tenho experiência na área, talvez uma turma um pouco mais experiente, faz com que me sinta mais tranquilo para a docência (P20).

Minha primeira opção é o 5º ano do Ensino Fundamental, pois acredito que nessa série as crianças já estão maiores e, conseqüentemente, com opiniões “mais formadas”. Além de ser uma série preparatória para o próximo “ciclo”, ou seja, o Fundamental II, acho que seria um desafio que eu gostaria muito de encarar (P26).

Na minha opinião, é porque eles começam a ser mais independentes (P32).

Segundo ano é onde me identifiquei, na maioria das vezes já estão pré-alfabetizados e familiarizados com o ambiente escolar (P39).

Como estou iniciando na educação, exercendo a minha profissão, acredito que não encararia a alfabetização

logo assim de primeira. E por me identificar com a Educação Infantil não pegaria a turma dos maiores. Mas são pensamentos que tenho para mim, se caso necessário enfrentaria qualquer turma (P40).

De acordo com Duarte (2014), geralmente quem se forma em pedagogia se torna professor de educação infantil ou de séries iniciais. Todavia, essa não é a única opção de trabalho para o pedagogo, que ainda pode atuar em outras funções escolares, como gestor escolar, formador ou técnico em educação.

A maioria dos participantes (47,5%) não tem nenhuma posição sobre **a facilidade em encontrar emprego** após a formatura. Já dentre os alunos que se posicionaram sobre esta questão, 40% concordam que é fácil encontrar emprego após a formatura.

Basílio & Machado (2013) apontam que, nos últimos anos, a profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação e alguns estudos revelam a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares nos níveis do ensino fundamental e ensino médio. O indivíduo deve pensar estrategicamente sua carreira, como um processo de diferenciação pessoal e um modelo de sucesso profissional, e refletir sobre as possibilidades de crescimento e autorrealização.

Além disso, boa parte dos alunos (46%) acreditam que há grande chance de obter uma **remuneração satisfatória** na atuação de professor. Essa perspectiva dos alunos ocorre por diversos aspectos que se combinam para formar um conjunto de valores, autoconceito, identificação, interesses e expectativas acerca do curso superior que se está escolhendo e de sua inserção profissional futura (Mandú & Aguiar, 2014). Ademais, os alunos buscam informações sobre as inserções do mercado de trabalho, com seus familiares, amigos, profissionais conhecidos e também pela mídia social. Sobre isso, Mandú & Aguiar (2014) alertam que a inserção do pedagogo no mercado de trabalho é influenciada por fatores sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade em que estão inseridos.

Por outro lado, 90% dos participantes acreditam que **ficariam realizados pessoalmente com a profissão**. Estas assertivas estão coerentes com o sentimento dos participantes em relação ao seu **futuro como professor**: 28% dos participantes se sentem confiantes, 28% se sentem alegres, 28% entusiasmados e 2% tranquilos. Apenas 2% se sentem receosos e 12% apreensivos.

Fazenda (2001), Roldão (2007), Tardif (2002), José (2014) e Perrenoud (2001) afirmam que a formação do professor ocorre no cotidiano, nas mais diversas situações e possibilidades, sendo o professor consciente da sua responsabilidade na atuação com o grupo de estudantes em que está inserido. Para que adquira confiabilidade e segurança em suas atitudes cotidianas, o professor precisa desenvolver competências para ensinar.

Por esses motivos, é fundamental que os cursos que formam professores, sobretudo os destinados à formação inicial, como é o caso do curso de Pedagogia, estejam atentos à multiplicidade e à diversidade de saberes necessários à atuação do professor. Quando se parte desta compreensão, os cursos podem passar a ser organizados considerando não somente saberes de ordem pedagógica ou disciplinar, mas também de ordem experiencial, profissional e curricular, como já afirmava Tardif (2002).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo, no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia (presencial e a distância), foi compreender a reflexão dos estudantes sobre a profissão, sobre como percebem sua inserção profissional e quanto isso foi percebido em seu momento de formação inicial em um momento complexo em que ocorria a pandemia da COVID-19.

Um resultado importante deste estudo foi o de uma maior participação de estudantes matriculados nos últimos semestres do curso. Este fato indica uma possível articulação de respostas relacionadas à inserção profissional a partir de um processo mais reflexivo, decorrente das atividades realizadas ao longo do curso, inclusive relacionadas ao estágio curricular obrigatório.

Analisando o perfil sociodemográfico desses participantes, observou-se uma preponderância de idade inferior a 30 anos e que eles se tornavam os primeiros de sua família a concluir o ensino superior. São estudantes que auxiliam na composição da renda familiar, que possui, em média, até 4 salários-mínimos. Estes dados se aproximam de vários estudos empreendidos no país que apontam que aqueles que se matriculam em cursos de Licenciatura, e de forma preponderante, na Licenciatura em Pedagogia, advêm de camadas menos favorecidas da sociedade e com maiores defasagens formativas.

