



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA PEREIRA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DA UFSCAR DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: contribuição ao estudo da
formação docente.**

São Carlos – SP
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DA UFSCAR DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: contribuição ao estudo da
formação docente.**

Autora: Mônica Pereira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração em Fundamentos da Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa
Coorientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

São Carlos – SP
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436t Pereira, Mônica
 Trajetórias escolares de estudantes da UFSCar dos
cursos de pedagogia presencial e a distância :
contribuição ao estudo da formação docente / Mônica
Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
 194 p.

 Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

 1. Trajetórias escolares. 2. Curso superior. 3.
Estudantes de Pedagogia. 4. Formação docente. 5.
Capital cultural. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Monica Pereira, realizada em 18/03/2016:

Profa. Dra. Ester Buffa
UFSCar

Profa. Dra. Marisa Bittar
UFSCar

Profa. Dra. Valquíria Pereira Tenório
IFSP

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill
UFSCar

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior
UFSCar

Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira
UNIARA

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(Karl Marx)

Dedico este trabalho à minha família e à UFSCar, instituições a que devo todo respeito e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Fica difícil descrever em poucas palavras o quanto foi desafiador e, ao mesmo tempo, muito gratificante concluir este trabalho. A história é ainda maior, pois, para chegar até aqui, outras importantes etapas tiveram de ser concluídas.

Agradeço inicialmente a Deus pelo privilégio de fazer parte de uma família muito querida que me ama com todas as forças, que me apoia e que não mede esforços para que tudo caminhe da melhor forma possível. Meus pais, Sônia e Jair, são exemplos de esforço e dedicação. Devo agradecer carinhosamente ao meu querido Avô Geraldo, por todo cuidado e paciência que tem comigo.

Ao Alan, meu querido companheiro, não há palavras que expressem todo apoio e colaboração ao longo desses anos compartilhados. Obrigada por ouvir minhas angústias, apontar soluções, acalmar-me e contribuir para que tudo seja realizado da melhor forma. Agradeço ainda à Regina, ao Adair e aos meus cunhados(as), por estarem sempre presentes.

Agradeço o apoio das minhas amigas, Carla, Letícia, Tuane, Denise e Mônica, e aos colegas da UNIARA pela torcida para que eu concluísse mais essa etapa da minha formação.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição a qual eu devo toda a minha formação profissional. Aos colegas e profissionais envolvidos com o curso de Pedagogia em que eu tive o privilégio de conviver durante toda a etapa da minha graduação. Em especial, às amigas Larissa e Dalitha.

Agradeço à querida Professora Dra. e Orientadora Ester Buffa, por acompanhar-me desde a Iniciação Científica, sempre acreditando na minha capacidade e oferecendo oportunidades para que eu chegasse até aqui.

Devo agradecer à Professora Dra. e Coorientadora Marilda da Silva, um feliz encontro da vida acadêmica, que sempre oferece contribuições importantes para a minha formação.

Ao Professor Dr. Daniel Mill, devo agradecer pelo exemplo de gentileza e de conhecimento e por suas contribuições cuidadosas na fase de qualificação e defesa do trabalho.

Ao Professor Dr. Edmundo Alves de Oliveira, pelas contribuições e colaborações realizadas na etapa da defesa do trabalho e por todo aprendizado no campo profissional.

Devo agradecer à Professora. Dra. Valquíria Pereira Tenório por aceitar participar da defesa do trabalho e por expressar contribuições tão relevantes à pesquisa.

Agradeço ao casal de professores que mais admiro na UFSCar, Profa. Dra. Marisa Bittar e Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior, por acompanharem a minha trajetória desde a graduação, contribuindo significativamente em todas as etapas da minha formação.

Devo também meus agradecimentos aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar). Em especial, às amigas Juliana, Lívia, Samila, Beatriz, Luciane e Luci.

O desenvolvimento da pesquisa foi possível graças à colaboração das Coordenações dos cursos de Pedagogia (Presencial e a Distância) da UFSCar e de seus queridos estudantes, que não mediram esforços para contribuir para o levantamento de dados da pesquisa. Devo agradecer ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens Horizonte, pela contribuição com o questionário *on-line*, e a todos que, de forma direta ou indiretamente, estiveram presentes em minha vida durante esses quatro anos de estudo.

RESUMO

A presente pesquisa elege como objeto de estudo as trajetórias escolares e as trajetórias de vida de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia Presencial (diurno e noturno – *campus* de São Carlos) e a Distância, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa é descritivo-analítica, tendo como referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu (1975; 1983; 1994; 1998a; 1998b; 2002; 2005; 2008; 2009), sobretudo as noções de *habitus*, capital cultural, capital econômico e capital social. A hipótese é a de que os estudantes matriculados no curso de Pedagogia nas distintas modalidades (presencial e a distância) apresentem diferentes perfis e percursos escolares. Dessa forma, é importante descrever as trajetórias dos estudantes, identificando em que medida elas se relacionam, assemelham-se ou distinguem-se, para que se possa compreender o conteúdo de cada trajetória à luz da especificidade de certificação a que responde o curso de Pedagogia. A pesquisa tem como procedimento básico a coleta de dados de fontes documentais como: Projeto Pedagógico do curso em cada modalidade, legislação referente ao curso e levantamento bibliográfico da produção científica na temática que a pesquisa abrange. A primeira etapa para o levantamento das informações referentes ao perfil dos estudantes aconteceu por meio da aplicação de questionário com conteúdo que envolvia aspectos socioeconômico, familiar, profissional, escolar e investimento cultural. Participaram dessa primeira etapa de investigação 184 estudantes (39, presencial diurno; 42, presencial noturno; 103, a distância). A segunda etapa do levantamento dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada em que ocorreu a participação de 18 estudantes (6, presencial diurno; 6, presencial noturno; 6, a distância). Esse estudo foi desenvolvido por meio da análise de conteúdo (BARDIN,1977), e a organização dos dados teve como objetivo apresentar uma descrição quantitativa e detalhada das informações obtidas com codificações que tiveram como unidade de sentido as trajetórias escolares dos sujeitos participantes. Os resultados da pesquisa fornecem elementos sobre a formação docente e as expectativas de atuação profissional dos estudantes, dados que permitem a reflexão sobre a própria configuração do curso de Pedagogia nas duas modalidades. Em relação às trajetórias escolares dos estudantes, foi possível observar que 71% do grupo investigado realizaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Um dado de destaque em relação aos estudantes do curso na modalidade a distância é o de que 63% desse grupo já concluíram outra graduação. A comparação entre as trajetórias dos grupos permitiu compreender como as práticas sociais, as práticas econômicas, as práticas profissionais e a herança cultural advinda da família podem interferir nas trajetórias escolares dos estudantes e, conseqüentemente, no processo de tomada de decisão pela escolha do curso superior.

Palavras-chave: Trajetórias escolares. Curso superior. Estudantes de Pedagogia. Formação docente. Capital cultural. *Habitus*.

ABSTRACT

This work chooses as object of study the life and school trajectories of a student group of formal Pedagogy course (daytime and evening courses - *campus* of *São Carlos*) and Pedagogy distance course, at the Federal University of *São Carlos* (*UFSCar*). The research has a descriptive and analytical nature and is based, as main theoretical analysis, on the studies of Pierre Bourdieu (1975; 1983; 1994; 1998a; 1998b; 2002; 2005; 2008; 2009), especially the notion of *habitus*, cultural capital, economic capital and social capital. The hypothesis is that students enrolled in the Faculty of Pedagogy in different modalities (formal and distance education) have different profiles and school trajectories. Thus, it is important to describe its trajectories, identifying how related they are, if similar or different, so that it is possible to understand the contents of each path in the light of certification specificity to which the Pedagogy course corresponds. The research's basic procedure is to collect documentary data sources as: Pedagogical Project of the course in each modality, course's legislation and bibliographical research on the theme. The first step in collecting the information for the profile of the students took place through a questionnaire with content involving socioeconomic aspects, family, professional, educational and cultural. 184 students (39, daytime course; 42, evening, 103, online) have participated in this first stage of the research. The second stage of the data collection was carried out through semi-structured interviews on which 18 students (6, daytime course; 6, evening; 6, online) have participated. This study was based on content analysis (Bardin, 1977), and the organization of the data gathered aimed to present a quantitative and detailed description of the information obtained from encodings that had as a unity sense the school trajectories of the participating students. The search results provide information on teacher training and professional performance expectation of students, data that allow to reflect on the very configuration of the Pedagogy course in the two modalities. Regarding the school trajectories of students, it was observed that 71% of the investigated group underwent primary and secondary education in public schools. An important data in relation to the students enrolled in distance education programme is that 63% of this group have already completed other graduation course. A possible comparison between the group trajectories allowed to understand how social practices, economic practices, professional practices and cultural background from the family can interfere in school trajectories of students and, consequently, in the decision-making process for choosing Higher education.

Keywords: School trajectories. Higher Education. Pedagogy students. Educational formation. Cultural capital. Habitus.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	14
2 - AS PEDAGOGIAS PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DA UFSCAR	24
2.1 A PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFSCAR	25
2.1.1 O curso de <i>Pedagogia Presencial da UFSCar de 1971- 2007</i>	25
2.1.2 O curso de <i>Pedagogia Presencial da UFSCar de 2008 – 2013</i>	32
2.2 A PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFSCAR.....	49
2.2.1 <i>A Universidade Aberta do Brasil (UAB)</i>	49
2.2.2 <i>A implantação da UAB na UFSCar</i>	53
2.2.3 <i>O curso de Pedagogia a distância da UFSCar</i>	57
3 – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: PREPARANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA.	65
3.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLHA TEÓRICA	65
3.2 A COLETA DOS DADOS	73
3.3 A ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4 – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO	81
4.1 ORIGEM SOCIAL E ECONÔMICA	81
4.2 O PERFIL FAMILIAR.....	87
4.3 INVESTIMENTO EM CULTURA E LAZER	103
4.4 O PERFIL PROFISSIONAL.....	108
5 – AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS SUJEITOS ANTES E DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA	115
5.1 O PERCURSO ESCOLAR DOS SUJEITOS ATÉ O INGRESSO NA UNIVERSIDADE:.....	115
5.2 RAZÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA	125
5.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS SUJEITOS DO ESTUDO E AS EXPECTATIVAS DE FUTURO NA PROFISSÃO DOCENTE:	141
5.3.1 <i>Curso Presencial</i>	141
5.3.2 <i>Curso a distância</i>	145
5.3.3 <i>Expectativas dos estudantes em relação ao futuro na profissão</i>	148
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	170
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	173
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO	176
APÊNDICE D - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS (DIURNO X NOTURNO X EAD)	181
APÊNDICE E – RESULTADOS QUESTIONÁRIOS (PRESENCIAL X EAD)	188

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EM ACORDO COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DO ANO DE 2004 (UFSCAR 2004).	38
TABELA 2 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EM ACORDO COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DO ANO DE 2008 (UFSCAR 2008).	40
TABELA 3 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EM ACORDO COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DO ANO DE 2012 (UFSCAR 2012).	45
TABELA 4 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA (UAB-UFSCAR 2010).	58
TABELA 5 - TRABALHOS POR DESCRITORES (CAPES).	68
TABELA 6 - TRABALHOS COM O DESCRITOR "TRAJETÓRIA ESCOLAR"(CAPES).	69
TABELA 7 - TRABALHOS COM O DESCRITOR "ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR" (CAPES).	70
TABELA 8 - TRABALHOS COM O DESCRITOR "ESTUDANTES DE PEDAGOGIA" (CAPES).	70
TABELA 9 - ESCOLARIDADE DA MÃE.....	89
TABELA 10 - OUTRA GRADUAÇÃO	126
TABELA 11 - RAZÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO.....	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. LEVANTAMENTO COM O DESCRITOR "TRAJETÓRIA ESCOLAR" (SCIELO).....	71
QUADRO 2. LEVANTAMENTO COM O DESCRITOR "ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR" (SCIELO).	71
QUADRO 3 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DOS ESTUDANTES.	95
QUADRO 4. APOIO DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À LEITURA.....	97
QUADRO 5 APOIO DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA.	99
QUADRO 6. CONSIDERAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL.....	117
QUADRO 7. CONSIDERAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO MÉDIO.....	122
QUADRO 8. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA POR PEDAGOGIA.....	129
QUADRO 9 EXPECTATIVAS SOBRE O FUTURO PROFISSIONAL.	150

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RAÇA	83
FIGURA 2 - ESTADO CIVIL.....	84
FIGURA 3 - FAIXA DE RENDA FAMILIAR.....	85
FIGURA 4 - ESCOLARIDADE DO PAI.....	88
FIGURA 5 - NÚMERO DE IRMÃOS	91
FIGURA 6 - NÚMERO DE FILHOS	93
FIGURA 7 - NÚMERO DE LIVROS LIDOS POR ANO	105
FIGURA 8 - VOCÊ TRABALHA?.....	110
FIGURA 9 - TRABALHA ATUALMENTE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO (SOMENTE ALUNOS TRABALHADORES).	112
FIGURA 10 - ENSINO FUNDAMENTAL	116
FIGURA 11 - ENSINO MÉDIO	121
FIGURA 12 - CURSO PRÉ-VESTIBULAR.....	124
FIGURA 13 - CURSO DE PEDAGOGIA COMO PRIMEIRA OPÇÃO	128
FIGURA 14 - EXPECTATIVAS FUTURAS COMO PEDAGOGO/A	149

1 - INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida apresenta como objeto de estudo as trajetórias de vida e as trajetórias escolares de um grupo de estudantes dos cursos de Pedagogia Presencial (diurno e noturno – *campus* de São Carlos) e a Distância, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A hipótese é a de que o ensino a distância apresenta diferentes perfis de estudantes quando comparado aos perfis dos sujeitos que escolhem a formação no curso de Pedagogia presencial. Para tanto, objetiva-se descrever as trajetórias do grupo de estudantes, observando em que medida elas se relacionam, identificam-se ou distinguem-se, para que se possa compreender o conteúdo de cada trajetória à luz da especificidade da certificação pela qual responde o curso de Pedagogia. A fundamentação teórica é realizada por meio das contribuições da sociologia bourdieusiana, sobretudo das noções de *habitus* e dos capitais econômico, social e cultural. Busca-se compreender as trajetórias do grupo investigado identificando as características socioeconômicas, as de investimentos em cultura e lazer, as familiares, as profissionais e as escolares, especialmente na etapa da escolha pelo curso superior.

Nesse sentido, é relevante expor inicialmente a trajetória de vida e a escolar da pesquisadora, que será apresentada na primeira pessoa do singular, principalmente para que se possam compreender os elementos de formação que justificam o desenvolvimento desta pesquisa. Para iniciar a apresentação da minha trajetória, é preciso, primeiramente, realizar uma breve exposição das características de minha família, devido à importância dessas marcas na minha formação. A família possui um papel fundamental sobre a trajetória escolar, sobre as atitudes, escolhas e aspirações dos sujeitos. De acordo com Bourdieu (1998), o *habitus* primário, disposições adquiridas durante a infância, influencia os gostos, posturas corporais, aspirações profissionais e também as expectativas dos indivíduos.

Meus pais nasceram em área rural e, desde crianças, tiveram dificuldades de acesso à escola e uma inserção precoce no mundo do trabalho. Meus pais trabalharam em uma antiga Usina de Cana de Açúcar que fica na região de Araraquara, estado de São Paulo, com o plantio e o corte de cana. Assim como

meus avós e os meus tios e tias, realizaram uma trajetória de baixa escolaridade. Meu pai estudou até o que corresponde, hoje, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹, percorrendo oito quilômetros diários para chegada até a escola; já minha mãe concluiu os Anos Finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, foi impedida de dar continuidade aos estudos, pois os meus avós não a deixaram ir à escola da cidade mais próxima para concluir o que denominamos, hoje, de Ensino Médio. Esses eventos fizeram com que eles atribuíssem um valor muito grande ao trabalho.

Meus pais casaram-se no ano de 1983, sendo que meu pai exercia a função de motorista autônomo e a minha mãe, de serviços gerais em uma indústria têxtil. Nasci no ano de 1986, na cidade de Araraquara, e sou a única filha do casal, não por opção, mas porque a minha mãe teve um problema de saúde que a impediu de engravidar novamente. Iniciei minha trajetória escolar com 5 anos, na Quarta Etapa do Centro de Educação e Recreação José do Amaral Velosa. A escola ficava a um quarteirão da minha casa e, segundo relato da minha mãe, sempre gostei muito de ir à escola e era muito próxima das professoras e dos funcionários. Mesmo após a conclusão da Quinta Etapa, em dezembro de 1992, retornei por vários anos à escola para realizar visitas e saborear a merenda.

Em 1993, iniciei o Primeiro Ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual e tive a mesma professora por dois anos. Lembro-me do caderno de caligrafia, de decorar tabuadas e dos textos do livro didático. Foi nessa época em que me alfabetizei. Destaco que permaneci nessa escola durante 3 anos. No ano de 1996, ocorreu uma reorganização nas escolas estaduais e fui remanejada para outra escola estadual, mais distante da minha casa, onde concluí o Quinto Ano do Ensino Fundamental.

No ano de 1997, iniciei os Anos Finais do Ensino Fundamental, em outra escola estadual. A mudança de ter vários professores, novos colegas de sala e contato com colegas mais velhos realmente transformaram a realidade escolar vivenciada até então. No ano seguinte, ocorreu uma troca de alunos, uma espécie de remanejamento de acordo com o desempenho de cada aluno, e fui

¹ Optei por utilizar a nomenclatura atual.

para a considerada “segunda melhor sala da escola”. Com essa turma, fiquei até a conclusão do Nono Ano.

Gostava muito dos conteúdos ensinados. Tive uma professora de Português que me marcou muito, pois era excelente na forma de ensinar, no conhecimento, além de ser, também, muito rígida em relação à indisciplina. Tive também professores que ensinavam predominantemente por meio de cópias de textos e desenho de mapa em papel vegetal, ou seja, um ensino “decoreba” que lamento muito até hoje. Sempre tive um pouco mais de dificuldade com Matemática, questionava sempre os professores e não percebia uma aplicação prática em nada do que se ensinava nessa matéria.

Embora tenha sempre estudado em escolas estaduais, morava próximo ao Serviço Social da Indústria (SESI); aliás, não fui estudar lá, quando saí da Quinta Etapa, porque não consegui vaga. Pratiquei muitas atividades esportivas e culturais nesse espaço. Desde muito cedo, meus pais matricularam-me em aulas de dança, de teatro, de natação e de computação. O que mais me marcou e fez com que eu escolhesse outra escola que não fosse pública para cursar o Ensino Médio foi o contato com muitos colegas do Teatro do SESI. Conhecendo pessoas que estudavam no Colégio Einstein, escola particular com grande frequência de alunos de classe média, pedi para que meus pais me matriculassem lá. A condição de filha única possibilitou o investimento escolar. Sempre fui muito responsável nos estudos e nas escolhas acadêmicas. Embora meus pais vislumbassem um valor na formação escolar, eles nunca acompanharam as atividades escolares de modo muito próximo.

Em 2001, o início do Ensino Médio foi impactante, pois percebi o quanto o Ensino Fundamental havia sido fraco, logo, tive muitas dificuldades, sobretudo nas matérias de exatas. Por essa razão, fiquei algumas vezes de recuperação nas disciplinas de Matemática e Física e mudei muito minha rotina de estudo. No Segundo Ano, o Colégio Oswaldo Cruz (COC) comprou a escola em que eu estudava e comecei a estudar de acordo com esse sistema de ensino, muito voltado para o vestibular e para os conteúdos de exatas. A pressão para passar no vestibular era mais escolar, os professores e o próprio sistema da instituição vendiam a ideia de que a vaga no ensino superior público seria a chave para o êxito profissional e pessoal. Em casa, nunca tive muitas cobranças.

Chegou o momento da escolha pelo curso superior, meu pai sempre me dizia que os cursos de Direito e de Administração de Empresas seriam ótimas opções. Havia também o desejo familiar de que eu me mantivesse na cidade de Araraquara. Escolhi, no Terceiro Ano, o curso de Psicologia, por considerar que tinha um perfil voltado para a função de psicóloga. Prestei apenas instituições de ensino públicas. Sem êxito nos vestibulares, iniciei o Curso Pré-Vestibular no ano de 2004, na mesma instituição.

No “cursinho”, comecei a questionar o formato de ensino da escola, voltado para o vestibular, e surgiram outras questões que me fizeram pensar no curso de Pedagogia como uma possibilidade de realização profissional e pessoal. Quando escolhi o curso de Pedagogia, meus pais inicialmente foram contra, tendo como justificativa a precarização do trabalho docente. Essa visão do cenário educacional apresentada principalmente pela mídia influenciou a atitude deles e entendi o conselho como uma forma de desejarem me proteger das dificuldades da profissão. Claro que essa escolha não foi motivo de brigas, mas meus pais alertavam-me para os possíveis problemas do exercício da profissão docente.

Toda falta de escolarização apresentada pelos meus familiares sempre chamou-me muito a atenção, e talvez, mesmo sem saber, essa característica tenha influenciado a minha escolha pelo curso de Pedagogia. Resolvi contrariar os conselhos dos meus pais e, no ano de 2005, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O curso era oferecido em período integral. Mesmo assim, eu viajei durante os 4 anos à Universidade e continuei morando com os meus pais na cidade de Araraquara. Como sempre, soube que minha ocupação profissional deveria envolver pessoas, criatividade e, de alguma forma, oferecer contribuições para a vida de outras pessoas. Resolvi seguir adiante e envolvi-me e dediquei-me muito ao curso. Vislumbrei no papel de professora um compromisso social.

As disciplinas de fundamentos da educação ofertadas no início do curso foram fundamentais para a minha formação enquanto profissional. Tenho certeza de que, em nenhum outro curso, poderia ter uma base tão voltada para os problemas sociais que envolvem nosso país. A partir desse momento, comecei a entender a sociedade e seus problemas, descobrindo que as análises

não podem ser tão óbvias e que nada acontece por acaso. Para além da relevância dessa base inicial, o curso também foi muito rico nos aspectos que envolvem as relações étnico-raciais e multiculturais. A estrutura curricular e os professores frequentemente abordavam essas temáticas, que propiciavam uma discussão sobre a importância da reflexão do docente sobre esses temas.

Um dos marcos fundamentais para a minha formação enquanto professora ocorreu no ano de 2006, ainda no segundo ano da Graduação, quando iniciei a prática docente como alfabetizadora de jovens e adultos. A experiência como professora alfabetizadora apresentou-me as primeiras vivências sobre a realidade da educação brasileira e as primeiras dúvidas sobre o ensinar.

Alguns estudiosos da linha de formação de professores apresentam a fase inicial da docência como o principal período para que o profissional siga a carreira escolhida ou desista dela.

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

A minha inserção profissional teve início em uma Organização Não Governamental (ONG) que atuava no município de Araraquara em parceria com a Prefeitura, com o objetivo de erradicar o analfabetismo na cidade. Fui indicada ao trabalho por uma amiga e comecei a atuar como voluntária, recebendo uma bolsa-auxílio. Estudava o dia todo e à noite ia para a sala de aula. A sala era multisseriada, com alunos de 16 a 80 anos de idade e, em sua maioria, com dificuldades de aprendizagem. Foi muito difícil no começo, apesar de ser uma descoberta bastante interessante. Atuei nessa ONG por 3 anos até 2008.

Desde o segundo ano da Graduação, tinha por objetivo a tentativa de seguir a carreira acadêmica, por querer procurar respostas e também para poder

atuar na formação de professores. Inseri-me em alguns grupos de pesquisas. Em um deles, realizei a minha Iniciação Científica desenvolvendo uma pesquisa na linha de História, Filosofia e Sociologia da Educação. Ainda durante a Graduação, tive a experiência de realizar estágios em escolas municipais das cidades de Araraquara e São Carlos, tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil.

Como já era aluna-professora, os estágios não representaram a primeira experiência com a prática, embora tenham sido realmente muito significativos para a minha formação e inserção no ambiente escolar. Realizei estágios realmente muito proveitosos.

A inserção nos grupos de pesquisa foi fundamental para o início da minha formação enquanto estudiosa das questões educacionais. Participei de diferentes grupos e sempre aprendi muito com os debates e discussões realizadas. O desenvolvimento da iniciação científica foi fundamental para a continuação dos meus estudos até os dias de hoje e foi a base para a realização da minha dissertação.

Meu trabalho de iniciação científica e o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) envolveram os estudos sobre os Parques Infantis e, em específico, o Primeiro Parque da cidade de Araraquara, também um dos primeiros do Estado. Tive a oportunidade de realizar pesquisa de campo, pesquisa documental e com levantamentos bibliográficos.

Encantei-me pela investigação e por estudos que envolvem o universo do pesquisador. Pela necessidade de entender alguns fenômenos da área educacional, iniciei o mestrado no ano de 2009, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Algumas das perguntas que nasceram com a minha prática de professora alfabetizadora puderam ser mais bem compreendidas durante a elaboração da minha dissertação. A pesquisa na área da Sociologia da Educação ofereceu-me alguns elementos de bases teórico-metodológica para a reflexão sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

O estudo envolveu as trajetórias escolares e profissionais de jovens e adultos em processo de alfabetização. O processo de exclusão sofrido por essas pessoas sempre foi, para mim, objeto de indignação. Mais uma vez, a própria

dificuldade de alguns familiares em relação ao acesso à escola influenciaram-me na escolha da temática.

Durante a minha trajetória no mestrado, iniciei o trabalho com formação de professores como tutora virtual. Devo admitir que tinha um preconceito pela modalidade, mas a Universidade Aberta (UAB), em parceria com a UFSCar, mostrou-me que é possível realizar um curso a distância sem perder a qualidade. Passei muito rapidamente da experiência de formação para a de formadora. Essa etapa foi realmente desafiadora, mas um pouco traumática. Desde o início, no entanto, adaptei-me bem ao processo e, certamente, o trabalho coletivo realizado na UaB-UFSCar foi fundamental nessa primeira etapa.

Com a experiência no ensino a distância e por meio do título de Mestre em Educação, ingressei no Centro Universitário de Araraquara (UNIARA) para trabalhar com formação em cursos *on-line* de Pós-Graduação na área de Educação. Dessa forma, comecei a construir minha identidade docente atuando na formação virtual em instituições públicas e privadas. Dessa nova experiência como formadora de professores, surgiram novas dúvidas. Também veio a vontade de conhecer as trajetórias escolares e as expectativas de formação de estudantes dos cursos de Pedagogia (Presencial e a Distância). Dessa forma, elaborei um projeto de pesquisa e iniciei, em 2012, o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE-UFSCar).

A minha trajetória na UFSCar justifica a escolha do local de pesquisa, principalmente, porque a minha vivência institucional permitiu-me ver a criação do curso de Pedagogia a Distância da UAB-UFSCar como também o processo de reestrutura do curso de Pedagogia presencial por meio da adesão da Universidade ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). As alterações nos cursos possibilitaram-me pensar na hipótese de que as transformações ocorridas podem, também, ter provocado a alteração do perfil dos estudantes que escolhem o curso de Pedagogia (Presencial e a Distância) para formação profissional na instituição, e que esses perfis podem ser diferentes, quando comparados os estudantes do curso nas duas modalidades. Por isso, as trajetórias de vida e as trajetórias escolares de um grupo de estudantes dos cursos de Pedagogia da UFSCar, nas duas modalidades, foram escolhidas como objeto do estudo.

Os estudos sobre trajetórias escolares permitem a reflexão sobre as relações existentes entre escola, estudante e família. Além disso, esses estudos revelam a importância do conhecimento das trajetórias para pensar sobre um currículo mais adequado às necessidades dos estudantes.

Com o objetivo de compreender as características que envolvem as trajetórias escolares dos estudantes do curso de Pedagogia, nas duas modalidades de ensino, foram elaboradas algumas questões que nortearam a investigação: Há diferenças de *habitus* e dos capitais (cultural, econômico, simbólico e social) entre os estudantes que ingressam no curso de Pedagogia presencial e no curso de Pedagogia a distância da UFSCar? De que maneira as escolhas e as expectativas dos sujeitos resultam de suas condições culturais, econômicas e sociais? De que forma os fatores como idade, sexo, perfis socioeconômico e escolar influenciam a escolha pelo curso superior? A escolha possui um sentido estratégico ou uma adequação às condições objetivas dos sujeitos? Qual a história de escolarização dos estudantes? Quais investimentos de escolarização e capital cultural foram realizados pelas famílias dos estudantes? Há regularidades de trajetórias entre os estudantes das modalidades de ensino presencial e a distância? Os dois grupos investigados apresentam uma história de investimento de capital cultural semelhante? De que maneira os sujeitos se autosselecionam na escolha pelo curso? Qual a atratividade da carreira docente na atualidade? O fator principal da escolha é o interesse pela carreira docente? O fato de o curso pertencer a uma instituição de ensino público influencia a escolha? Esses estudantes são alunos trabalhadores? Por quais razões?

A partir da hipótese apresentada e das questões levantadas, informo que a pesquisa é descritivo-analítica e que, pela racionalidade de seu objetivo, os dados obtidos são de natureza quantitativa e qualitativa. Conforme será destacado posteriormente, a triangulação dos dados é realizada por meio das ideias de Pierre Bourdieu (1975; 1983; 1994; 1998a; 1998b; 2002; 2004; 2005; 2008; 2009; 2014a; 2014b), sobretudo as que dizem respeito ao *habitus* e à sua estruturação. O *habitus* é um sistema de disposições duráveis que, com base em Bourdieu (2004), trata da internalização das estruturas do mundo social, constituindo-se em um processo que se inicia na infância, sendo um produto das

condições materiais e simbólicas moldadas pela família e demais estruturas maiores da sociedade. Com base no conceito formulado pelo autor, os gostos, as preferências, as aspirações de futuros, entre outros, são produzidos socialmente nos sujeitos por meio das influências sociais sofridas ao longo das trajetórias dos mesmos.

Na análise de Bourdieu (1998b), o capital cultural² (formado em seus três estados: incorporado, objetivado, institucionalizado), o capital econômico, capital simbólico e o capital social inter-relacionam-se, objetivando a estética de um *habitus*. No caso desta pesquisa, foram evidenciadas as características do capital cultural, considerando os meandros das trajetórias escolares que se buscou compreender. O capital cultural é definido por Bourdieu (1998b) como um elemento da herança cultural familiar de maior impacto sobre a escolarização dos sujeitos.

Além das análises realizadas por meio das contribuições da sociologia bourdieusiana, foram utilizados, também, outros importantes estudos³, considerando a compreensão da formação de professores nas duas modalidades de ensino em que os estudantes estão matriculados. A forma de análise dos dados tem como principal referência os estudos de Bardin (1977).

A pesquisa está estruturada em 6 seções, iniciando-se nesta “**Introdução**”, primeira seção do trabalho. A segunda seção do estudo “**As Pedagogias presencial e a distância da UFSCar**” descreve o local da pesquisa apresentando uma descrição da implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia presencial do *campus* de São Carlos (UFSCar), relacionada a algumas perspectivas históricas do curso de Pedagogia no Brasil. Além disso, apresenta, brevemente, o processo de implantação da UAB na instituição, assim

² O capital cultural é formado por três estados diferentes: **incorporado**, constituído por saberes transmitidos de maneira informal no meio familiar, representado pelos gostos, atitudes, a maneira de falar, entre outros; **objetivado**, estabelecido na forma de bens culturais (livros, quadros etc.); **institucionalizado**, determinado pelos títulos escolares. (BOURDIEU, 1998b).

³ (BARDIN, 1977); (GATTI, 2009; 2010; 2013); (LIBÂNEO, 1998; 1999); (MILL, 2006, 2008, 2014); (MIZUKAMI et al., 2003); (NOGUEIRA, 1991; 1998; 2000; 2002; 2006), (NOGUEIRA, 2004; 2005; 2015); (PAIXÃO, 2007); (SAVIANI, 2005; 2007; 2009; 2012); (SILVA, 2009; 2011); (VIEIRA, 2002); (ZAGO, 2007),

como os elementos que configuram a dinâmica e a organização dos cursos a distância oferecidos pela UFSCar, apresentando, também, algumas das principais características específicas do curso de Pedagogia a distância.

Após a descrição que envolve a história dos cursos na instituição, assim como os processos formativos que acompanharam o período, a terceira seção **“Procedimentos teórico-metodológicos: preparando a realização da pesquisa empírica”** descreve a escolha teórica da pesquisa, assim como o processo de coleta dos dados que foi realizado por meio de questionário e entrevista semiestruturada, descrevendo ainda a forma de organização e análise dos dados obtidos. Na quarta seção **“Apresentação dos sujeitos do estudo”**, é realizada a tabulação, análises e comparações dos dados levantados que dizem respeito ao grupo⁴ de estudantes matriculados no curso de Pedagogia presencial da UFSCar (períodos: diurno e noturno) e aos estudantes do curso de Pedagogia na modalidade a distância. A descrição do perfil dos sujeitos é organizada de acordo com suas características socioeconômicas, investimento em cultura e lazer, familiares e profissionais.

A quinta seção **“As trajetórias escolares dos sujeitos antes e durante o curso de Pedagogia”** contempla a apresentação das trajetórias escolares dos participantes da pesquisa, considerando o percurso na educação básica e o ingresso na universidade. Na seção, são também apresentadas as razões dos estudantes pela escolha por Pedagogia e ainda uma breve consideração dos sujeitos sobre a formação no curso até o momento da pesquisa e as expectativas futuras de atuação profissional.

Por fim, apresento as **“Considerações Finais”** da pesquisa realizada, sabendo que, pela amplitude da temática trabalhada, ainda há muito a ser analisado e pensado, o que favorece o levantamento de novas questões e estudos para o aprofundamento da temática.

⁴ Participaram do estudo 184 estudantes dos cursos de Pedagogia (39, presencial diurno; 42, presencial noturno; 103, a distância).

2 - AS PEDAGOGIAS PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DA UFSCAR

Esta seção tem o objetivo de apresentar o local em que a pesquisa foi realizada. Dessa forma, os itens abaixo descrevem, brevemente, a constituição dos cursos de Pedagogia Presencial e a Distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A contextualização permite a compreensão do local em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos e das características que envolvem as propostas de formação dos cursos escolhidos pelos estudantes.

Para realizar um levantamento sobre a criação dos cursos de Pedagogia na instituição, faz-se necessário apresentar, anteriormente, breves apontamentos sobre a criação e implantação da UFSCar na cidade de São Carlos, destacando que o curso de Pedagogia presencial é oferecido no *campus* da cidade de São Carlos, considerado a sede da Universidade no Estado.

A UFSCar está situada no município de São Carlos, localizado no interior do Estado de São Paulo, com população estimada em 236.457 habitantes (IBGE, 2013). A cidade de São Carlos é conhecida como “capital da tecnologia”, devido à concentração de universidades e centros de pesquisas, ao alto número de pesquisadores e ao grande registro de patentes quando comparado ao restante do país. A cidade possui universidades como a UFSCar e a Universidade de São Paulo (USP); importantes centros de pesquisa como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e o ParTec e grandes indústrias, como a Eletrolux, a Faber-Castell, a Volkswagen e a Tecumseh.

A Universidade foi fundada em 1 de dezembro de 1968 por meio de um decreto presidencial e instalada às margens da Rodovia Washington Luís (localizada a 234 km da capital do Estado), na antiga Fazenda Trancham, sendo a primeira universidade federal situada no interior do Estado de São Paulo. De acordo com os dados institucionais (UFSCar, 2013), a Universidade recebeu seus primeiros alunos no ano de 1970 e criou até o ano de 1972 os três primeiros centros acadêmicos institucionais: Centro de Ciências e Tecnologia (CCET); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). O CECH foi instituído a partir da implantação do curso de Pedagogia na Universidade em 1971.

A descrição das trajetórias dos cursos será apresentada nos próximos itens, considerando alguns elementos que envolvem a História de constituição do curso de Pedagogia no Brasil, a Legislação correspondente, políticas públicas para ampliação do ensino superior e documentos institucionais.

2.1 A Pedagogia Presencial da UFSCar

Neste item, será realizada uma breve descrição do curso de Pedagogia presencial, oferecido pela UFSCar no *campus* de São Carlos. Para realizar o entendimento sobre o curso, utilizo como marco histórico o período de 1971 a 2007, que abrange desde a criação do curso na instituição até a adesão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e o período de 2008 a 2013, que apresenta a implantação do REUNI até os dias atuais. O marco temporal foi definido por determinar mudanças significativas no currículo e na oferta do curso presencial da instituição.

2.1.1 O curso de Pedagogia Presencial da UFSCar de 1971- 2007

O curso de Pedagogia da UFSCar foi implantado em 1971, como licenciatura plena, com habilitação em Orientação Educacional⁵, cumprindo carga horária mínima e currículo mínimo estabelecidos pelo Parecer do CFE n. 252/69 e acompanhado da Resolução CFE N. 2/69. No ano de 1972, foi implantada, também, a habilitação em Administração Escolar⁶.

De acordo com Tanuri (2000), dentre as reformas ocorridas no regime militar, a Lei n. 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968, modificou o currículo do curso de Pedagogia, uma vez que fracionou o mesmo em habilitações técnicas para a formação de especialistas. Entretanto, somente a partir da elaboração do Parecer n. 252/69 e da Resolução n. 2/69, as habilitações foram introduzidas oficialmente no curso de Pedagogia. Tal modificação

⁵ Decreto n. 73.736 de 05 de julho de 1974.

⁶ Decreto n. 75.025 de 03 de dezembro de 1974.

curricular acentuou a divisão do trabalho pedagógico inserido numa perspectiva tecnicista.

As principais habilitações implementadas foram: Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. A função proposta pelas habilitações era a de formar o especialista para atuar nas áreas correspondentes às mesmas formações, o que acabou determinando o papel do pedagogo. Dessa forma, observa-se que as primeiras habilitações do curso de Pedagogia da UFSCar atenderam às exigências da legislação vigente. Ressalta-se ainda que, no período, não foram criadas habilitações específicas para o trabalho didático-pedagógico para o curso de Pedagogia, sendo que apenas algumas disciplinas cumpriam essa função. A habilitação de Magistério Secundário ficou apenas a cargo do Ensino Normal.

Outras mudanças na legislação educacional também ocorreram por meio das exigências do golpe militar. A Lei Federal n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 alterou a denominação ensino primário e médio para primeiro e segundo grau. Além disso, foi instituída a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), decretando o fim da Escola Normal. Nas palavras de Tanuri (2000, p. 80), “Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)”.

A lei 5.692/71 teve como principal mentor Valnir Chagas, um dos principais legisladores da educação no período e autor de um conjunto de indicações que acentuou a formação do pedagogo como especialista por meio de medidas que ansiavam a transformação do curso de Pedagogia em um curso de estudos superiores em educação. Além disso, Chagas também apresentou indicações que pretendiam a extinção do curso de Pedagogia, deixando a cargo da pós-graduação a formação específica do especialista em educação. Nesse contexto, reforçou-se, ainda mais, a formação do especialista, seguindo uma lógica mercadológica que acabou por fragmentar o trabalho do pedagogo.

Valnir Chagas seguiu regulamentando todo o sistema de ensino brasileiro, elaborando, entre os anos de 1973 e 1975, um conjunto de indicações para área educacional. Dentre essas Indicações, a de número 70, elaborada no ano de 1975, estabeleceu o preparo do especialista em educação por meio das

habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura. Dessa forma, os licenciados tiveram a oportunidade de retomar os estudos após a conclusão do curso. Nesse contexto, o autor criou o *slogan* “formar o especialista no professor” (SAVIANI, 2012).

Desencadeou-se, em âmbito nacional, no final da década de 70, um movimento em prol da reformulação curricular do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, revelando o descontentamento dos profissionais de educação com a concepção de formação do pedagogo. Em relação ao curso de Pedagogia, o primeiro grande evento que marcou uma mobilização mais organizada para a discussão do curso ocorreu em 1978, no I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). De acordo com os estudos apresentados por Silva (2006, p. 62), as principais ideias debatidas estavam relacionadas à formação político-educacional dos estudantes, à formação dos educadores como um processo contínuo, à defesa do curso de Pedagogia, à estruturação fundada na ação pedagógica e à vinculação de teoria e prática. Tais ideias nortearam os movimentos e discussões no período.

Nesse contexto, observou-se também a mobilização dos educadores da UFSCar na busca por melhorias curriculares para o curso de Pedagogia da instituição. Na leitura do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSCar (2004), nota-se que a concepção de formação do pedagogo na instituição possuía o entendimento de que o especialista em educação devesse ser, em primeira instância, um professor.

A principal reivindicação dos movimentos era a de inserir a docência como a base da formação dos profissionais da educação, além da criação de uma base nacional comum para a formação dos educadores. Tal reivindicação ganhou força com a realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação ocorrida no ano de 1980, realizada na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, originando uma mobilização nacional, em que foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, transformado, posteriormente, no ano de 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), estabelecendo-se no ano

de 1990, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ainda existente (SAVIANI, 2007).

As discussões apresentadas nos movimentos organizados para a reformulação do curso de Pedagogia apontavam para o problema envolvendo o bacharelado e a licenciatura, partindo da concepção de que todo professor deveria ser formado como educador, tendo essa concepção como a base para a formação desse profissional. De modo que a formação do especialista em Educação, para as tarefas não docentes, ficaria a cargo da pós-graduação. Dessa maneira, a docência passa a ser o fundamento da identidade profissional do educador. Nesse contexto de debate, muitas instituições de ensino superior passaram a desenvolver iniciativas próprias, visando à superação da estagnação da legislação e de uma possível concepção tecnicista de educação originada no Parecer do CFE n. 252/69 (SILVA, 2006).

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSCar (UFSCar, 2004), no ano de 1983, as reivindicações dos educadores resultaram na criação da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, proposta pelo Conselho do Curso de Pedagogia da instituição, pautada no aceite do mesmo sobre propostas curriculares alternativas ou complementares. A habilitação, em caráter de complementação, foi ofertada nos anos de 1984 e 1986 para os alunos que já possuíam uma das outras duas habilitações do curso. Outras instituições também realizaram alterações curriculares pautadas principalmente na formação docente.

O curso de Pedagogia da UFSCar sofreu, ainda, no ano de 1988, uma significativa reformulação, pautada: no fortalecimento dos debates nacionais sobre o curso de Pedagogia e a formação de professores; na avaliação da oferta da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau; nas novas exigências do Ministério da Educação (MEC); nas Resoluções de Valnir Chagas; no Parecer CFE N. 187/1988 (UFSCAR, 2004). Com a aprovação da proposta de reformulação do curso, em novembro de 1988, foi criada a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau, oferecida em caráter complementar e, no ano de 1989, a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, que foi definida como ponto central e obrigatório da formação do pedagogo na instituição.

Na análise de Saviani (2012), o movimento engajado pelos educadores contribuiu para o amplo debate acerca dos problemas envolvendo a formação de professores no país, mantendo vivo o debate sobre a temática por meio das reflexões sobre as políticas educacionais implantadas e da socialização de experiências entre diferentes instituições de ensino, na busca de um consenso que indicasse possíveis soluções para as questões que envolviam a formação de educadores no período.