Quando arguidos sobre a compreensão sobre a profissão, os estudantes manifestaram opiniões bastante positivas, percebendo-a como instrumento de mudança social e que podem ser bem remunerados, ainda que entendam que é uma atividade árdua. Ao mesmo tempo, têm como representação de um bom professor aquele que domina o conhecimento, que é mediador, flexível e que sabe escutar seus alunos.

De um modo geral, os estudantes declararam que gostariam de iniciar a atividade profissional na docência da educação infantil, concomitantemente com os estudos a nível de pós-graduação, quer seja lato ou stricto sensu. Em vários relatos associaram a atividade profissional com uma identificação com a infância e com o ensino a crianças pequenas. Por fim, declararam que se sentiam realizados com a escolha pelo curso e mantinham-se com sentimentos positivos em relação a inserção profissional.

Nesse sentido, acredita-se que este estudo possa auxiliar o campo da formação de professores, principalmente em relação aos cursos de pedagogia. Há uma certa romantização da profissão pelos estudantes, tanto da perspectiva da remuneração e de sua efetivação como instrumento de transformação social, quanto no “gostar” de crianças pequenas. Estes elementos indicam o quanto é importante a realização de pesquisas dessa natureza para que se possa planejar e implementar estratégias que colaborem com a formação integral desses estudantes, preparando-os para o efetivo exercício profissional.

6. REFERÊNCIAS

- BASÍLIO, M. A. T.; MACHADO, L. B. (2013). O curso de pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. *Revista Profissão Docente*, v. 13, n. 28, p. 99–119. doi: <https://doi.org/10.31496/rpd.v13i28.571>
- BRASIL. (2015). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, n. 124, p. 8 - 12, 02 jul.
- BRASIL. (2017). Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.
- DIAS, H. N.; ANDRÉ, M. (2016). A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 1, n. 3, p. 194-206. Recuperado de: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/433>
- DUARTE, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, n. 24, p. 213-225. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- FAZENDA, I. (2001). *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Editora Cortez.
- FORZA, C (2002). Survey research in operations management: a process-based perspective. *International Journal of Operations & Production Management*, v. 22, n. 2, p. 152-194. doi: <https://doi.org/10.1108/01443570210414310>

- FREITAS, H.; OLIVEIRA, M; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. (2000). O método de pesquisa *survey*. *Revista de Administração*, v. 35, n. 3, p. 105-112. Recuperado de: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenrique-rausp.pdf
- GATTI, B. A. *et al.* (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Recuperado de: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>
- GATTI, B; A. *et al.* (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO. Recuperado de: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61.
- JOSÉ, M. A. M. (2014). *Gestão de Sala de Aula I*. Taubaté: UNITAU, 2014.
- KNOBLAUCH, A.; MONDARDO, G. C.; PEREIRA, F. M. (2013). Perfil dos alunos de pedagogia - UFPR: desafios para a compreensão do aprendizado da docência. *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Vol. 11, pp. 11488-11499.
- LOBATO, V. S.; DAVIS, C. L. F. (2019). Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. *Educar em Revista*, v. 35, n. 78, p. 167-185. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67101>
- MACHADO, L. B.; DE AZEVEDO, M. F.; FREIRE, S. B. (2013). O “bom” professor universitário nas representações sociais de estudantes de pedagogia. *Roteiro*, v. 38, n. 2, p. 311-335. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v38n02/v38n02a06.pdf>
- MANDÚ, T. M. C.; AGUIAR, M. D. C. C. (2014). A escolha profissional do curso de Pedagogia e as representações sociais dos estudantes. *Revista de Administração Educacional*, v. 1, n. 2, p.102-114. Recuperado de: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/2332/1874>
- MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. (2009). A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 549-576. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200011>
- NEGOSEKI, C. M. C. (2018). *O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná].
- NÓVOA, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. doi: <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Revista Diálogo Educacional*, v. 13, n. 40, p. 1041-1061. doi: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS11>
- ROLDÃO, M. C. N. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC*, v. 22, n. 2, p. 191-202. doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>
- SANTOS, A. C. (2021). *Motivação no ensino superior: um estudo de caso com estudantes do curso de Pedagogia da UFAL Campus do Sertão*. [Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de Alagoas, Unidade Delmiro Gouveia - Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, Maceió].
- SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec | Nova série*, v. 6, n. 1. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>
- SILVA, A. M. T. B.; MAZZOTTI, T. B. (2009). A Física pelos professores de Física: a contribuição da Teoria das Representações Sociais. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 15, n. 3, p. 515-528. doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000300005>
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.