O grupo de educadores da UFSCar também se mobilizou no debate nacional envolvendo as questões relacionadas ao curso de Pedagogia e à identidade do pedagogo, participando de uma rede formada pela ANFOPE, pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (FORUNDIR), pelo Fórum Paulista de Pedagogia, entre outros espaços como congressos e eventos sobre a temática. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso (UFSCAR, 2004), as discussões realizadas no contexto dos movimentos dos educadores, articulados, inicialmente, ao final da década de 1970, serviram de base para a reflexão do curso de Pedagogia na UFSCar e nortearam a elaboração dos principais documentos do curso.

Dentre os eixos de reivindicações do movimento dos educadores, nota-se uma tendência para firmar a identidade do pedagogo voltada essencialmente para a docência, alterando ou substituindo a característica da formação do especialista. Contudo, mesmo com os movimentos para a reformulação dos cursos de Pedagogia e com as iniciativas do Conselho Federal de Educação, em termos legais, o Parecer n. 252/69 e a Resolução n.2/69 permaneceram em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, instituída em 20 de dezembro de 1996. Na análise de Tanuri (2000, p. 85):

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Um dos grandes problemas envolvendo a formação de professores no país se deve, também, ao fato de a legislação permanecer estagnada por quase 30 anos. Na análise de Silva (2006), por mais que os movimentos e discussões propusessem avanços e reflexões para formação de professores, é lamentável que os cursos superiores de licenciatura tenham ficado por tanto tempo sob a orientação de uma mesma legislação. A autora salienta, ainda, que a dificuldade em se tratar das questões envolvendo os cursos de formação de educadores também contribuiu para o período de estagnação.

Com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 9.394 em 20 de dezembro de 1996, o curso de Pedagogia manteve-se enquanto curso, excluindo, portanto, os rumores que sugeriam a sua extinção. Dessa forma, o artigo 64 estabelece que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDBN 9394/96)

A partir da nova Lei, a formação do professor foi elevada ao nível superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDBN 9394/96)

Entretanto, ao inserir os institutos superiores de educação como espaço de formação de pedagogos e, em função dele, de acordo com o artigo 63⁷ da LDBN, a manutenção do curso normal, deparou-se novamente com as questões que envolvem a identidade do curso e do pedagogo. Para Saviani (2006), a nova legislação não correspondeu exatamente às expectativas dos movimentos, nivelando por baixo a formação do pedagogo, uma vez que os institutos surgiram

⁷ Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (Lei 9.394/96)

como instituições de segunda categoria, com cursos de menor duração. Saviani (2009, p. 149) apresentou a seguinte análise sobre o artigo 62 da LDBN 9.394/96:

(...) à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental.

Com a aprovação da LDBN 9.394/96, as nomenclaturas “Primeiro Grau” e “Segundo Grau” foram substituídas por “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, respectivamente. No ano de 2001, as habilitações do curso da UFSCar, com a atualização da nomenclatura, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistérios das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, foram reconhecidas pela Portaria do MEC n. 196/2001. Posteriormente, no ano de 2002, as duas habilitações passaram a ser oferecidas como habilitações centrais, cabendo ao aluno escolher entre uma delas no quarto semestre do curso. Dessa forma, observa-se que o encaminhamento da formação do pedagogo na instituição esteve pautado essencialmente na docência. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSCar (2004):

De modo específico, o objeto de trabalho específico do pedagogo formado pela UFSCar centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar, sendo, por isso, a prática pedagógica o componente curricular central que permeia todo o processo de formação, o que não impede que esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos.

O grupo articulado nas reivindicações e nos debates sobre a formação do pedagogo buscou, também, o estabelecimento de uma “base comum nacional” para a formação de educadores. Tal proposta resultou em importantes documentos elaborados pela ANFOPE e pela Comissão de Especialistas em

Ensino de Pedagogia que visavam ao estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de educadores. Entretanto, apesar da elaboração de algumas resoluções anteriores, a definição de considerada relevância das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia ocorreu em 2006, quase 10 anos após o estabelecimento da LDBN 9.394/96.

Foi aprovado no ano de 2005 o Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em fevereiro de 2006 e homologado em abril do mesmo ano. Em anexo ao Parecer 3/2006, foi estabelecida uma Resolução que apresentou em 15 artigos as considerações inseridas no corpo do Parecer. De acordo com o Parecer (3/2006), a formação do pedagogo foi estabelecida como:

Artigo 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.

O Parecer eliminou os considerados “especialistas em educação”, uma vez que algumas funções características dos especialistas (gestão; coordenação; orientação etc.) foram assimiladas à função docente (SAVIANI, 2009). Entretanto, as Diretrizes foram consideradas por alguns estudiosos da educação como restrita no que se refere ao essencial para a formação teórico-prática do pedagogo e, ao mesmo tempo, extensiva por inserir uma grande diversidade de temáticas a serem tratadas. Saviani (2012) observa, também, uma falha na Resolução do CNE em não oferecer uma orientação mais clara quanto à organização do curso de Pedagogia e ao cumprimento das diretrizes elaboradas. Esse ponto dificultou o estabelecimento comum do curso em âmbito nacional e, também, o trabalho das instituições na organização dos cursos.

No próximo item, serão abordados alguns pontos da trajetória do curso de Pedagogia presencial da UFSCar, tendo como marco principal a adesão do REUNI na Universidade.

2.1. 2 O curso de Pedagogia Presencial da UFSCar de 2008 – 2013

Dentre os grandes marcos de mudanças na estrutura do curso de Pedagogia presencial da instituição, encontra-se a adesão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no ano de 2007 pela UFSCar. O Programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, atendendo a meta de expansão da oferta de educação superior no Brasil, presente no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001). De acordo com o Decreto:

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (Decreto n. 6.096/2007)

Os principais objetivos do REUNI foram o de criar condições para a ampliação do acesso aos cursos de graduação e, também, diminuir as taxas de evasão, aproveitando os recursos físicos e humanos presentes nas universidades federais brasileiras. De acordo com o Decreto de instituição do REUNI:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (Decreto n. 6.096/2007)

O Programa foi introduzido em uma fase de crescente expansão das universidades públicas federais. De acordo com o MEC (2014), a expansão das universidades teve início no ano de 2003, e, no período, de 2003 a 2011, o número de municípios atendidos pelas universidades aumentou de 114 para

237. Ainda, de acordo com o MEC (2014), foram criadas, no período, 14 universidades e mais de 100 *campi*. O processo resultou na ampliação e criação de novas universidades, favorecendo o aumento significativo do número de graduações e, conseqüentemente, do número de vagas ofertadas.

As políticas públicas brasileiras para a expansão do ensino superior possuem forte influência de organismos internacionais. No caso das diretrizes estabelecidas pelo REUNI, observa-se a extensão dos discursos e dos documentos internacionais elaborados pelo Banco Mundial (BM), Unesco e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).⁸ Com base nos estudos de Arruda e Gomes (2012), documentos como o “*Ensinanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” de 1995, elaborado pelo BM, e a “Declaração de Bolonha” de 1999, apontam a necessidade de democratizar a educação superior, oferecendo-a para as classes historicamente excluídas desse direito. Além disso, assinalam a necessidade de combater as taxas de evasão, reduzir os gastos públicos e oferecer cursos na modalidade a distância, visando à ampliação do acesso ao ensino superior.

No campo das influências das políticas nacionais, encontram-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Questões como expansão das universidades federais, ampliação do número de vagas, oferta de cursos noturnos e criação de programas de bolsas foram temas de propostas e debates nacionais. O Programa de Governo de 2002 também teve forte influência no período, ao reconhecer a universidade como um importante espaço para o desenvolvimento econômico e social do país. Dessa forma, pode-se considerar que o REUNI é o resultado de propostas e influências internacionais, nacionais e locais (ARRUDA; GOMES, 2012).

⁸ De acordo com Arruda e Gomes (2012), os principais documentos que norteiam a educação superior na atualidade são: *Ensenanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995); *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998); *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafios para la educación terciária* (BANCO MUNDIAL, 2003).

Apesar de ser apresentada pelas instituições competentes como um Programa que revolucionaria a democratização do ensino superior no país, a adesão do REUNI nas universidades federais foi estabelecida em meio a protestos internos em várias universidades do país. No caso da UFSCar, não foi diferente. De acordo com os noticiários da época, estudantes da UFSCar realizaram protestos contra a adesão do Programa e realizaram a ocupação da Reitoria, alegando o sucateamento da universidade pública e o aumento da relação aluno-professor.⁹

Em relação às críticas sobre a adesão do Reuni, encontram-se os seguintes aspectos de destaque: a precarização do trabalho docente; a precarização da formação do estudante; perda de autonomia das universidades; e a insuficiência de recursos financeiros (CISLAGHI; LIMA 2009; LIMA 2009; SOUZA 2013). A precarização da formação e do trabalho docente está relacionada à diminuição da relação professor-aluno, à reconfiguração do trabalho nas universidades federais e, principalmente, pela quebra da indissociabilidade entre a tríade ensino-pesquisa-extensão, uma vez que se observa uma forte visão mercadológica da educação que visa ao favorecimento do ensino para a formação profissional.

Em meio às críticas de grupos contrários à adesão do REUNI, a UFSCar aderiu ao Programa, assim como fez mais de 50 universidades federais brasileiras no período. A partir da adesão, foram estabelecidas, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar, algumas diretrizes relacionadas aos aspectos acadêmicos em articulação ao Programa. Sendo elas:

- Ampliar de forma planejada e sustentável o número de vagas e cursos de graduação, pós-graduação e extensão, em consonância com o projeto acadêmico, a excelência e o caráter inovador dos cursos da UFSCar.
- Buscar o pleno aproveitamento da capacidade já instalada na UFSCar na ampliação do acesso à Universidade.
- Priorizar a ampliação dos cursos noturnos.
- Desenvolver e apoiar ações que ampliem as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes na universidade e contribuam com o enfrentamento da exclusão social.
- Implantar ações voltadas para a melhoria dos processos de ensinar e aprender.

⁹ Com a adesão do REUNI, a média da relação aluno-professor passou de 10 alunos por professores, para 18 alunos por professor.

- Fortalecer as coordenações de modo a facilitar sua ação e garantir maior envolvimento com a promoção da qualidade, do aprimoramento constante e da inovação dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSCar. (REUNI/UFSCAR, 2014)

Além das diretrizes apresentadas no PDI, a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) estabeleceu novas metas, por meio do REUNI, sendo elas:

- A - Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública
 - A1 - Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno
 - A2 - Redução das taxas de evasão
- B - Reestruturação Acadêmico - Curricular
 - B1 - Revisão da estrutura acadêmica buscando constante elevação da qualidade
 - B2 - Reorganização dos cursos de graduação
 - B3 - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada
 - B4 - Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos
- C - Renovação Pedagógica da Educação Superior
 - C1 - Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica
 - C2 - Atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem
 - C3 - Previsão de programas de capacitação pedagógica para implementação do novo modelo
 - C4 - Outras propostas nessa dimensão não contempladas no Decreto
- D - Mobilidade Intra e Inter Institucional
 - D1 - Promoção de ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior
- E - Compromisso Social da Instituição
 - E1 - Políticas de inclusão

(UFSCAR/REUNI, 2014).

A proposta de adesão do REUNI visou respeitar a autonomia e diversidade das instituições de modo geral. No entanto, apesar da alegação de que a adesão seria voluntária, receberiam verbas adicionais somente as universidades que aderissem ao Programa. A adesão do REUNI, na UFSCar, foi feita a partir da proposta de adesão ao Programa em 2008, apresentada ao conselho universitário. Com base nos dados apresentados (UFSCAR/REUNI, 2014), as propostas buscaram contemplar a ampliação de 20% das graduações, almejando elevar as taxas de conclusão dos cursos em até 90% e, ainda, estabeleceram uma relação de 18 alunos por professor, equivalente a 4 disciplinas anuais por professores em turmas de 45 estudantes.

A expansão da UFSCar também resultou em uma proposta de intensiva ampliação dos custos, por exemplo, pela elevação do número de bolsas estudantis para graduação e pós-graduação e a contratação de mão de obra. Foram contratados professores, servidores, entre outros profissionais para atender à expansão da Universidade. A previsão dos gastos para o período foi de R\$ 1.905.874,34, em 2008, para R\$ 24.815.806,04, em 2012 (REUNI/UFSCAR, 2014).

A Proposta de Adesão ao Programa Reuni, em 2008, indicou a contratação de 1 docente para cada 90 inscrições em disciplinas obrigatórias, determinando a contratação de 47 novos docentes. Tal proposta previu a expansão da graduação em 70,4%, o que representa 1.112 vagas a mais, distribuídas em 553 no período noturno e 559 no período diurno, ampliando ainda mais a contratação de docentes, sendo 81 contratações em 2009, 67 em 2010, 98 em 2011 e 9 em 2012 (UFSCar, 2007).

A ampliação da Universidade privilegiou o aumento dos cursos noturnos e a demanda pelos cursos de licenciatura, no caso do curso de Pedagogia e, também, das engenharias. A adesão da Universidade ao REUNI também contribuiu significativamente para o crescimento e ampliação dos cursos nos *Campus* de Araras e Sorocaba. A composição dos novos cursos foi pautada nos itens abaixo:

- a adequação ao PDI;
- a otimização das metas globais do REUNI;
- a preferência por cursos noturnos;
- a demanda nacional por licenciaturas e engenharias;
- o crescimento do *Campus* de Araras;
- a utilização da estrutura do *Campus* de Sorocaba para cursos noturnos;
- as prioridades deliberadas nos Conselhos Interdepartamentais. (UFSCAR, 2007)

Um dos principais pontos de mudança na oferta do curso de Pedagogia na instituição deve-se, principalmente, ao fato de o curso dividir-se, a partir de 2008, entre noturno e diurno. Atendendo a uma das diretrizes do REUNI, observa-se o aumento de vagas de ingresso, a partir da oferta, também, no período noturno. A divisão entre diurno e noturno permitiu a revisão e alteração da estrutura curricular do curso. Dessa forma, para melhor apresentar tal ponto

de reestruturação, apresenta-se, abaixo, a estrutura curricular do curso antes e depois da implantação do REUNI na Universidade, nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia em acordo com o projeto pedagógico do curso do ano de 2004 (UFSCAR 2004).

PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	(Continua)			
			T	P	E	Total
1º	Comunicação e Expressão	DL	4			
	Sociologia Geral	DCSo	4			
	Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico e Científico	DEd	4			
	Filosofia da Educação 1	DEd	4			
	História da Educação 1	DEd	4			
Subtotal do período			20			20
2º	Sociologia da Educação 1	DEd/ DCSo	4			
	Filosofia da Educação 2	DEd	4			
	História da Educação 2	DEd	4			
	Didática 1: matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo	DME	4			
	Pesquisas e Práticas Pedag. em diferentes espaços	DME	2	2		
	Escola e Currículo	DME	4			
	Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira	DEd	4			
Subtotal do período			26	2		28
3º	Sociologia da Educação 2	DEd/ DCSo	4			
	Filosofia da Educação 3	DEd	4			
	História da Educação 3	DEd	4			
	Psicologia da Educação 1	DPsi	4			
	Didática 2 – ensino e aprendizagem	DME	4			
	Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização	DME	4	2		
	Estrutura e Funcionamento da Escola do E. Fund. (org. social)	DEd	4			
	Subtotal do período			28	2	
4º	Metodologia e Prática de Ensino de Português	DME	4	2		
	Metodologia e Prática de Ensino de Matemática	DME	4	2		
	Psicologia da Ed. 2	DPsi	4			
	Princ e Met de AE	DEd	4			
	Administração da Escola de Educação Básica e Planejamento Escolar	DEd	4	2		
	Princ e Met de OE	DEd	4			
	Subtotal do período			24	6	
5º	Psicologia 3: Adolescência e Prob Psicos.	DPsi	4			
	Estágio Supervisionado	DME/ DEd		2	4	
	O. E e o Desenvolv. Psicos. de Cr e Jovens	DEd	4			
	Metodologia e P.E. de Ensino de História/Geografia	DME	4	2		
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências	DME	4	2		

Tabela 1 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia em acordo com o projeto pedagógico do curso do ano de 2004 (UFSCAR 2004).

				(Conclusão)			
PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS (*)				
5º	Fundamentos da Ed. Especial e políticas de inclusão	DPsi	4				
Subtotal do período			18	6	4	28	
PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS (*)				
6º	Metodologia e P E da Educação Artística	DME	2	2			
	Metodologia e PE da Educação Física	DME	2	2			
	Estágio Superv. para a Formação em Docência	DME		4	1	6	
Subtotal do período			4	8	1	28	6
7º	Estágio Supervisionado	DME/DEd		2	8		
	Trabalho de Conclusão de Curso 1	DME/DEd		4			
	Orientação Educacional e Processos Grupais	DEd	4				
	Coordenação Pedagógica 1	DEd	4				
	Educação Infantil: história da criança e da infância e as instituições para crianças de 0 a 6 anos	DME		4			
Subtotal do período			8	1	8	26	0
8º	Didática 3 – Formação de Professores	DME	4				
	Problemas de Ensino – Aprendizagem nas Séries Iniciais	DME	4	2			
	Trabalho de Conclusão de Curso 2	DME/DEd		4			
	Políticas Públicas em Educação	DEd	4				
Subtotal do período			12	6		18	
Total geral em disciplinas			42	3	2	100	
Total geral (créditos)			140	4	2	208	
Ao longo do curso			200	0	8		
Carga horária final do Curso			230	6	4	3320	
			0	0	2		
			0	0	0		

(*) Nota explicativa: Créditos - T = Teóricos; P = Práticos; E = Estágios.

Fonte: Adaptado de Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Presencial de 2004 (UFSCAR, 2004)

Na estrutura curricular de 2004, o curso era oferecido em período integral (manhã e tarde), durante 4 anos. Os estudantes cursavam, obrigatoriamente, todas as disciplinas e cumpriam carga horária de estágio de 420 horas. Não havia a opção de cursar créditos em ofertas optativas, uma vez que as disciplinas contemplavam, obrigatoriamente, as diferentes áreas de formação deste profissional. Para alguns estudiosos sobre a formação do pedagogo, esta

estrutura configura-se como uma das mais completas na formação do licenciado em Pedagogia, uma vez que aborda um conjunto de temas que favorecem a formação integral desse profissional.

A “Tabela 2” ilustra a estrutura Curricular do curso de Pedagogia, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso do ano de 2008, para os ingressantes a partir de 2009. Curso noturno e diurno, posterior à adesão do REUNI:

Tabela 2 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia em acordo com o projeto pedagógico do curso do ano de 2008 (UFSCAR 2008).

(Continua)

PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS (*)			
			T	P	E	Total
1º	Educação e desenvolvimento psicossocial	DEd	4			
	Sociologia, Sociedade e Educação	DEd	4			
	Didática: matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo	DME	4			
	Corpo e Movimento	DME	2	2		
	História da Educação 1	DEd	4			
Subtotal do período			18	2		20
2º	Relações Sociais e Processo Educacional	DEd	4			
	Filosofia da Educação 1	DEd	4			
	História da Educação 2	DEd	4			
	Educação, processos grupais e subjetividade	DEd	4			
	Optativa	DEd/ DME	4			
Subtotal do período			20			20
3º	Política educacional e organização do ensino no Brasil	DEd	4			
	Filosofia da Educação 2	DEd	4			
	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	DEd/ DME	4			
	Optativa	DEd/ DME	4			
	Práticas Sociais e Processos Educativos	DME	2	2		
Subtotal do período			18	2		20
4º	Alfabetização e Letramento Conteúdos e seu Ensino	DME	2	2		
	Didática: Ensino e Aprendizagem	DME	2	2		
	Optativa	DEd/ DME	4			
	Escola e Currículo	DME	4			
	Organização da educação infantil e do ensino fundamental	DEd	4			
Subtotal do período			16	4		20
5º	Língua Portuguesa Conteúdos e seu Ensino	DME	2	2		
	Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Letramento	DME		2	6	
	Princípios e Métodos de Administração Escolar	DEd	4			
	Optativa	DEd/ DME	4			

Tabela 2 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia em acordo com o projeto pedagógico do curso do ano de 2008 (UFSCAR 2008).

		(Continuação)				
PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS (*)			Total
			T	P	E	
Subtotal do período			10	4	6	20
6º	Administração das Escolas de Educação Básica e Planejamento Escolar	DEd	4	2		
PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS (*)			
	Matemática Conteúdos e seu Ensino	DME	2	2		
	Ciências Conteúdos e seu Ensino	DME	2	2		
	Optativa	DEd/ DME	2			
	História e Geografia Conteúdos e seu Ensino	DME	2	2		
Subtotal do período			12	8		20
7º	Metodologia do Trabalho Docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DME	4			
	Prática de Ensino e Estágio da Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DME		2	4	
	Metodologia da Pesquisa Científica	DEd/ DME	4			
	Estágio Supervisionado em Administração Educacional – Ensino Fundamental e Ensino Médio	DEd		2	4	
Subtotal do período			8	4	8	20
8º	Metodologia do trabalho Docente na Educação Infantil	DME	4			
	Prática de Ensino e Estágio da Docência na Educação Infantil	DME		2	6	
	Estágio Supervisionado em Administração Educacional-Educação Infantil	DEd		2	4	
Subtotal do período			4	4	10	18
9º	Metodologia do trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	DME	4			
	Prática de Ensino e Estágio da Docência na Educação de Jovens e Adultos	DME		2	6	
	Trabalho de Conclusão de Curso 1	DEd/ DME		4		
Subtotal do período			4	6	6	16
10º	Formação de Professores	DME	4			
	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	DPsi	4			
	Trabalho de Conclusão de Curso 2	DEd/ DME		4		
	Optativa	DEd/ DME	4			
	Optativa	DEd/ DME	4			
Subtotal do período			16	4		20
Total Geral em Disciplinas			46	17	06	69

Tabela 2 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia em acordo com o projeto pedagógico do curso do ano de 2008 (UFSCAR 2008).

PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	(Conclusão)			
			CRÉDITOS (*)			Total
			T	P	E	
Total Geral de Créditos			126	3	3	194
Total Geral de Horas/Aula			180	8	0	2910
				7	5	
				0	0	
Ao longo do curso	Atividades científico-culturais (total em horas)					210
Carga horária final do curso						3120
TOTAL geral de créditos mínimos a serem cursados em optativas			26			390 horas

(*) Nota explicativa: Créditos - T = Teóricos; P = Práticos; E = Estágios.

Fonte: Adaptado de Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Presencial de 2008 (UFSCAR, 2008)

Dentre as principais alterações da estrutura curricular do curso presencial de Pedagogia, considerando a adequação da mesma no período de adesão às propostas do REUNI, observa-se a divisão entre noturno e diurno, o que aumentou em mais um ano o período de conclusão do curso para os ingressantes a partir de 2009. Outro ponto que merece destaque é a diminuição das matérias de fundamentos da educação, como pode-se perceber nos casos das disciplinas de História da Educação e Filosofia da Educação. Na matriz curricular de 2004, havia 3 disciplinas de História da Educação e 3 de Filosofia da Educação, divididas entre os primeiros semestres do curso. Com a adaptação, observa-se que o estudante de Pedagogia passou a cursar apenas 2 disciplinas de cada área. Em contrapartida, ressalta-se o destaque para ampliação das disciplinas e estágios voltados para a formação de profissionais que atuarão na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos.

Com base no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de 2008 (UFSCAR, 2008), observa-se a adequação da matriz curricular às determinações que resultaram na adesão do REUNI na UFSCar. A ideia de implantar a oferta noturna do curso teve início em uma discussão no ano de

2006, entre os docentes do Departamento de Metodologia¹⁰ e do Departamento de Educação da Universidade. Desde esse período, surgiu a preocupação de adequar a estrutura curricular do curso diurno para a oferta do curso em dois períodos (diurno e noturno). Foi decidido pelos membros responsáveis pelo curso que ele seria oferecido na instituição em um único modelo ou estrutura. De acordo com UFSCAR (2008, p. 4): “Procurou-se com isso não criar nenhum tipo de distinção na formação dos futuros pedagogos, ou seja, deseja-se um curso capaz de formar com qualidade o futuro profissional em ambos os períodos de oferta.”

Para pensar e elaborar o novo Projeto Pedagógico do Curso de 2008 e a nova matriz curricular, foi formada, por meio do Conselho de Curso, no ano de 2007, uma comissão composta por docentes e discentes que trabalhou na incorporação das principais reivindicações apresentadas nas assembleias de avaliação semestral do curso desde o ano de 2003. Dentre as principais exigências, verificaram-se a flexibilização da matriz curricular, a falta de estágios e disciplinas relacionadas à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos e a uma maior integração nos estágios e no trabalho com os créditos práticos. (UFSCAR, 2008).

Seguindo as reivindicações apresentadas por discentes e docentes, observa-se, na estrutura curricular apresentada em 2008, a inclusão de duas disciplinas obrigatórias, a de Educação Infantil e a de Educação de Jovens e adultos, sendo uma delas de estágio. Além disso, observa-se a flexibilização da estrutura por meio da implantação de créditos optativos. De acordo com UFSCAR (2008), a proposta foi a de oferecer oportunidade para o aprofundamento de conhecimentos de áreas específicas, de acordo com o interesse dos alunos.

Com base em UFSCAR (2008), a nova estrutura curricular apresenta a proposta de integração dos diferentes campos de conhecimento, como os de caráter teórico, caráter prático e os estágios supervisionados. De acordo com a proposta da nova estrutura curricular, busca-se a formação completa do

¹⁰ Ocorreu em 2011, por meio da Portaria GR n. 953/11, a alteração da nomenclatura do Departamento de Metodologia (DME), para Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) (UFSCAR, 2012).

educador-gestor-pesquisador, pensando-se, também, na tríade ensino-extensão-pesquisa. De acordo com o Projeto Pedagógico de 2008,

A organização acadêmica do curso busca romper com um período básico de formação teórica seguido por um conjunto de disciplinas de fundamentação metodológica, apresentando ao final, um módulo prático, em forma de estágios supervisionados. A proposta é a quebra da pirâmide embasada por disciplinas de fundamentos da educação, seguida por um período de disciplinas chamadas profissionalizantes, que culmina com os estágios supervisionados, como única possibilidade de inserção no cotidiano das escolas. A presente proposta, em continuidade, às anteriores já implementadas no curso de Pedagogia da Universidade, busca efetivar de diferentes formas um avanço no sentido integrativo, rompendo com a configuração de grade característica do modelo da racionalidade que separa a teoria da prática. Trata-se, portanto, de dar continuidade às ações explicitadas nos Projetos Pedagógicos anteriores do curso, com uma roupagem que evidencia claramente uma arquitetura curricular, que busca a construção coletiva de um curso diferenciado e que atende aos interesses dos Estudantes, dos Docentes e da Comunidade. (UFSCAR, 2008, p. 6)

De acordo com a proposta, os estágios apresentam uma maior integralização visando a oferecer a docência e a gestão conjuntamente. Nesta perspectiva, o estudante deverá compreender a escola em suas diferentes instâncias, pensando no trabalho como professor, mas, também, conhecendo as características da gestão escolar. Dessa forma, ainda com a diminuição de algumas disciplinas em detrimento de outras, verifica-se uma tentativa em articular teoria e prática, oferecendo as disciplinas sem a divisão de blocos específicos, o que necessariamente deve apresentar uma maior articulação entre elas.

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia sofreu uma nova alteração no ano de 2011, quando foram estabelecidos os seguintes pontos:

1. Adequação da carga horária do curso às diretrizes nacionais;
2. Regulamentação dos estágios não obrigatórios;
3. Redução da carga horária de estágio supervisionado obrigatório de 400 para 300 horas, observando legislação vigente e especificidades dos estudantes trabalhadores, sobretudo do período noturno;
4. Indicação das atividades que podem ser consideradas como Atividades Formativas que compõem as 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, distribuídas da seguinte maneira: 110 horas de atividades científico-culturais e 100 horas de atividades teórico-práticas. (UFSCAR, 2012, p. 10)

Os pontos apresentados acima foram elaborados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), visando à adequação do Projeto à realidade da Universidade, à legislação e, também, à implementação do período noturno do curso. Dessa forma, o Conselho de Curso aprovou, em 17 de novembro de 2011, uma nova matriz curricular (UFSCAR, 2012). Ressalta-se a relevância de expor, nesta seção, a atual estrutura curricular do curso, uma vez que grande parte dos sujeitos investigados cursa-a no período da pesquisa. A “Tabela 3” apresenta a estrutura curricular do curso de Pedagogia, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso do ano de 2012:

Tabela 3 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia em acordo com o projeto pedagógico do curso do ano de 2012 (UFSCAR 2012).

(Continua)

PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS (*)		
			T	P	E Total
1º	Educação e desenvolvimento psicossocial	DEd	4		4
	Sociologia, Sociedade e Educação	DEd	4		4
	Didática: matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo	DTPP	4		4
	Corpo e Movimento	DTPP	2	2	4
	História da Educação 1	DEd	4		4
Subtotal do período			18	2	20
2º	Relações Sociais e Processo Educacional	DEd	4		4
	Filosofia da Educação 1	DEd	4		4
	História da Educação 2	DEd	4		4
	Educação, processos grupais e subjetividade	DEd	4		4
	Optativa	DEd/ DTPP	4		4
Subtotal do período			20		20
3º	Política educacional e organização do ensino no Brasil	DEd	4		4
	Filosofia da Educação 2	DEd	4		4
	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	DEd/ DTPP	4		4
	Optativa	DEd/ DTPP	4		4
	Práticas Sociais e Processos Educativos	DTPP	2	2	4
Subtotal do período			18	2	20
4º	Alfabetização e Letramento Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2	4
	Didática: Ensino e Aprendizagem	DTPP	2	2	4
	Optativa	DEd/ DTPP	4		4
	Escola e Currículo	DTPP	4		4
	Organização da educação infantil e do ensino fundamental	DEd	4		4
Subtotal do período			16	4	20

Tabela 3 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia em acordo com o projeto pedagógico do curso do ano de 2012 (UFSCAR 2012).

PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	(Continuação)			
			CRÉDITOS (*)			Total
			T	P	E	
5º	Língua Portuguesa Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
	Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Letramento	DTPP		2	6	8
	Princípios e Métodos de Administração Escolar	DEd	4			4
	Optativa	DEd/ DTPP	4			4
Subtotal do período			10	4	6	20
			T	P	E	Total
6º	Administração das Escolas de Educação Básica e Planejamento Escolar	DEd	4	2		6
	Matemática Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
	Ciências Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
Subtotal do período			10	4	6	20
	Optativa	DEd/ DTPP	2			2
	História e Geografia Conteúdos e seu Ensino	DTPP	2	2		4
Subtotal do período			12	8		20
7º	Metodologia do Trabalho Docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DTPP	4			4
	Prática de Ensino e Estágio da Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DTPP		2	4	6
	Metodologia da Pesquisa Científica	DEd/ DTPP	4			4
	Estágio Supervisionado em Administração Educacional – Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ded	3	3	2	8
Subtotal do período			11	5	6	22
8º	Metodologia do trabalho Docente na Educação Infantil	DTPP	4			4
	Prática de Ensino e Estágio da Docência na Educação Infantil	DTPP	2	2	4	8
	Estágio Supervisionado em Administração Educacional-Educação Infantil	DEd	3	3	2	8
	Introdução a Língua Brasileira de Sinais- Libras I	DPsi	2			2
Subtotal do período			11	5	6	22
9º	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	DPsi	3	1		4
	Formação de Professores	DTPP	4			4
	Trabalho de Conclusão de Curso 1	DEd/ DTPP		4		4
	Coordenação Pedagógica	DEd	4			4
	Didáticas e Educação das Relações Étnico-raciais	DTPP	2	2		4
Subtotal do período			13	7		20
10º	Metodologia do trabalho Docente na	DTPP	4			4

Tabela 3 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia em acordo com o projeto pedagógico do curso do ano de 2012 (UFSCAR 2012).

PERÍODO	DISCIPLINA	DEPTO	(Conclusão)			
			T	P	E	Total
	Educação de Jovens e Adultos					
	Prática de Ensino e Estágio da Docência na Educação de Jovens e Adultos	DTPP	2	2	4	8
	Trabalho de Conclusão de Curso 2	DEd/ DTPP		4		4
	Optativa	DEd/ DTPP	4			4
Subtotal do período			10	6	4	20
Subtotal de créditos do curso			141	43	20	204
Subtotal de horas do curso			2115	645	300	3060
Ao longo do curso	Atividades teórico-práticas (pesquisa, IC, extensão e monitoria (total em horas)					100
	Atividades científico-culturais (formativas) (total em horas)					110
Carga horária final do curso						3270

(*) Nota explicativa: Créditos - T = Teóricos; P = Práticos; E = Estágios.

Fonte: Adaptado de Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Presencial de 2012 (UFSCAR, 2008)

Observa-se que a nova estrutura curricular apresenta uma maior adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação e Pedagogia, Licenciatura (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), como no caso da redução de 100 horas da carga horária obrigatória para a realização dos estágios, passando de 400 horas para 300 horas obrigatórias. De acordo com a legislação:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006)

No caso específico do curso, a carga horária de estágio caiu de 450 horas para 300 horas. Portanto, entre as estruturas curriculares de 2008 para 2012,

ocorreu uma redução de 150 horas de estágios obrigatórios. De acordo com UFSCAR (2012), um dos fatores indicativos para a nova carga horária de estágio do curso é a adequação da matriz curricular às especificidades dos estudantes trabalhadores, especialmente, do período noturno.

Dentre as modificações no currículo, encontra-se a implantação de 3 novas disciplinas inseridas em caráter obrigatório na matriz curricular, sendo elas: Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS 1; Coordenação Pedagógica; Didáticas e Educação das Relações Étnico-raciais. As inserções das disciplinas atenderam às novas exigências da legislação para a formação de professores no País. No caso da disciplina de LIBRAS, de acordo com o Decreto 5626/2005¹¹, ela é um componente curricular obrigatório na formação dos professores para o exercício do magistério. Conforme as orientações:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Decreto 5626/2005)

A inserção da disciplina “Didáticas e Educação das Relações Étnico-raciais” atende às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, que estabelecem que as instituições devam inserir tais questões no currículo de formação inicial e continuada de professores, constituindo-se, também, como um dos critérios avaliativos para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

¹¹ Regulamenta a lei 10.436, de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da lei n. 10.098, de 19/12/2000.

Dessa forma, finaliza-se a breve descrição sobre a trajetória do curso de Pedagogia presencial da UFSCar, *campus* de São Carlos, sob a perspectiva que permeou todo o processo de constituição e desenvolvimento do curso, tanto em relação às exigências e desdobramentos nacionais, como às influências e propostas das políticas locais. Compreender os aspectos destacados é fundamental para a reflexão, posterior, sobre as trajetórias escolares dos estudantes que ingressam no curso de Pedagogia da instituição.

O próximo item tratará especificamente da implantação do curso de Pedagogia na modalidade a distância, na UFSCar, atendendo às exigências educacionais e políticas relacionadas à expansão das universidades federais e à democratização do ensino público superior no Brasil. A relevância do estudo sobre o tema está fortemente vinculada à análise e ao entendimento da trajetória escolar dos discentes matriculados no referido curso de Pedagogia.

2.2 A Pedagogia a Distância da UFSCar

Este item apresenta uma breve descrição do curso de Pedagogia a distância, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizando alguns apontamentos sobre a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a implantação de sua proposta na UFSCar, a criação e o desenvolvimento do curso de Pedagogia na modalidade a distância.

A descrição é apresentada com base no Projeto Pedagógico do Curso (UFSCAR, 2010c), SEaD/UFSCar (2014), Oliveira et al. (2009), Giolo (2008), LDBNN (9.394/96), Decreto 5.800/2006, Dourado (2008), Gatti (2011), UFSCar (2010b) e nos Referenciais de qualidade para a educação superior a distância (2007).

2.2.1 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um Sistema integrado por Universidades Públicas, criada pelo Ministério da Educação no ano de 2005 e instituída pelo Decreto n. 5.800 de 8 de julho de 2006, em articulação com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e ligada, atualmente, à

Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A UAB é uma das principais medidas do Governo Federal para a promoção e expansão do ensino superior público no país, voltada essencialmente para formação inicial e continuada de professores da educação básica. A institucionalização do projeto UAB ocorreu meses após a criação do Decreto n. 5.266 de 19 de dezembro de 2005 que regulamentou o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), realizando um reordenamento legal para a educação a distância, conferindo, também, equivalência dos diplomas entre as modalidades de ensino (presencial e a distância).

No ano de 2009, a CAPES assumiu a operacionalização da UAB, por meio das determinações da Portaria n. 318 de 2 de abril. De acordo com Gatti et al. (2011), a estrutura da CAPES foi reformulada, recebendo, também, além das atribuições referentes à pós-graduação e ao desenvolvimento científico, a responsabilidade de coordenar um sistema nacional para a formação de professores, auxiliando o Ministério da Educação (MEC) na elaboração de políticas e no desenvolvimento de atividades para a formação de professores nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ainda com base nos estudos apresentados por Gatti et al. (2011), a CAPES passou a atuar junto aos entes federados e instituições de ensino superior, visando à promoção e ao fomento de iniciativas para a formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais do magistério da educação básica.

A implantação do sistema UAB prevê a construção de uma política nacional de formação de professores, veiculada principalmente por meio da educação a distância, para o estabelecimento da igualdade de oportunidades para tal formação, uma reivindicação antiga dos educadores. No âmbito desta nacionalização, Dourado (2008, p. 910) afirma que:

Entendemos que o que se deve construir é um sistema nacional de formação de professores, preferencialmente de formação dos profissionais da educação, que, ao invés de fomentar a segmentação e superposições das políticas para a formação inicial e continuada, contribua para o estabelecimento de parâmetros básicos nacionais a serem garantidos nas diferentes instituições de ensino, nos diversos cursos e modalidades. Ou seja, a efetivação de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação deve garantir uma base comum nacional para toda a formação, estabelecendo, assim, as exigências a serem contempladas na formação de professores e funcionários para a educação básica.

A padronização da oferta de formação de professores acabou por consolidar um modelo de formação composto por professores que assumem a escrita de conteúdos para os cursos, professores e tutores a distância que atuam junto aos estudantes e instituições de ensino superior e tutores presenciais que também atuam junto aos estudantes nos polos de apoio presenciais em que é possível ter acesso às bibliotecas e aos laboratórios e realizar as atividades presenciais propostas. Os profissionais que exercem a profissão nesse modelo são remunerados por meio de bolsas governamentais repassadas, por exemplo, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tal modelo estabelecido contribuiu significativamente para a consolidação e expansão do ensino na modalidade a distância.

O Sistema UAB busca o desenvolvimento amplo, em âmbito nacional, do ensino superior a distância, tendo em vista a redução das desigualdades na oferta do ensino superior. Com a oferta da educação na modalidade a distância, buscam-se a interiorização e o fortalecimento do ensino superior para diminuir a concentração dos cursos apenas nos grandes centros urbanos, evitando, ainda, o fluxo migratório para as grandes cidades.

Uma das prioridades da UAB é a formação inicial e continuada de diversos profissionais da educação básica pública. Dessa forma, observa-se uma importante preocupação com a educação básica, tendo em vista o oferecimento de graduações para os profissionais ainda sem formação inicial e de pós-graduação para dirigentes, gestores e demais profissionais que atuam no ensino público. Os objetivos detalhados são apresentados no artigo abaixo, presente no Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, responsável pela instituição do Sistema UAB:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (Decreto n. 5.800, 08/06/2006)

O Sistema UAB contribui, também, para o fortalecimento do regime de colaboração entre União e entes federativos, por meio da criação de polos de apoio presenciais em localidades que visem à interiorização da oferta de ensino. Como a parceria para a oferta dos cursos é realizada em conjunto com as instituições de ensino superior público, em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a UAB busca a oferta de ensino público de qualidade em locais isolados ou distantes. Tal política possuiu ainda o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos índices locais, seja de municípios, seja de microrregiões.

De acordo com informações da UAB (2015), a adesão dos Estados e Municípios e das Instituições de ensino superior é realizada por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Os Fóruns são compostos por colegiados que buscam o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelas políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica e, também, a organização, em regime de colaboração – entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios - da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica do sistema público de ensino. De acordo com os estudos levantados por Gatti et al. (2011), os Fóruns atuam na organização e elaborações de planos estratégicos para a formação de professores, tendo como base a identificação de diagnósticos que assinalam as principais necessidades na área.

A forma do processo seletivo para ingresso dos estudantes é elaborada pelas instituições de ensino e as vagas são distribuídas entre os polos de apoio presenciais, em que ocorrem os encontros presenciais definidos para cada curso. As vagas são oferecidas para toda a população, sendo que os cursos de licenciatura possuem uma reserva de vagas para professores da educação

básica do ensino público. As demais atribuições administrativas, como de secretaria, também são desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior.

Ainda sobre a UAB, é necessário apresentar que, embora alguns pesquisadores e idealizadores da proposta compreendam o Sistema UAB como uma das medidas de maior impacto para a expansão, democratização e padronização da formação e qualificação de professores da educação básica brasileira por meio da oferta do ensino na modalidade a distância, é preciso realizar algumas ponderações, pois outras análises e pesquisas, como as de Belloni (2002), Scheibe (2006) e Freitas (2007), entendem o projeto também como uma forma de precarização e aligeiramento da formação docente em nível nacional, uma vez que consideram uma proposta problemática com objetivo de proporcionar uma certificação em massa.

O objetivo na elaboração deste item não foi de realizar uma análise aprofundada sobre as políticas de formação docente no Brasil¹², mas o de apresentar os principais aspectos do projeto ao qual a Universidade Federal de São Carlos e, mais especificamente, o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, está vinculado. Dessa forma, tendo como base o breve entendimento sobre o Sistema UAB, o item abaixo indicará como se deu a adesão da UFSCar ao projeto UAB, assim como apontará a relação e implementação da educação a distância na Universidade.

2.2.2 A implantação da UAB na UFSCar

As primeiras iniciativas de implantação da educação a distância na UFSCar tiveram origem em 2004, a partir de algumas ações isoladas em disciplinas de cursos presenciais e do Portal dos Professores da UFSCar, que oferece formação continuada a distância para professores da Educação Básica. Além dessas iniciativas, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de

¹² Para um maior aprofundamento sobre a temática ver os estudos de: NOVOA (1995); AZEVEDO (1997); FREITAS (1999; 2002); BELLONI (2002); BARRETO (2003; 2008); SCHEIBE (2006); BRASIL (2007a); FREITAS (2007); MALANCHEN (2008); MORAN (2008; 2009); BRZEZINSKI (2008); COSTA (2009); GATTI; BARRETO (2009); SAVIANI (2009).

2005, já apresentava apontamentos sobre a necessidade da implantação da educação a distância na Universidade (UFSCAR, 2010b).

Com a abertura do primeiro edital apresentado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED-MEC), no final do ano de 2005, grupos da Universidade começaram a se articular com o objetivo de iniciar a participação da UFSCar no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, com isso, iniciar a criação de cursos de graduação para serem oferecidos na modalidade a distância. Tal aprovação ocorreu no ano de 2006, por meio da Resolução do Conselho Universitário (ConsUni) n. 520, considerando o Parecer n. 1053/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e o Parecer da Câmara de Graduação (CaG) n. 206/2006, iniciando a implantação dos seguintes cursos de graduação na modalidade a distância: Bacharelado em Engenharia Ambiental; Bacharelado em Sistemas de Informação; Licenciatura em Educação Musical; Licenciatura em Pedagogia; Tecnologia Sucroalcooleira (UFSCAR, 2010b).

Segundo Cherfem et al. (2009), as primeiras turmas começaram no segundo semestre de 2007, após a realização do vestibular. De acordo com a regulamentação da UAB (2015), cada instituição é responsável por estabelecer a forma de seu processo seletivo e, no caso da UFSCar, o processo é realizado por meio da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – VUNESP.

De acordo com os estudos realizados por Cherfem et al. (2009); UFSCar (2010b), (2010c); SEAD/UFSCAR (2014); PEREIRA et al. (2012), a criação dos cursos passou por um processo de avaliação de diferentes centros acadêmicos da Universidade e, na sequência, foram iniciados os trabalhos relacionados à infraestrutura para a implantação dos mesmos. Tais cursos seguem as mesmas regras acadêmicas dos cursos presenciais da instituição, estando vinculados ao Conselho de Graduação (CoG), à Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), à Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) e possuem como objetivos manter o mesmo padrão de qualidade dos cursos presenciais, assim como atender aos anseios da sociedade para a expansão do ensino superior no Brasil.

No início de 2009, foi instalada a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD), a partir da Resolução (ConsUni) n. 617, com o objetivo de

articular, coordenar e apoiar o desenvolvimento das iniciativas da educação a distância na instituição (UFSCAR, 2010b).

Fato importante da implementação da Educação a Distância na UFSCar foi o estabelecimento de parceria com polos de apoio presencial, iniciando uma nova maneira de formar os estudantes fora da Universidade. A partir de sua participação no sistema UAB, a UFSCar articulou-se a 20 polos de apoio presencial, estabelecendo parcerias por meio de acordos de cooperação técnica, com a definição sobre a responsabilidade de cada parte. Os polos devem atender às solicitações do MEC, tendo fácil localização, acervo bibliográfico, recursos humanos, laboratórios, recursos materiais e disponibilidade de espaços físicos para o desenvolvimento dos trabalhos (UFSCAR, 2010b).

De acordo com os estudos realizados (UFSCar, 2010b), os recursos humanos para o desenvolvimento do trabalho na modalidade a distância configuram-se na contratação de Docentes (concursados da UFSCar), Técnicos Administrativos de nível médio e superior (concursados da UFSCar), Estagiários, Prestadores de Serviços e Bolsistas que atuam no apoio pedagógico como: coordenadores, professores, conteudistas e tutores. Sendo os alunos, professores e tutores virtuais e presenciais considerados os principais atores do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda com base em UFSCar (2010b), a Universidade preocupou-se em oferecer o suporte necessário à equipe de apoio pedagógico, tendo em vista a mudança na concepção do ensino, tendo por objetivo a adequação do processo de ensino e aprendizagem, assim como do formato estabelecido para o desenvolvimento dos cursos na modalidade a distância. Essa preocupação deve-se ao cuidado de evitar uma replicação do ensino presencial, sem considerar as especificidades da educação a distância. Para isso, é oferecido aos professores e tutores um curso de formação específica sobre a modalidade.

Além da formação para atuação no ensino a distância, há também um planejamento para a elaboração das disciplinas. A SEaD é responsável por esse apoio, orientando sobre o modelo pedagógico dos cursos e disciplinas, aspectos organizacionais e tecnológicos. Uma das principais preocupações está relacionada à organização do tempo e espaços de discentes e docentes, pois o

tempo no ensino a distância, mesmo cumprindo a mesma carga horária dos cursos no ensino presencial, requer uma nova ordenação.

A carga horária de estudos semanais para os alunos do curso é de 20 a 25 horas, ainda considerando o fator de que cada aluno necessita de um tempo maior ou menor de acordo com as suas individualidades. A definição do tempo ajuda a organizar a disposição das disciplinas, produção de material teórico e a elaboração do calendário acadêmico. Na Universidade, as disciplinas são oferecidas em Módulos semestrais, com entrada de 2 a 3 blocos de 7 a 11 semanas, sendo que, em média, o estudante cursa de 5 a 6 disciplinas por semestre (UFSCAR, 2010c).

Como propostas metodológicas são oferecidas atividades assíncronas, em sua maioria, como a participação em fóruns, *wikis*, produção de textos, entre outros, propondo, ainda, a interação entre estudante-estudante, estudante-tutor, tutor-tutor e tutor-professor. Além das atividades disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), são desenvolvidas as atividades avaliativas presenciais, realizadas aos finais de semana, nos polos dos municípios parceiros. A SEaD é responsável pelo envio e recebimento das provas, assim como pela garantia do sigilo e segurança dos processos avaliativos dos cursos (UFSCAR, 2010c).

A UAB-UFSCar utiliza como plataforma virtual de aprendizagem o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), um software livre utilizado no mundo todo, desenvolvido em ambiente *on-line*, que utiliza os recursos da internet para comunicação (síncrona/assíncrona) e para a disponibilidade de materiais de estudos, possibilitando a organização de módulos, disciplinas, entre outras disposições, que favorecem a organização do ensino a distância.

Após a postagem das atividades, o estudante recebe um *feedback* e nota do seu tutor virtual, por meio de uma proposta avaliativa diagnóstica e formativa. O estudante possui, ainda, a possibilidade de recuperar as atividades com baixo desempenho, uma vez que é oferecida uma recuperação paralela/contínua do processo, seguindo as normas da ProGrad.

Quanto ao Tutor Virtual¹³, ele é, em sua maioria, especialista no conteúdo da disciplina em que trabalha e atua no acompanhamento e suporte do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O Tutor presencial, geralmente, é professor de educação básica da rede pública de ensino e trabalha no desenvolvimento do trabalho pedagógico-administrativo. Há, ainda, uma equipe de supervisores que atua no acompanhamento e avaliação dos trabalhos desses tutores e, também, há uma forma de avaliação do processo realizada pelos estudantes (UFSCAR, 2010b).

Após o entendimento de algumas características da organização dos cursos a distância da Universidade em parceria com a UAB¹⁴, o item seguinte enfocará os aspectos específicos do curso de Pedagogia a distância, tendo como objetivo apresentar sua estrutura e concepção de ensino.

2.2.3 O curso de Pedagogia a distância da UFSCar

O curso de Pedagogia da UAB/UFSCar foi criado no ano de 2007, tendo duração de 4 anos e carga horária de 3.200 horas¹⁵, além de ser voltado para a formação de professores da educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, de educação de jovens e adultos e de gestores escolares.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso (UFSCAR, 2010c), as concepções citadas abaixo são norteadoras para formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia da instituição na modalidade a distância:

- de que a profissão docente implica aprendizagem e desenvolvimento profissionais contínuos e de que a escola deve ser o núcleo dos diversos processos formativos;
- de que a escola - especialmente a escola pública – é uma importante agência para a criação e democratização do conhecimento e para a transmissão do patrimônio cultural da humanidade;
- de que múltiplos processos educativos ocorrem de forma difusa e de maneira informal, envolvendo a sociedade como um todo;
- de que há outros espaços de educação onde os processos de ensino e de aprendizagem podem ser planejados, além da educação escolar;

¹³ Para um maior aprofundamento sobre a temática, ver os estudos de: PRETI (2001); MILL (2006); ZUIN (2006; 2007); BRUNO (2009); OLIVEIRA (2009).

¹⁴ Com base em Cherfem et al. (2009); UAB (2009a), (2009b); UFSCar (2010b), (2010c); SEAD/UFSCAR (2014); PEREIRA et al. (2012).

¹⁵ Segue Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

- de que o conhecimento se dissemina de maneira cada vez mais acelerada e diversificada;
- de que as necessidades atuais da sociedade e do mundo do trabalho exigem dos profissionais de educação uma diversificação / ampliação / flexibilização maior de funções e conhecimentos profissionais. (UFSCAR, 2010c, p. 53)

A partir do entendimento de tais concepções, observa-se que um dos objetivos do curso é a formação de professores para a atuação, especialmente, em escolas públicas, tendo em vista a formação de qualidade em prol da democratização do conhecimento, uma vez que fica implícita a compreensão da escola como um agente transformador da sociedade. Além desses apontamentos, a formação do pedagogo no curso está também embasada em três importantes dimensões: docência, gestão democrática e pesquisa. A docência é considerada um princípio do pedagogo para atuação nos ambientes educativos, visando à superação da exclusão social. Da mesma forma, a gestão democrática possui um ideal político de participação da comunidade escolar e deseja a democratização das relações e decisões. Por fim, a pesquisa pode ser entendida como a reflexão da prática educativa.

Para elaborar a estrutura curricular do curso de Pedagogia a distância, tendo em vista a concepção de formação de professores do mesmo, foram pensadas 5 bases temáticas essenciais, sendo elas: Cultura; Elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem; A escola e os processos pedagógicos; Os conteúdos das áreas de ensino na educação da criança: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; Experiências, pesquisas e práticas pedagógicas (UFSCAR, 2010c). A “Tabela 4” apresenta resultado da estrutura curricular do curso a distância.

Tabela 4 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia a distância (UAB-UFSCAR 2010).
(Continua)

1º Módulo		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Introdução	Educação a distância: instrumentos e tecnologias	60		
Base 1	Letramento digital	30		
	Escola e Diversidade: relações étnico-raciais	60		
Base 3	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico	60		

Tabela 4 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia a distância (UAB-UFSCAR 2010).
(Continuação)

1º Módulo		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 2	História da Educação I	60		
	Filosofia da Educação	60		
Base 5	Práticas de Ensino I – Representações sobre o fazer docente		90	
Total			420	
2º Módulo		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 2	O conhecimento como construção histórico-social	60		
	Psicologia da educação I: infância e adolescência	60		
	Sociologia da criança e da infância	60		
	História da Educação II	60		
Base 3	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico II	60		
Base 5	Práticas de Ensino II – Práticas de Ensino II – Construção de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade educacional		90	
Total			390	
3º Módulo		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 1	Escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial	60		
Base 2	Sociologia da educação	60		
	Psicologia da educação II: Juventude e idade adulta	60		
Base 3	Escola e Currículos	60		
Base 4	Linguagens Artes 1	60		
Base 5	Práticas de Ensino III - A escola como espaço de análise e pesquisa		60	
Total			360	

Tabela 4 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia a distância (UAB-UFSCAR 2010).
(Continuação)

4º Módulo		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 3	Políticas Públicas na Educação	60		
Base 5	Práticas de Ensino IV		60	
Base 4	Linguagens: Artes II	60		
	Corpo e movimento	60		
Base 5	Estágio Supervisionado da Educação Infantil			120
Total		360		
5º Módulo		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 3	Educação e avaliação	60		
Base 4	Linguagens: Matemática I	60		
	Ciências Naturais I	60		
	Ciências Humanas I	60		
	Ciências naturais II	60		
	Ciências Humanas II	60		
Total		360		
6º Módulo		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 4	Linguagens: Alfabetização e Letramento I	60		
	Linguagens: Matemática II	60		
	Linguagens: Alfabetização e Letramento II	60		
Base 2	O exercício da profissão do professor	60		
Base 5	Estágio Supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental			120
Total		360		
7º Módulo		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 3	Projeto Político Pedagógico e seu planejamento	60		
	Gestão e Administração Escolar	60		

Tabela 4 - Estrutura curricular do curso de Pedagogia a distância (UAB-UFSCAR 2010).
(Conclusão)

		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 5	Pesquisas em Educação: teorias e métodos	60		
	Trabalho Conclusão de Curso I	60		
	Estágio Supervisionado em administração escolar			120
Total		360		
8º Módulo				
		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 1	A cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão	60		
Base 3	Organização da prática docente da Educação de Jovens e Adultos	60		
Base 5	Trabalho de Conclusão de Curso II		180	
Base 4	Língua Portuguesa: teoria e prática	60		
	Libras	30		
Total		390		

Fonte: Projeto Pedagógico UAB-UFSCar (UFSCAR, 2010c, p. 65-68)

O curso está pautado legalmente no Decreto 5.622 que regulamentou o artigo 80 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBNN, n. 9.394/96), nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, 2006). O curso de Pedagogia possui carga horária de acordo com o estabelecido na Resolução CNE/CP n. 2, 2006¹⁶, são 3.200h de trabalho acadêmico distribuídas em: 2.800 horas formativas com aulas, pesquisas, estudos, atividades práticas, entre outras; 300 horas de estágio supervisionado; 100 horas de atividades teórico-práticas.

O curso de Pedagogia a distância é oferecido nos polos de apoio presenciais das seguintes cidades do estado de São Paulo: São Carlos, Jaú,

¹⁶ Os cursos de Pedagogia, assim como as demais licenciaturas em funcionamento anterior a 1 de julho de 2015, terão 2 anos a partir desta data para ajustar-se às novas 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 (Resolução CNE/CP n. 1 de julho de 2015).

Guarulhos, Jales, Jandira, Igarapava, Tarumã, Itapetininga, Apiaí, Balsamo, São José dos Campos, Itapeçerica da Serra e Itapevi. O número de vagas (em média 50 vagas por polo) e a oferta do curso nos polos sofrem algumas variações anuais.

A primeira turma do curso de Pedagogia a distância foi formada no ano de 2012. O resultado do trabalho e dedicação de todos os profissionais envolvidos no projeto de implantação e desenvolvimento do curso ocorreu após a avaliação feita pelo MEC em que o curso atingiu nota máxima (5), sendo considerado de excelência pelo MEC. De acordo com a notícia divulgada pela SEaD/UFSCar (2014), dos 1.207 cursos de graduação a distância existentes no país, apenas 13 são considerados de excelência. A avaliação realizada pelo MEC considera vários elementos para avaliação: corpo docente; material didático; propostas avaliativas; documentação em acordo com a legislação vigente; desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); gestão; infraestrutura, entre outros.

O curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, em sua recente história, apresenta novas questões para o cenário atual da formação de professores no Brasil. A história e o processo da formação de professores sofreram, nas últimas décadas, uma significativa mudança, a partir da expansão da formação de professores por meio da modalidade a distância. Nesse ponto, as mais recentes iniciativas do governo federal, assim como as alterações na Lei n. 9.394/96, parecem apontar para uma construção de um sistema nacional de formação de professores que entende a educação a distância como uma forma democrática da difusão do conhecimento. Tal característica apresenta novos elementos não somente para a concepção do profissional a ser formado, como também para o entendimento da docência e dos processos de formação.

A modalidade de ensino a distância apresenta uma nova concepção de ensino e aprendizagem e uma reorganização do tempo e espaços para estudantes e educadores. As novas Tecnologias de Comunicação e Informações (TICs) determinaram novas práticas docentes, baseadas, sobretudo, no ensino virtual, o que acabou por contribuir para a expansão da educação a distância, assim como para a criação de uma nova figura docente, o tutor virtual,

extremamente importante para esse processo. Nas palavras de Oliveira et al. (2009, p. 9),

Os tutores são os mediadores entre o conhecimento, as tecnologias e o professor, assim, depende da prática bem sucedida desses atores o resultado favorável de uma proposta. Observamos que a formação sólida dos tutores na área de conhecimento específica é fundamental para que eles atuem com segurança e possam contar com o apoio e suporte tanto do professor responsável, como da equipe técnica, gestores e demais agentes. A responsabilidade assumida perante aos diversos problemas gerados em sua prática os leva a serem parceiros dos alunos na aprendizagem, assim como do professor no ensino, configurando um perfil de profissional que precisa se adequar a diferentes situações.

O ensino a distância traz um novo paradigma da formação docente. A educação a distância precisa de uma ampla equipe de pessoas que planejem e executem seus processos, sendo assim, novos papéis são criados e, com eles, novos dilemas. Na análise de Giolo (2008), um dos grandes problemas da formação de professores na modalidade “a distância” é que, em geral, os cursos formam para atuação no ensino presencial. Para o autor: “Contudo, o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial” (GIOLO, 2008, p. 1228). Além disso, um dos grandes temas debatidos na recente história da educação a distância no Brasil é a importância do trabalho do tutor virtual e sua atual valorização nesse processo.

Observa-se que novos modelos de formação de professores são configurados e, conseqüentemente, novas questões começam a ser debatidas dentro desse cenário. O modelo de ensino proposto pela UAB, em parceria com as Universidades públicas, acentuou ainda mais esse novo paradigma de formação, uma vez que sua proposta em nível federal expandiu a educação a distância em todo o território nacional. Surgiram novas questões sobre a formação de professores e as pesquisas ainda precisam avançar para o entendimento dos novos paradigmas, assim como para a compreensão dos novos perfis dos estudantes que buscam a formação nos cursos de Pedagogia.

Nesse sentido, a escolha do contexto institucional da pesquisa envolve a grande importância e contribuição da UFSCar para a formação de professores, centrada nesta pesquisa no curso de Pedagogia. Além disso, a investigação

sobre as trajetórias dos sujeitos da instituição pode apresentar importantes elementos para entender o perfil atual dos estudantes, sobretudo, quando se considera que a instituição oferece a formação de pedagogos nas duas modalidades (presencial e a distância).

Após a finalização do entendimento do local em que a pesquisa se realizou, a próxima seção abordará a opção teórica, os passos para realização da pesquisa empírica e a forma de organização dos dados coletados.

3 – Procedimentos teórico-metodológicos: preparando a realização da pesquisa empírica.

A presente seção tem o objetivo de apresentar a escolha do referencial teórico do trabalho, assim como descrever as etapas que envolveram a pesquisa de campo e a forma de descrição e análise dos dados obtidos.

3.1 Apresentação da escolha teórica

A compreensão das trajetórias escolares dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como os seus perfis socioeconômicos, familiares, profissionais e seus investimentos em cultura e lazer terão como referencial teórico principal os estudos de Pierre Bourdieu (1975; 1983; 1994; 1998a; 1998b; 2002; 2004; 2005; 2008; 2009; 2014a; 2014b). A escolha teórica deve-se à grande contribuição dos conceitos do autor para os estudos relacionados à sociologia da educação.

Também servirão de base teórica autores como Maria Alice Nogueira (1991; 1998; 2000; 2002; 2004; 2006), Nadir Zago (2007), Léa Pinheiro Paixão (2007) e Claudio M. M. Nogueira (2004; 2005; 2015), ou seja, pesquisadores que utilizam as ideias e conceitos do autor francês nas pesquisas sobre a realidade brasileira. Além da utilização da sociologia bourdiesiana, também servirão de base teórica importantes autores (GATTI, 2009; 2010; 2013); (LIBÂNEO, 1998; 1999); (MILL, 2006, 2008, 2014); (MIZUKAMI et al., 2003); (SILVA, 2009; 2011); (VIEIRA, 2002), que estudam a questão da formação de professores nas modalidades de ensino presencial e a distância.

Realizando uma breve apresentação, é importante dizer que Bourdieu (2005¹⁷) viveu entre os anos de 1930 e 2002, nasceu no sudeste da França e dedicou seus estudos principalmente ao campo das Ciências Sociais, especialmente no período em que viveu na Argélia (1955-1960). Sua obra apresenta estudos relacionados em diversas áreas, por exemplo, educação, mídia, religião, literatura, moda.

¹⁷ Para uma maior compreensão, ler o livro “Esboço de autoanálise” (2005).

Um dos estudos de maior impacto de Bourdieu, sobretudo no campo educacional, é “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, escrita em 1970, em conjunto com Jean-Claude Passeron. Os novos estudos do autor apresentaram uma nova resposta aos problemas relacionados às desigualdades escolares, em que os mesmos rompem com a ideia de que o acesso à educação, assim como a igualdade de condições ou oportunidades lançariam os indivíduos às posições superiores na hierarquia social. Nesse sentido, o autor avança em relação à concepção de escola neutra e passa a entender a escola como uma das instituições de reprodução e legitimação das hierarquias sociais. Nas palavras de Nogueira e Nogueira (2006, p. 15): “Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais”.

Bourdieu apresenta uma nova leitura das relações escolares. Nesse sentido, a sociologia do autor é um dos importantes paradigmas da interpretação educacional e apresenta noções e conceitos relevantes como os de espaço social, estratégia, campo, capitais (cultural, econômico, simbólico, social), violência simbólica e *habitus*. Neste estudo, especificamente, serão utilizados principalmente os conceitos de *habitus* e capital (cultural, econômico, simbólico e social). Nesse sentido, antes de apresentar a forma e a análise direta dos dados obtidos, é importante realizar uma breve exposição do entendimento dos conceitos trabalhados.

De acordo com Bourdieu (1994), o *habitus* é um sistema de disposições¹⁸ duráveis, sendo a internalização das estruturas do mundo social. Dessa forma, a partir do entendimento do conceito, é possível compreender a forma como se internalizam e exteriorizam as interioridades.

O *habitus* é moldado, inicialmente, pelas condições sociais, econômicas, simbólicas e culturais das famílias, nessa forma, denominado pelo autor de *habitus* primário: disposições adquiridas na família (BOURDIEU, 1975). O autor

¹⁸ “A palavra “disposição” parece bastante apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições): ela exprime, em primeiro lugar, o *resultado de uma ação organizadora*, apresentando então um sentido próximo ao de palavras como “estrutura”; designa, por outro lado, *uma maneira de ser, um estado habitual* (em particular do corpo) e sobretudo uma *predisposição, tendência, propensão* ou inclinação.” (BOURDIEU, 2003, p. 53)

ainda denomina de *habitus* secundário as disposições adquiridas em outros espaços sociais, como a escola, sendo que define o conceito como não estático, podendo sempre se reestruturar¹⁹.

O *habitus* é constituído por todos os elementos incorporados ao longo da trajetória de cada indivíduo, uma memória social, um conjunto de influências sociais que formam as posturas, práticas, atitudes, gostos, comportamento, expectativas etc. Nas palavras do autor, “o coletivo está dentro de cada indivíduo sob a forma de disposições duráveis, como as estruturas mentais” (BOURDIEU, 1983, p. 24). Nesse sentido, cabe ressaltar que o conceito de *habitus* incorpora também os conceitos de capitais (cultural, econômico, simbólico, social), sendo, dessa forma, necessário apresentá-los ainda como breve introdução.

Na teoria bourdieusiana, embora os capitais sejam definidos individualmente, é importante ressaltar que os mesmos apresentam uma íntima relação e, em determinados casos, a posse de um tipo de capital determina a acumulação de outro. O capital econômico está relacionado à remuneração, salário, propriedade, o que favorece o acesso a bens e serviços. O capital social é constituído pelo conjunto de relações sociais mantidas, principalmente, pela família. Para o autor, o volume de capital social pode ser medido de acordo com o número e a qualidade dos contatos e relações sociais obtidas pelo indivíduo. Nesse sentido, a qualidade dos contatos pode ser analisada de acordo com o acúmulo dos demais capitais. O capital simbólico é definido pela forma como um indivíduo é reconhecido em um determinado campo, seja pela valorização de seu sobrenome ou por meio da posição que ocupa no espaço social.

O capital cultural “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*.” (BOURDIEU, 2004, p. 83). O capital cultural pode existir em três formas distintas: no estado **incorporado**, constituído pela incorporação da cultura socialmente dominante, podendo ser incorporado inconscientemente, por exemplo, no meio familiar, e

¹⁹ “Por um lado, embora o *habitus* seja formado e reflita o universo social no qual o indivíduo foi originalmente socializado, ele não constituiria um conjunto de regras fixas que determinariam, a partir do passado, as ações atuais do indivíduo. Ao contrário, ele funcionaria como um princípio flexível (um senso do jogo) que permitiria ao indivíduo se adaptar ou mesmo improvisar, dentro de certos limites, dentro de cada nova situação.” (NOGUEIRA; NOGUERIA, 2002, p. 104).

expressa os gostos, os hábitos, a postura, o modo de falar, entre outros comportamentos; no estado **objetivado**, formado pelos bens culturais (livros; obras de arte), sendo que a sua posse depende diretamente do capital econômico e do capital cultural no estado incorporado; no estado **institucionalizado**, constituído pela obtenção dos certificados escolares que representam um “comprovante” da formação cultural (BOURDIEU, 2014a).

A escolha teórica também se justifica pelo primeiro passo teórico-metodológico desenvolvido, que foi a realização do levantamento²⁰ da produção científica que envolve a pesquisa. Os resultados obtidos no levantamento reforçaram a relevância da escolha teórica do trabalho e da temática a ser investigada. Trata-se de pesquisas cujos objetivos são os descritores “Trajetória Escolar”, “Escolha do Curso Superior” e “Estudantes de Pedagogia”. O período no qual as pesquisas foram produzidas vai de 2000 a junho de 2013. São pelo menos 13 anos de produção, o que certamente pode oferecer as referências analíticas mais recentes que dizem respeito ao conteúdo desta pesquisa desenvolvida. De acordo com as características da base de dados da Capes e do Scielo, o levantamento foi feito por meio dos títulos e resumos das pesquisas. A seguir são apresentadas as tabelas da bibliografia localizada. A “Tabela 5” resume os descritores utilizados como busca na base de dados da CAPES.

Tabela 5 - Trabalhos por descritores (CAPES).

Descritores (expressão exata)		
“Trajetória Escolar”	“Escolha do Curso Superior”	“Estudantes de Pedagogia”
398 teses/dissertações	13 teses/dissertações	58 teses/dissertações
302 dissertações	10 dissertações	41 dissertações
96 teses	3 teses	17 teses

Fonte: Base de dados da Capes (2000 – 06/2013)

²⁰ O levantamento foi realizado em junho de 2013 por meio dos descritores: “Trajetórias Escolares”, “Escolha do Curso Superior” e “Estudantes de Pedagogia”, no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na biblioteca eletrônica Scielo (*Scientific Electronic Library On-line*) que disponibiliza artigos publicados nos mais conceituados periódicos.

A “Tabela 5” apresenta uma considerável diferença entre o número de teses e dissertações produzidas durante os 13 anos. Considerando que o trabalho com trajetória escolar é de caráter sociológico e, por si, guarda significativa complexidade, tendo em vista que as dissertações não são trabalhos que se pode dizer dotados de aprofundamentos propriamente ditos. Ou seja, desenvolver uma tese que trata de trajetória escolar de futuros professores que estão se formando em ambientes distintos, presencial e a distância, pode trazer boas e necessárias contribuições.

Das 398 teses e dissertações localizadas, foram selecionados 69 trabalhos que apresentam como foco de investigação as trajetórias escolares propriamente ditas, tendo em vista as informações dos títulos e resumos. Vale lembrar que nem sempre os títulos e resumos explicitam, de fato, o que foi feito. A “Tabela 6” apresenta os resultados de pesquisa para descritor “trajetória escolar” na base de dados da CAPES.

Tabela 6 - Trabalhos com o descritor "trajetória escolar"(CAPES).

Trabalhos sobre trajetória escolar por níveis de ensino		
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
26 teses/dissertações	17 teses/dissertações	26 teses/dissertações
19 dissertações	14 dissertações	20 dissertações
7 teses	3 teses	6 teses

Fonte: Base de dados da Capes (2000 – 06/2013)

A “Tabela 6” apresenta um número equilibrado de trabalhos entre os níveis de ensino. Cabe ressaltar que as temáticas que envolvem os estudos das trajetórias escolares nas pesquisas selecionadas abrangem diferentes especificidades.

Por meio do levantamento realizado com o descritor, no período, foi possível observar que nenhum trabalho teve o objetivo central de realizar a análise do processo de escolarização básica dos estudantes de Pedagogia ou de desenvolver um estudo comparativo entre as trajetórias escolares dos estudantes nas modalidades de ensino presencial e a distância. Os trabalhos que envolvem estudantes de Pedagogia/pedagogos abordam a trajetória de formação docente e atuação profissional. Muitos desses trabalhos são

elaborados a partir de narrativas e memoriais de formação, e não propriamente por meio dos recursos metodológicos escolhidos nesta pesquisa.

A “Tabela 7” apresenta os trabalhos associados ao descritor “escolha do curso superior”, encontrados na base de dados da CAPES.

Tabela 7 - Trabalhos com o descritor "escolha do curso superior" (CAPES).

Trabalhos com o descritor “escolha do curso superior” por focos de investigação					
<u>Vestibulandos</u>	<u>Sujeitos de origem popular</u>	<u>Estudantes de ensino médio</u>	<u>Estudantes de ensino profissionalizante</u>	<u>Fatores de atratividade da escolha</u>	<u>Análise da teoria</u>
1 dissertação	1 dissertação	2 dissertações	1 dissertação	3 dissertações	-
1 tese	1 tese	-	-	-	1 tese

Fonte: Base de dados da Capes (2000 – 06/2013)

Na “Tabela 7”, observa-se um baixo número de trabalhos que contemplam o tema da escolha do curso superior, o que pode indicar a necessidade de estudos atuais sobre a temática. Cabe ressaltar, também, que não foi localizado no banco de dados da Capes do ano 2000 a junho de 2013 nenhum trabalho com o descritor “escolha do curso superior” que contemple sujeitos estudantes de Pedagogia, nem presencial e nem a distância.

A “Tabela 8” apresenta os trabalhos associados ao descritor “estudantes de Pedagogia”, encontrados na base de dados da CAPES.

Tabela 8 - Trabalhos com o descritor "estudantes de Pedagogia" (CAPES).

Trabalhos com o descritor “estudantes de Pedagogia” por focos de investigação				
<u>Currículo</u>	<u>Estágio</u>	<u>Formação docente</u>	<u>Representações sociais</u>	<u>Outros</u>
1 dissertação	2 dissertações	14 dissertações	6 dissertações	17 dissertações
1 tese	1 tese	7 teses	2 teses	5 teses

Fonte: Base de dados da Capes (2000 – 06/2013)

Foram quantificados os temas mais recorrentes dos 58 trabalhos localizados a partir do descritor, tendo em vista a grande diversidade de temáticas encontradas. De acordo com o levantamento, foi localizada 1 tese²¹

²¹ GOMES, A. de A. **Memórias e trajetórias de estudantes de pedagogia da Universidade Estácio de Sá**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2005.

que aborda especificamente o estudo da trajetória escolar de estudantes de Pedagogia, publicada no ano de 2005, envolvendo estudantes da Universidade Estácio de Sá (RJ), elaborada por meio de entrevistas semiestruturadas e com o aporte teórico da sociologia da educação, com destaque aos conceitos de Pierre Bourdieu.

O segundo passo para completar a revisão bibliográfica foi o levantamento realizado na biblioteca eletrônica Scielo, por meio dos descritores já mencionados: “Trajetória Escolar”, “Escolha do Curso Superior” e “Estudantes de Pedagogia”. Os quadros 1 e 2 apresentam os resultados de pesquisa realizada na plataforma Scielo, utilizando como descritores “trajetória escolar” e “escolha do curso superior”, respectivamente.

Quadro 1 - Levantamento com o descritor "trajetória escolar" (Scielo).

Descritor: “Trajetória Escolar”			
Autor	Título	Local de Publicação	Ano
Nadir Zago	“Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas.”	Paidéia (Ribeirão Preto)	2000
Zaia Brandão e Isabel Lellis	“Elites acadêmicas e escolarização dos filhos.”	Educação & Sociedade	2003
Maria Alice Nogueira	“Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão”.	Revista Brasileira de Educação	2004
Daniela Patti do Amaral e Fátima Bayma de Oliveira	“O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos.”	Ensaio: aval.pol.públ.Educ.	2011

Fonte: Biblioteca eletrônica Scielo, consulta em junho de 2013.

Quadro 2 - Levantamento com o descritor "escolha do curso superior" (Scielo).

Descritor: “Escolha do Curso Superior”			
Autor	Título	Local de Publicação	Ano
Cláudio Marques Martins Nogueira e Flávia Goulart Pereira	“O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado.”	Educação em Revista	2010

Fonte: Biblioteca eletrônica Scielo, consulta em junho de 2013.

Não foi localizado nenhum trabalho na biblioteca eletrônica Scielo, realizado, no referido período, com o descritor “estudantes de Pedagogia”. Vale dizer que os 5 artigos localizados pelos respectivos descritores usam o aporte

teórico de Pierre Bourdieu. Outra característica do levantamento é a de que as pesquisas identificadas apresentam em comum o estudo da relação entre condições econômicas e trajetórias escolares dos sujeitos investigados. A escolha teórica está relacionada ao sucesso dos estudos desenvolvidos por Bourdieu (1975; 1983; 1994; 1998a; 1998b; 2002; 2004; 2005; 2008; 2009; 2014a; 2014b), principalmente, pela capacidade de análise das desigualdades escolares, que pode explicar até mesmo os casos improváveis de sucesso escolar.

Outra observação feita das fontes é que há, no período em questão, a produção de apenas 1 tese e 1 artigo que operam especificamente uma análise do processo de escolarização básica dos estudantes de Pedagogia e da escolha pelo referido curso. Até esse período, nota-se uma lacuna em relação à produção da temática escolhida, a partir do ano 2000 até meados de 2013, o que seguramente causa inquietações e, simultaneamente, mostra a necessidade de investimentos como os desenvolvidos neste pesquisa, considerando as condições de formação e atuação docente em nosso país.

De acordo com os dados do breve levantamento inicial da produção científica sobre a temática, assim como os dados da dissertação da autora (PEREIRA, 2011) e das pesquisas que constituíram fonte bibliográfica para a realização da mesma, que exaltam a forte relação que há entre trajetória escolar e resultados acadêmicos de formação, justificam-se a escolha do tema, a escolha do referencial teórico de análise e a relevância deste trabalho por apresentar elementos significativos para se pensar a formação docente como já enunciado. Sobretudo, porque apresenta e compara as trajetórias escolares de grupos distintos que cursam a Pedagogia em modalidades distintas que são: presencial e a distância. Ademais, esses cursos estão sendo oferecidos pela UFSCar que, desde 1971, forma pedagogos no curso presencial e, desde 2007, no curso a distância.

A partir dessa breve exposição, o próximo item apresentará a descrição das etapas de obtenção dos dados por meio da pesquisa de campo realizada no final do ano de 2014 e início do ano de 2015.

3.2 A coleta dos dados

O caminho para a realização da pesquisa iniciou-se em 2012, ano de ingresso da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE-UFSCar), com os estudos das disciplinas oferecidas pelo mesmo programa. Entre os anos de 2012 e 2013, foram realizados os estudos nas disciplinas, reestruturação do projeto de pesquisa e levantamento e estudos das fontes documentais. O primeiro passo foi o estudo das características dos cursos de Pedagogia presencial e a distância da UFSCar, local escolhido para a realização da pesquisa de campo, conforme apresentação da segunda seção.

Nas etapas que envolveram a pesquisa, foi realizado inicialmente o levantamento das **fontes documentais**: Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia presencial e a distância oferecidos pela UFSCar; Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/96); Referenciais de qualidade para o ensino superior a distância (2007); fontes da adesão da UFSCar ao Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e da implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo em vista que o curso de Pedagogia a distância da instituição está vinculado a ela; levantamentos de livros, teses, dissertações e artigos sobre a temática da pesquisa, de acordo com o referencial teórico escolhido.

No ano de 2014, foram desenvolvidos os trabalhos para a realização, autorizações e início do trabalho de campo e coleta dos dados por meio de questionário²² e entrevista semiestruturada²³. Inicialmente foram formulados os instrumentos de coleta de dados, começando pela elaboração do questionário.

O questionário foi elaborado com 37 questões, sendo 33 questões de múltipla escolha e 4 questões abertas. O conteúdo do mesmo envolveu perguntas sobre o perfil socioeconômico, familiar, profissional, investimento em cultura e lazer e trajetória escolar (percurso na educação básica até escolha do curso superior) dos estudantes participantes da pesquisa.

²² Apêndice B.

²³ Apêndice C.

A segunda etapa de levantamento dos dados foi a realização de entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (1986), a entrevista permite o levantamento de importantes dados como sentimentos, pensamentos e intenções. Nesse sentido, o roteiro de entrevista foi elaborado com 62 questões, com o objetivo de aprofundar o conhecimento das informações levantadas, inicialmente, pelos questionários. Com a entrevista semiestruturada, o pesquisador tem um roteiro inicial, mas possui maior liberdade para elaborar outras questões que possam surgir no momento da realização da entrevista.

O primeiro passo para a realização da pesquisa de campo foi a conversa, no primeiro semestre de 2014, com os responsáveis pelas coordenações dos cursos de Pedagogia na instituição, sobre o interesse em realizar a pesquisa com os estudantes do curso, a apresentação do projeto de pesquisa e viabilidade desse processo. Após essa conversa inicial, o segundo passo foi submeter o projeto de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e demais documentos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Passados alguns meses, a pesquisa foi aprovada, recebendo, portanto, parecer favorável para a sua realização.

Para o desenvolvimento do estudo e contatos com os sujeitos da pesquisa, foi enviada solicitação para realização da pesquisa à Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar e às Coordenações dos cursos de Pedagogia presencial e a distância nas duas modalidades. Sendo a pesquisa aprovada pelas três instâncias, iniciei a aplicação do questionário.

A proposta inicial da pesquisa era a de realizar o levantamento dos dados apenas com estudantes matriculados no ano de 2014, estudantes do primeiro ano do curso no período. No entanto, considerando os percalços que podem ocorrer em uma pesquisa de campo, não houve a oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância no ano de 2014, lembrando que o vestibular do curso aconteceria no segundo semestre com ingresso previsto para outubro ou novembro do mesmo ano. No entanto, o levantamento de dados por meio de questionários²⁴ com os estudantes do curso presencial (diurno e noturno) já havia sido realizado.

²⁴ Apêndices D e E.

O fato do não oferecimento do curso de Pedagogia no ano de 2014 determinou a reorganização do levantamento dos dados, uma vez que o convite para a participação da pesquisa foi estendido para todos os anos. O convite e o questionário foram enviados por *e-mail* em um sistema em que os estudantes poderiam aceitar o termo²⁵ de participação e responder ao questionário *on-line*²⁶. Nesse primeiro levantamento, realizado no segundo semestre de 2014, foram obtidos dados referentes a uma amostra média de 15% (184²⁷) dos grupos investigados.

No caso do curso de Pedagogia presencial, os questionários foram enviados aos estudantes dos dois períodos, matriculados em todos os anos do curso. Foi obtido um retorno de aproximadamente 25% (81) do grupo pesquisado, tendo um maior retorno dos estudantes matriculados no ano de 2014, ou seja, matriculados no primeiro ano do curso. Os estudantes, ao preencherem o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa, poderiam aceitar ou recusar participar da segunda etapa do estudo que consistiu na realização da entrevista semiestruturada. O retorno para a participação da segunda etapa dos estudantes do curso presencial foi de 15% (12) em relação ao grupo que participou da etapa inicial, um pouco menor que a expectativa inicial.

Os dados apresentados sobre os estudantes do curso presencial foram separados entre os grupos de estudantes do período diurno e noturno, considerando a especificidade das características e dos perfis de cada um dos grupos.

A coleta de dados dos estudantes do curso a distância seguiu a mesma sequência. Ainda assim, é importante ressaltar que também neste grupo de estudantes a expectativa em relação à coleta foi um pouco menor que o esperado, no entanto, o resultado das informações obtidas foi significativo quando consideradas as características e os detalhamentos dos dados, assim como a repetição dos mesmos quando realizada a organização das informações

²⁵ Apêndice A.

²⁶ Esse processo foi possível graças à colaboração do Professor Doutor Daniel Mill e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens Horizonte.

²⁷ No total de matrículas no período, os cursos possuíam aproximadamente 1.188 vagas (833 EaD; 355 Presencial).

alcançadas. Os questionários foram enviados aos estudantes matriculados no curso de Pedagogia nos diferentes polos de apoio presencial do curso. Dessa forma, foi obtido um retorno de aproximadamente 15% (103²⁸) do grupo pesquisado, do qual aproximadamente 10% (10) disponibilizaram-se a realizar a segunda etapa do estudo. Os dados do questionário foram tabulados²⁹ para apresentação e entendimento dos resultados e preparação para a entrevista, segunda etapa da coleta de dados.

Para a participação da segunda etapa da pesquisa, pouco mais de 20% (22) dos estudantes que responderam ao questionário propuseram-se a realizar a entrevista. Dessa forma, foi feito o levantamento das **fontes orais**: entrevistas semiestruturadas (BOURDIEU, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1996; THOMPSON, 1992), realizadas com estudantes do curso matriculados nas duas modalidades de ensino, cujo núcleo é o do objetivo do trabalho.

Menos de 20% (18) dos participantes realmente deram retorno e efetivaram a participação. Cabe lembrar que a expectativa era a de conseguir uma amostragem maior dos dados, no entanto, foi possível observar que muitas informações começaram a se repetir e, com isso, o número de 18 entrevistas realizadas foi significativo, considerando a riqueza dos depoimentos obtidos. Dessa forma, foram entrevistados 6 estudantes do curso no período diurno (3 homens e 3 mulheres), sendo que 4 dos entrevistados ingressaram em 2014 e 2 ingressaram em 2013, ou seja, estavam cursando, na ocasião, o primeiro e o segundo ano do curso; 6 estudantes do período noturno (4 homens e 2 mulheres) finalizando o primeiro ano do curso; 6 (1 homem e 5 mulheres) estudantes do curso no ensino a distância finalizando o segundo e o terceiro ano do curso.

Cabe destacar a importância e a pertinência do uso da *internet* na viabilidade da pesquisa de campo, uma vez que parte dos questionários foram respondidos *on-line* e as entrevistas foram realizadas pelo *Skype*. De acordo com Braga e Gastaldo (2012, p. 13): “Como objeto de investigação científica, a Plataforma *Skype* e sua combinação de rede social com aplicativo VoIP

²⁸ Estudantes dos polos de apoio presencial das cidades de: Itapevi; Igarapava; Guarulhos; Itapetininga; São José dos Campos; Tarumã; Jaú; Bálamo; Jales; São Carlos; Jandira; Cubatão.

²⁹ Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados em gráficos e tabelas considerando a comparação entre os 3 grupos: estudantes do presencial diurno; estudantes do presencial noturno; estudantes do curso na modalidade a distância.

simplificado permite uma ampla gama de abordagens empíricas”. A utilização da internet e de suas ferramentas como meio principal para a coleta dos dados se deu pela gratuidade, flexibilidade, viabilidade e agilidade do processo, permitindo a comunicação síncrona com pessoas que residem e estudam em diversas cidades do Estado de São Paulo, principalmente quando considerada a logística dos polos de apoio presencial da instituição para a oferta do curso na modalidade a distância.

Como o retorno dos estudantes para participar da segunda etapa do estudo foi mais baixo do que a expectativa inicial, não houve uma pré-seleção para o convite. Dessa forma, os sujeitos foram convidados por *e-mail*, deixando abertos a data e o horário para participação. Reforça-se que as entrevistas foram realizadas pela Plataforma *Skype*, e tanto a pesquisadora quanto os sujeitos do estudo estavam em suas respectivas casas no momento da conversa. Cabe destacar que alguns estudantes instalaram o *Skype* em seus computadores para poder colaborar com a pesquisa.

O áudio das entrevistas foi gravado por meio de um gravador e com o consentimento dos sujeitos participantes. O tempo das entrevistas variou de acordo com cada participante, durando em média 30 minutos a 1 hora e 20 minutos. Ainda durante o período de realização das entrevistas, que foi de dezembro de 2014 a março de 2015, foi iniciado o processo de transcrição delas, sendo preservada a oralidade original das falas. A transcrição das 18 entrevistas realizadas resultou no total de 367 páginas. Após essa finalização, foi iniciado o processo de leitura e seleção das falas, tendo como foco o objetivo da pesquisa em questão.

A identidade dos participantes foi preservada e, para identificar cada grupo, está especificado na fala de cada sujeito o período (diurno/noturno) ou modalidade “Educação a Distância” (EaD) na qual estão matriculados. Para realizar a identificação de gênero do estudante, foi demarcada a denominação “entrevistado” e “entrevistada”.

O próximo item apresentará, especificamente, a forma de análise dos dados coletados, considerando o referencial teórico escolhido e a organização das informações obtidas na pesquisa de campo.

3.3 A análise dos dados

Após a coleta, tabulação e transcrição dos dados, foi iniciado o processo de organização e análise deles. Cabe ressaltar que se trata de uma pesquisa descritivo-analítica com a apresentação de dados quantitativos e qualitativos.

A forma de organização e análise dos dados tem como uma das principais referências o estudo de Bardin (1977), sendo operacionalizada por meio da análise de conteúdo. Para Bardin (1977, p. 19): “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Ademais, as unidades de sentido estão voltadas para características das trajetórias escolares dos sujeitos.

De acordo com a autora, a análise de conteúdo é uma técnica usada, sobretudo, na Psicossociologia, sendo considerada uma organização metodológica utilizada também em outras áreas, como a História, Sociologia, Jornalismo, entre outras. Bardin (1977, p. 42) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com os estudos realizados sobre o trabalho da autora (BARDIN, 1977), ela define a organização da análise de conteúdo em três fases ou “polos cronológicos” distintos, sendo eles: **pré-análise**: trata da escolha inicial dos documentos e definição de hipóteses e objetivos; **exploração do material**: administração da primeira fase e codificação; **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**: organização estatística e interpretação dos dados considerando os objetivos estabelecidos.

O trabalho do analista é o de identificar os sentimentos e os contextos externos que vão além da leitura da palavra, no exemplo da autora: “A linguística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis.” (BARDIN, 1977, p. 43)

Nesse sentido, foi apresentada a trajetória da pesquisadora, a justificativa para escolha do tema, assim como demonstrado na segunda seção, o ambiente de formação em que os estudantes dos dois cursos estão inseridos, considerando que a compreensão das características da Universidade e dos cursos de Pedagogia (presencial e a distância) forma o contexto da pesquisa.

Foi também apresentado o objetivo do estudo, a indicação da escolha teórica, documental e os procedimentos para coleta de dados. A forma de organização dos dados teve como objetivo apresentar uma descrição quantitativa e detalhada das informações obtidas com codificações que tiveram como unidade de sentido as trajetórias escolares dos sujeitos participantes, considerando ainda uma descrição comparativa dos grupos de estudantes (presencial diurno; presencial noturno; a distância).

Os dados foram organizados considerando os estudos teóricos da pesquisa principalmente no entendimento dos elementos que constituem o *habitus* dos sujeitos investigados. “Assim, o *habitus* representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação” (BOURDIEU, 2014c, p. 125). A organização dos dados também foi realizada considerando a descrição e a interpretação dos mesmos de acordo com os conceitos de capital social, capital econômico e capital cultural.

A técnica escolhida é a categorial. Para Bardin (1977, p. 37), a categorização dos dados em “gavetas” permite a “classificação dos elementos de significação constitutiva, da mensagem”.

A apresentação e organização das informações obtidas sobre os sujeitos do estudo foram separadas em itens que categorizam cada aspecto a ser analisado. Dessa forma, foram elencadas, inicialmente, as informações referentes à **origem social³⁰ e econômica** dos sujeitos que apresenta o tratamento dos resultados, considerando elementos como: idade, sexo, cor e raça, estado civil, renda. Também, informações sobre o **perfil familiar** com a

³⁰ “A posição que o sujeito ocupa na estruturação social não o conduziria, diretamente, a agir em determinada direção, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que orientariam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 31).

descrição da composição familiar, escolaridade e ocupação dos pais, apoio e incentivos da família em relação à vida escolar, ao incentivo à leitura e à escolha dos filhos pelo curso de Pedagogia. Informações sobre os **investimentos em cultura e lazer** com dados sobre os meios de informação mais utilizados, músicas e programas de lazer preferidos e dedicação à leitura. Além dessas informações, foram organizados os dados sobre o **perfil profissional** como: número de sujeitos que trabalham, número dos que trabalham no campo educacional e cargos exercidos.

Para a análise final, foram selecionadas e descritas as informações referentes às **trajetórias escolares** dos sujeitos antes e durante o curso de Pedagogia. Na descrição, são apresentados os dados sobre o **percurso escolar** no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e curso Pré-Vestibular. A seção também aborda as razões dos sujeitos sobre a **escolha pelo curso de Pedagogia**, analisadas com base nos estudos de Bourdieu (1975; 1983; 1994; 1998a; 1998b; 2002; 2004; 2005; 2008; 2009; 2014a; 2014b) por meio da compreensão de que as escolhas são produto do *habitus*, nem sempre fruto de uma decisão consciente, podendo ser fruto de uma construção social que ajusta as decisões ao que é objetivamente possível. Além disso, considerando o aprofundamento da reflexão sobre a formação de professores, são também descritas as considerações dos sujeitos sobre a formação nos cursos de Pedagogia da UFSCar e as expectativas em relação ao futuro na profissão docente.

Portanto, a análise dos dados apresentados nas próximas seções teve como objetivo conhecer e descrever as trajetórias dos estudantes, considerando o contexto e os sentimentos apresentados em cada dado ou depoimento obtido.

4 – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Esta seção do trabalho organiza as informações obtidas por meio do questionário e das entrevistas realizadas com os sujeitos do estudo – estudantes dos cursos de Pedagogia presencial e a distância da UFSCar. Serão apresentadas as informações sobre a origem social e econômica, o perfil familiar, os investimentos em cultura e lazer e as informações sobre o perfil profissional, tendo como objetivo descrever o perfil dos sujeitos participantes do estudo. Os dados foram organizados considerando uma apresentação comparativa dos mesmos.

4.1 Origem social e econômica

Em relação à comparação de idade entre os estudantes dos cursos presencial e a distância que participaram da pesquisa, observa-se que o grupo correspondente à educação a distância é, em média, 10 anos mais velho (35 anos de idade) do que os estudantes do presencial (23 anos para estudantes do diurno e 28, para estudantes do noturno).

A maioria dos três grupos é proveniente da região sudeste do país, com destaque ao Estado de São Paulo³¹, localização da Universidade e polos presenciais. Em relação ao sexo dos três grupos que participaram da pesquisa, os números são bastante semelhantes³². Os dados confirmam a maior atratividade do público feminino para o trabalho docente.

A marca da feminização na docência é histórica, sobretudo nas fases iniciais da educação básica. Como aponta Almeida (2014), a docência era a única oportunidade de prolongamento dos estudos para as mulheres, uma vez que as mesmas eram proibidas de ingressar no ensino superior. Além disso, com o passar dos anos, foi construída a ideia de que as mulheres possuem as habilidades necessárias que envolvem o cuidar das crianças (VIEIRA, 2002).

³¹ Diurno: 35 (84%); Noturno 38 (90%); EaD 90 (87%).

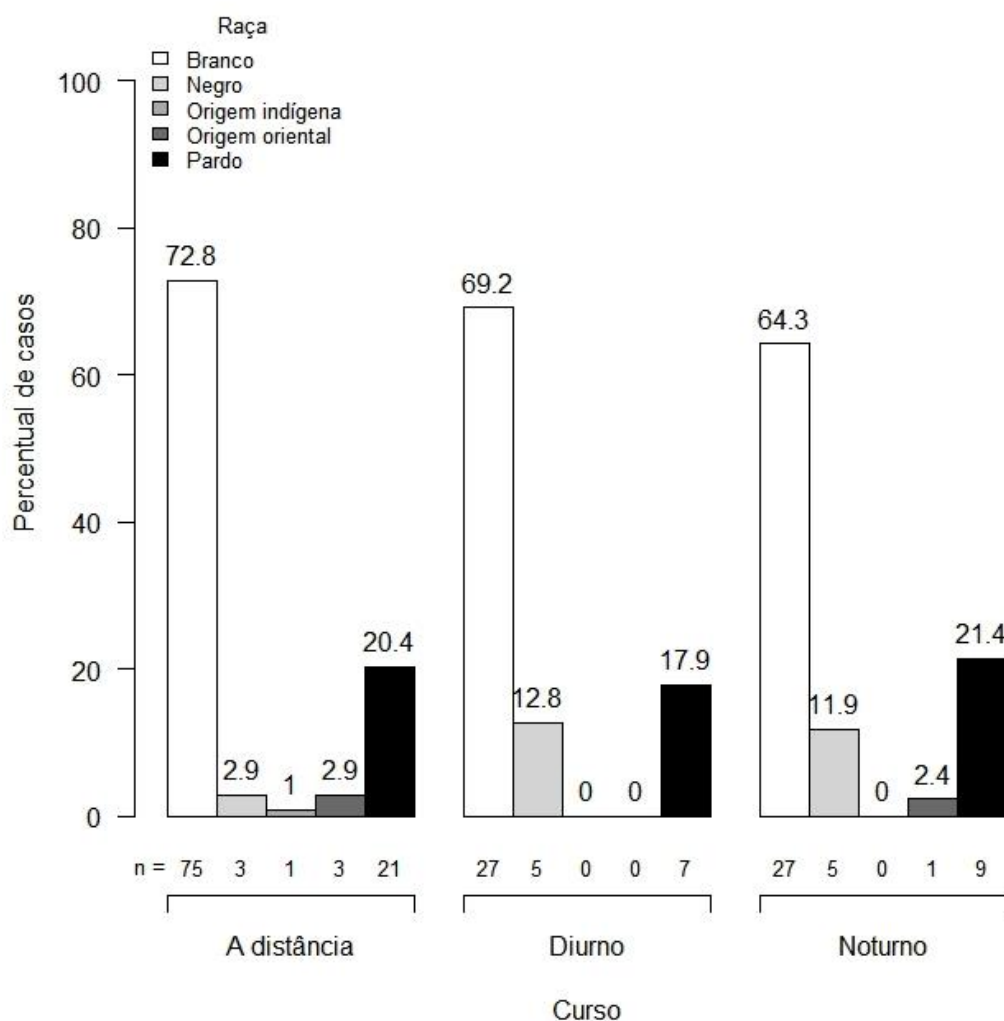
³² Feminino: Diurno 35 (89,7%); Noturno 33 (78,6); EaD 88 (85,4%); Masculino: Diurno 4 (10,3%); Noturno 9 (21,4%); 15 (14,6%).

No estudo realizado por Barreto e Gatti (2009), que teve por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes (Enade) de 2005, as autoras apontam que, atualmente, 92,5% dos estudantes do curso de Pedagogia são mulheres, na análise das autoras:

O primeiro dado que salta à vista na tabela 6.4 é a feminização da docência: 75,4% dos estudantes são mulheres. Como é sabido, 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. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prerrogativa das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161-162)

Outro dado levantado é o da indicação de cor/raça, feita por meio dos questionários e ilustrada pela figura 1, que apresenta números correlativos entre os três grupos de alunos:

Figura 1 - Raça



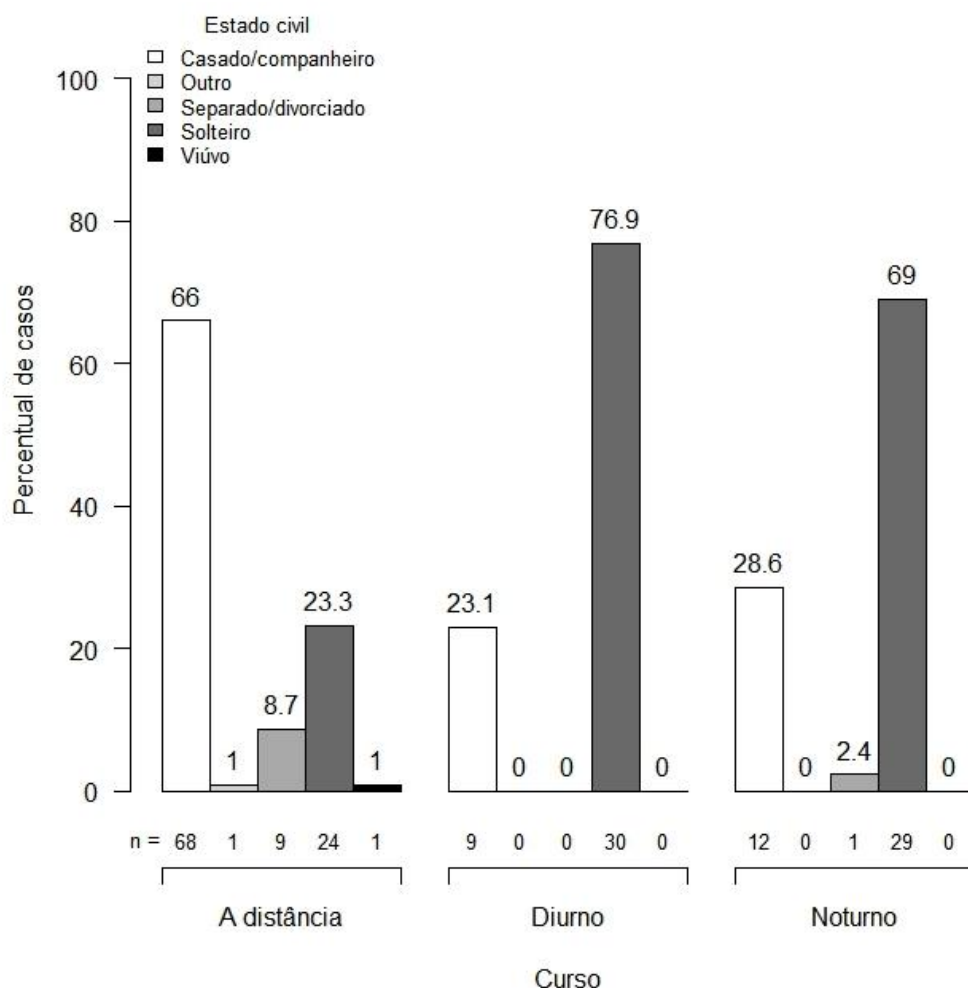
Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

É importante frisar que a UFSCar possui o sistema de cotas destinadas aos estudantes negros. De acordo com os dados, observa-se um maior número de estudantes que se declararam brancos. Essa proporção é semelhante a apresentada pelas pesquisas realizadas em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em que apresentam uma diferença de 66,6% de brancos para 37,4% de negros entre os estudantes universitários de 18 a 24 anos.

De acordo com os dados, os estudantes do presencial (diurno e noturno) moram, em sua maioria, com pais e (ou) outros familiares e são solteiros. Em relação ao estado civil, observa-se que os estudantes do curso a distância são

casados e, em sua maioria, moram com esposo e filhos. A Figura 2 apresenta a comparação entre o estado civil dos estudantes.

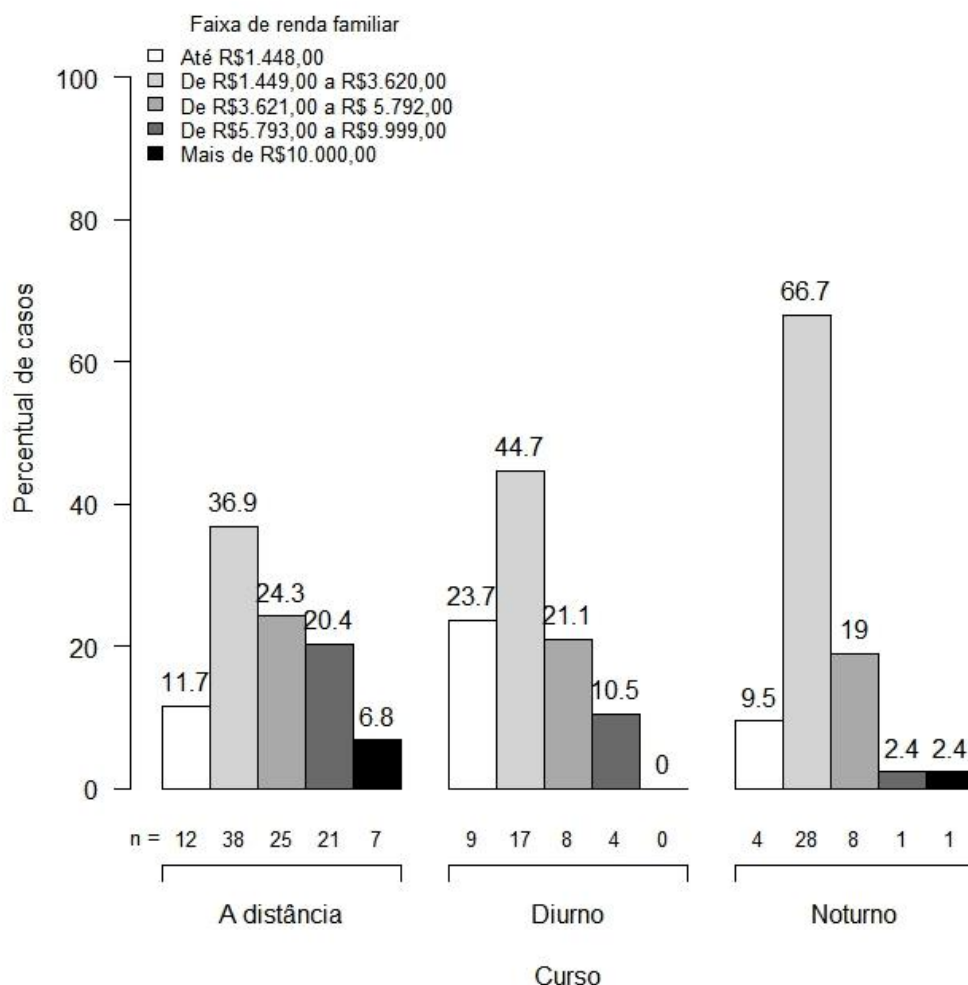
Figura 2 - Estado Civil



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

Já na comparação entre a renda dos três grupos, 65% (67) dos estudantes da modalidade a distância trabalham e contribuem com o sustento da família, enquanto, no grupo de alunos do presencial, apenas 15% (6) dos estudantes do diurno e 34% (14) dos alunos do noturno enquadram-se na mesma condição. Ainda nesse sentido, 48% (19 - diurno) e 17% (7 - noturno) dos alunos do presencial são sustentados pelos familiares, enquanto que, no grupo da educação a distância, apenas 4% encontram-se nessa situação. A figura 3 ilustra a situação.

Figura 3 - Faixa de renda familiar



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

Nos três grupos que participaram do estudo, observa-se que a faixa de renda mais destacada foi a de R\$ 1.449,00 a R\$ 3.620,00, ocorrendo ainda uma semelhança entre a indicação de R\$ 3.621,00 a R\$ 5.792,00. Nas falas dos entrevistados, esteve sempre presente que as condições econômicas das famílias influenciaram diretamente a trajetória escolar dos alunos. A necessidade de trabalhar para sustentar a família tem um forte peso na interrupção da trajetória escolar dos estudantes. No caso do entrevistado 4 (Diurno):

Vim morar aqui em São Carlos porque uma irmã já morava aqui, eu até comecei a estudar aqui, mas depois não deu pra estudar e trabalhar e eu acabei só trabalhando, deixando a escola, adiando sempre, adiando a escola achando que um dia ia dar certo de estudar... aí nesse meio tempo acabei casando, casei aos 21 anos e o estudo ficou pra trás, né? E agora resolvi estudar... as condições da família acabam afetando

no estudo e a gente priorizando, priorizando a família e deixando o estudo de lado, né? Pra que a gente possa dar um conforto melhor, mas não quer dizer que é o melhor é só um conforto de consciência pelo menos... a gente tá fazendo o que pode por eles (filhos). (Entrevistado 4, Diurno)

Na análise de Bourdieu (2014b, p. 57), o capital social e o capital econômico apresentam grande influência no percurso escolar do estudante. Nas palavras do autor: "...as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última".

Complementando a análise, o autor ainda aponta que o capital econômico e o capital social das famílias podem propiciar investimentos errados na escolarização de seus filhos:

Não dispondo de informações suficientemente atualizadas para conhecer a tempo as "apostas" a serem feitas, nem de um capital econômico suficientemente importante para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias das classes populares e médias (ao menos nas frações não assalariadas) têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares. (BOURDIEU, 2014c, p. 103)

Nos estudos realizados por Vieira (2002), a origem social dos professores é um tema relevante do ponto de vista das pesquisas e aponta um aumento significativo de professores originários dos extratos de baixa renda. Nesse sentido, a autora expõe que:

Podemos considerar, então, que esta análise trata de um conjunto de profissionais provenientes, em geral, de uma classe social desprovida de privilégios e que precisou enfrentar todas as dificuldades inerentes a esta condição para alcançar a condição de professor. (VIEIRA, 2002, p. 47)

O dado sobre a origem social e econômica dos estudantes que escolhem cursos de licenciatura, também é apresentado no estudo de Gatti et al. (2010), em que a autora afirma que esses estudantes são, de modo geral, de classes socioeconômicas menos favorecidas. Entretanto, para o grupo investigado, Gatti

et al. (2010) apresentam ainda que a carreira docente pode representar uma via de ascensão social e uma busca por um salário imediato para sobrevivência.

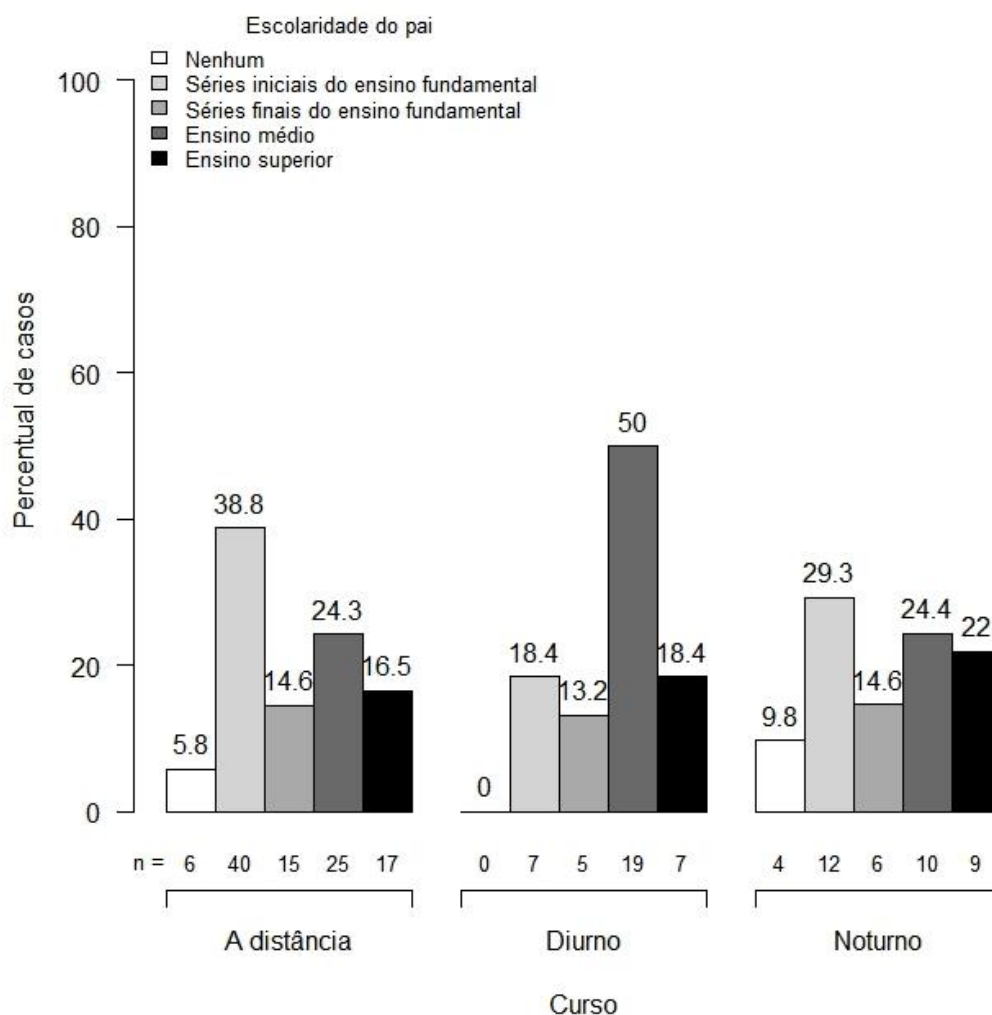
Na comparação entre as informações apresentadas neste item, percebe-se que os estudantes do curso a distância são, em média, mais velhos, possuem uma nova formação familiar e contribuem efetivamente para o sustento da família. Observa-se ainda, nos três grupos, que a maioria dos estudantes são originários do estado de São Paulo e são predominantemente do sexo feminino.

4.2 O perfil familiar

Realizando uma comparação entre o nível de instrução dos pais dos estudantes, observa-se que o grupo do presencial diurno possui pais com um nível de escolarização um pouco maior do que o grupo presencial noturno e o grupo do curso a distância, como ilustra a figura 4, apresentada a seguir. No entanto, deve-se lembrar que o grupo de estudantes da modalidade a distância são mais velhos e, portanto, seus pais também são mais velhos, o que pode ter influenciado o não prolongamento dos estudos para a época.

Em relação ao nível escolar dos pais, Bourdieu (2014b, p. 46) apresenta que: “Mais do que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança.”

Figura 4 - Escolaridade do pai



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

Dentre a ocupação de trabalho dos pais dos estudantes do período **diurno**, foram apresentadas as seguintes funções: Autônomo; Aposentado; Comerciante; Vendedor; Alfaiate; Auxiliar de Esmaltação; Colocador de pedra decorativa; Despachante; Eletricista; Engenheira de produção; Engenheiro; Entregador; Gerente Administrativo; Gerente de oficina; Guarda Municipal; Marceneiro; Mecânico; Operador de máquinas; Pedreiro; Pintor; Sargento; Serralheiro; Supervisor de máquinas; Supervisor de obras; Trabalhador rural; Técnico em Química; Técnico em manutenção de fogões.

Em relação à ocupação de trabalho dos pais dos estudantes do período **noturno**, foram apresentadas as seguintes funções: Aposentado; Pedreiro; Autônomo; Comerciante; Funcionário Público; Metalúrgico; Agricultor;

Biomédico; Caminhoneiro; Carpinteiro; Construtor; Engenheiro civil; Fotógrafo; *Freelancer*; Gerente; Inspetor; Marceneiro; Microempresário; Motorista carreteiro; Professor; Publicitário; Técnico em Segurança do trabalho; Vendedor; Eletricista.

As funções ocupadas pelos pais dos estudantes **EaD** são: Aposentado; Autônomo; Comerciante; Funcionário Público; Motorista; Professor; Representante Comercial; Advogado; Vendedor; Comerciante; Eletricista; Motorista; Agricultor; Agrônomo; Analista de sistemas; Bombeiro; Borracheiro; Caminhoneiro; Carpinteiro; Caseiro; Comerciarário; Entregador/motorista; Frentista; Industriário; Jornalista; Metalúrgico – Aposentado; Microempresário; Pedreiro; Policial; Serralheiro; Serviços Gerais; Técnico em Contabilidade; Açougueiro; Diretor de escola; Ferroviário; Fotógrafo; Gari; Lavrador; Médico; Metalúrgico; Motorista; Porteiro; Sapateiro; Sitante; Torneiro mecânico; Trabalhador rural; Técnico em patologia; Vendedor.

A “Tabela 9”, abaixo, apresenta a escolaridade das mães dos estudantes.

Tabela 9 - Escolaridade da mãe.

Escolaridade da mãe:	Diurno n. (%)	Noturno n. (%)	EaD n. (%)
Nenhum	1 (2,6)	2 (4,8)	5 (4,9)
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5 (12,8)	16 (38,1)	43 (41,8)
Anos finais do Ensino Fundamental	9 (23,1)	5 (11,9)	15 (14,6)
Ensino Médio	12 (30,8)	9 (21,4)	17 (16,5)
Ensino Superior	12 (30,8)	10 (23,8)	23 (22,3)

Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

Observa-se que, entre as mães dos estudantes, há uma grande faixa, principalmente em relação aos estudantes do presencial noturno e do EaD, que estudou apenas até as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre a ocupação de trabalho das mães dos estudantes do período **diurno**, foram apresentadas as seguintes funções: Do lar; Professora; Aposentada; Funcionária pública; Pedagoga; Secretária; Vendedora; Assistente de cozinha; Autônoma; Auxiliar administrativo; Auxiliar de Produção; Auxiliar de cozinha; Auxiliar de produção; Camareira; Comerciante; Confeiteira; Costureira; Cozinheira; Cuidadora de idosos; Despachante; Empregada doméstica;

Esteticista; Gerente Administrativa; Manicure; Operária; Vendedora; Faxineira; Operadora de teleatendimento.

Em relação à ocupação de trabalho das mães dos estudantes do período **noturno**, foram apresentadas as seguintes funções: Do lar; Aposentada; Costureira; Empregada doméstica; Enfermeira; Professora; Agricultora; Auxiliar de enfermagem; Comerciante; Cuidadora de idosos; Empresária; Funcionária pública; Secretária; Vendedora.

As funções ocupadas pelas mães dos estudantes **EaD** são: Do lar; Aposentada; Professora; Empregada doméstica; Funcionária pública; Costureira; Psicóloga; Ajudante de Serviços; Agricultora; Ajudante de serviços; Autônoma; Auxiliar de enfermagem; Confeiteira; Contadora; Decoradora de Festa; Diretora; Docente; Estilista; Gerente de Condomínio; Gerente de Organização Escolar; Lavradora/Aposentada; Pedagoga; Secretária; Supervisora de Ensino; Vendedora; Visitadora Sanitária; Auxiliar de limpeza; Comerciante; Coordenadora de escola; Cozinheira; Enfermeira; Médica.

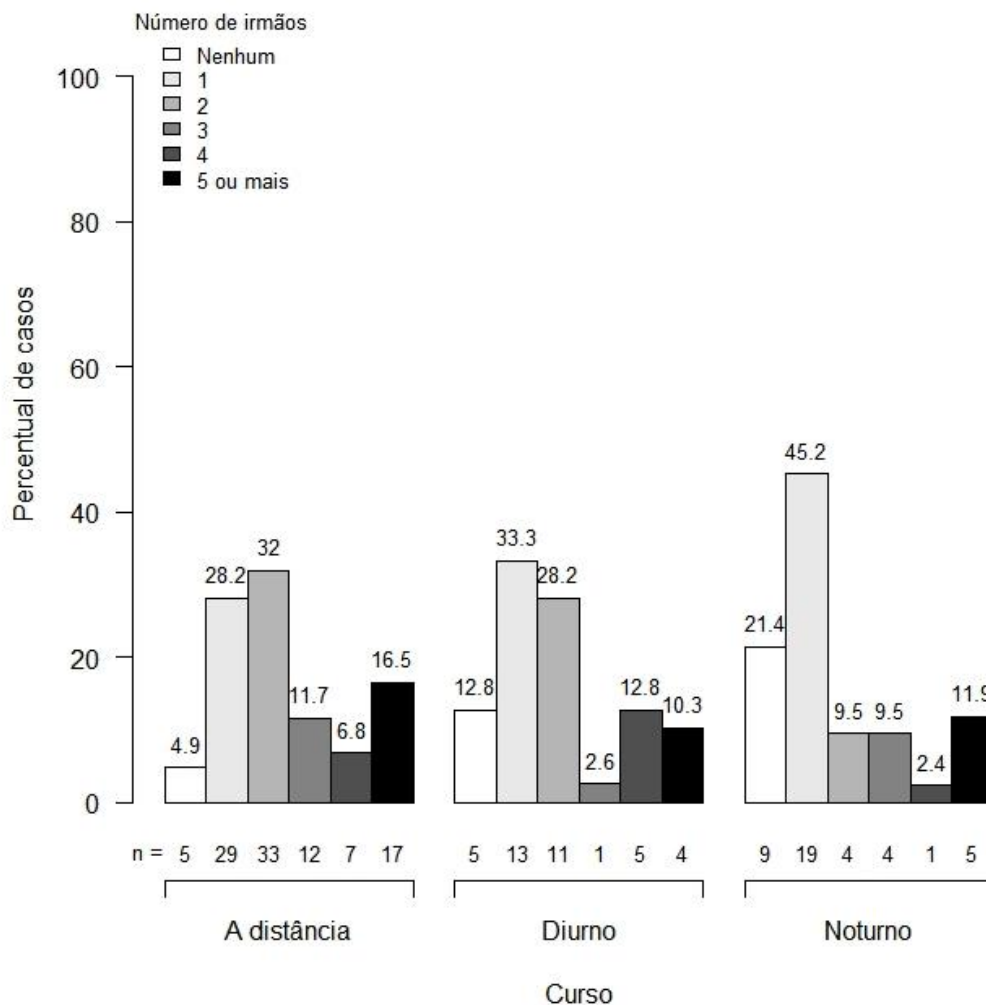
Sobre a relação entre a atratividade da carreira docente e a formação dos pais estudantes do Ensino Médio, os estudos realizados por Gatti et al. (2010, p. 170) apontam que “...quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor”. Com relação às informações sobre nível de escolarização dos pais dos estudantes do curso de Pedagogia, a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009, p. 167) apresenta que:

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas se mostram bem mais acentuadas a favor destes últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem.

Na comparação entre os dados sobre o levantamento do número de irmãos, percebe-se que os estudantes do curso a distância possuem uma família um pouco mais numerosa do que os estudantes do presencial. Esta constatação pode estar relacionada à diminuição do número de filhos realizada pelos casais na contemporaneidade, tendo em vista que os pais dos estudantes do presencial são mais jovens quando comparados aos outros grupos.

A figura 5 apresenta os dados em relação ao número de irmãos de cada grupo:

Figura 5 - Número de irmãos



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

Uma das estratégias das famílias para o investimento na vida escolar de seus membros é a redução do número de filhos. Para Bourdieu (2014b, p. 48), “...as características demográficas do grupo familiar, como o tamanho da família – permitiriam fazer um cálculo muito preciso das esperanças da vida escolar.” Nas considerações do entrevistado 9, a condição de filho único auxiliou o investimento da família em relação aos estudos:

É, muito provavelmente, se eu tivesse mais pessoas pra dividir as coisas, eu não teria a mesma facilidade de chegar pra minha mãe “oh

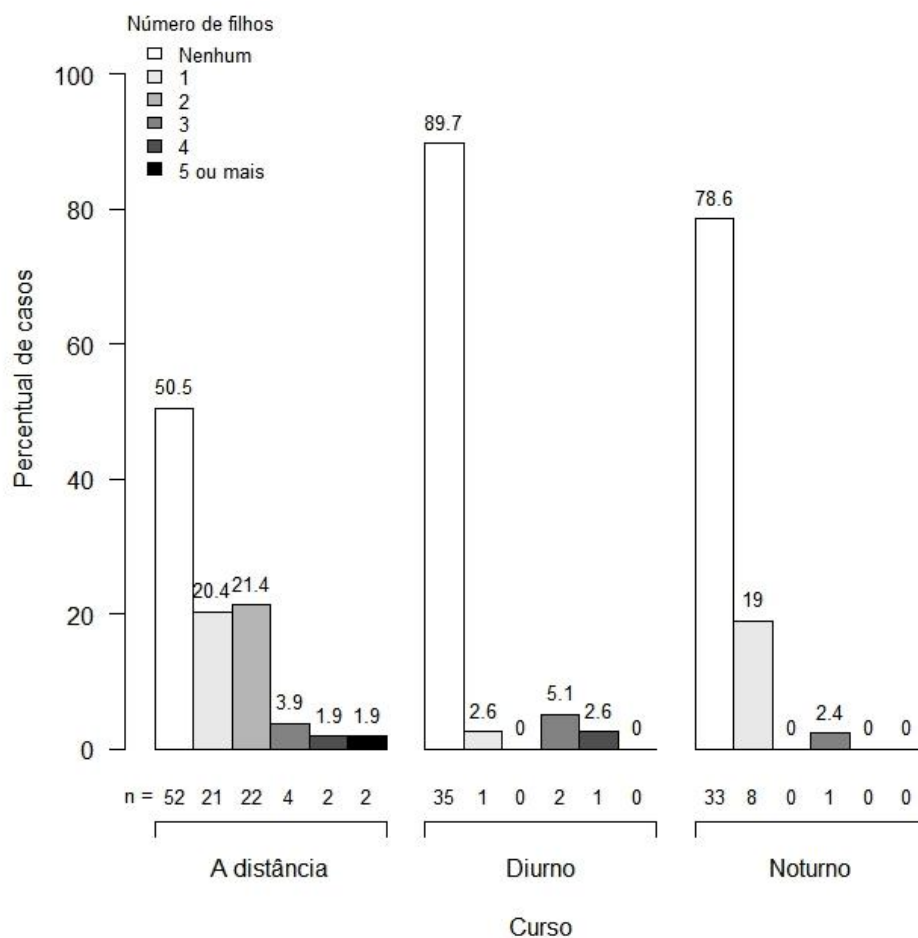
eu vou largar a escola que eu tô no segundo ano e vou voltar pro primeiro ano e começar um técnico e nem Deus sabe quando eu vou terminar”. Eu acho que se eu tivesse mais irmãos eu teria que ter continuado, arrumado emprego e hoje tá fazendo uma “uniesquina” por aí, não ia ter a liberdade que eu tenho de tá fazendo uma faculdade boa. (Entrevistado 9, Noturno)

O depoimento abaixo apresenta a influência e a importância dos irmãos mais velhos no interesse pela escola:

Eu brincava com minhas irmãs de ler e escrever, de escolinha... aprendi com elas, elas brincavam porque eram 8 irmãs, tirando uma que era a mais novinha, o resto brincava tudo junto, então a gente brincava de tudo e a escolinha era uma delas e elas me ensinaram. (Entrevistado 1, Diurno)

Os estudantes do curso a distância possuem um maior número de filhos, considerando que a maioria já constituiu uma nova formação familiar, sendo eles mais velhos e, em sua maioria, sustentam-se e contribuem para o sustento de suas famílias. A figura 8 ilustra a comparação entre o número de filhos nos três grupos considerando a especificidade do perfil dos estudantes matriculados nos períodos noturno e diurno.

Figura 6 - Número de filhos



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

Percebe-se, nos entrevistados, uma mudança positiva em relação ao estímulo à aprendizagem e ao acompanhamento dos estudos dos filhos. No caso do Entrevistado 1 (Diurno) e da Entrevistada 3 (Diurno), embora tenham declarado que não receberam incentivo dos pais para leitura enquanto criança, com os filhos, eles desempenham um papel muito importante. De acordo com as considerações de Bourdieu (2009, p. 312):

Em suma, os investimentos aplicados na carreira escolar dos filhos viriam integrar-se no *sistema das estratégias de reprodução*, estratégias mais ou menos compatíveis e mais ou menos rentáveis conforme o tipo de capital a transmitir, e pelas quais cada geração esforça-se para transmitir à seguinte os privilégios que detém.

Os depoimentos ilustram a relação dos sujeitos com o desenvolvimento dos seus filhos:

Sempre lemos, leiturinha infantil mesmo, a gente misturou algumas coisas que achava interessante, minha esposa tem uma biblioteca aqui em casa, de tudo que ela juntou desde o início, porque ela gosta de ler bastante. Eu lia sempre pra eles, nós dois, né? A minha menina aprendeu a ler antes do tempo, de tanta vontade que ela tinha de ficar folheando os livrinhos. Agora o meu menino já demorou mais, foi mais lento o processo. (Entrevistado 1, Diurno)

Eu tento estimular bastante, assim, na verdade, eu estímulo bem mais que os meus pais, porque eles deram poucos estímulos. Acho que meu pai uma vez me deu, assim, por conta própria, um livro grande e que eu sempre li esse livro com ele, mas assim eu sento, eu tento, já com três anos quando ela começava a entender como que é o livro a gente começou a dar bastante livro, tanto o meu marido quanto a família dele, a minha sogra, minha cunhada, a gente sempre deu bastante livros, tentava contar estória... agora que ela começou já a fase de uma pré-alfabetização, eu comecei a aplicar o que eu tô aprendendo na universidade com ela, então eu sento pra ler, mostro as letras, incentivo ela a escrever. (Entrevistada 3, Diurno)

Nos três grupos estudados, foi possível observar, por meio dos depoimentos nas entrevistas, que houve, igualmente, a participação positiva da família na vida escolar dos estudantes, no incentivo à leitura e, também, no apoio à escolha do curso, embora alguns depoimentos dos entrevistados apresentem algumas situações de preocupação ou crítica da família por parte da escolha do curso de Pedagogia.

Considerando os dados apresentados neste item, é importante destacar a seguinte análise de Bourdieu (2014b, p. 46):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

O quadro 3, abaixo, apresenta os depoimentos dos estudantes em relação à participação da família na vida escolar deles, no incentivo à leitura e no apoio à escolha do curso:

Quadro 3 - Participação da família na vida escolar dos estudantes.

(Continua)

Participação da família na vida escolar dos estudantes
DIURNO
<p>- Eles (família) sempre acreditaram, acho que como a maioria das pessoas, que a escola é, se você quer ser alguém na vida, a escola é o caminho e cobrança, não no sentido de “ah você tirou uma nota ruim você tá de castigo”, não, eles queriam entender o por que daquela nota ruim o que tinha acontecido, não sei se talvez por isso eu me cobrava muito mais, porque nunca “ah você foi mal você tá de castigo” nunca aconteceu isso “você foi mal vamos ver o que aconteceu”. [...] o que eu mais lembro de lá era das horas, acho que meio que extracurriculares, que tinha aquela separação menina faz balé menino faz judô e, minha mãe me contava que eu fugia da aula de balé e ia pra aula de judô de roupinha, aí o professor me esperava pra começar a aula, aí a professora me buscava e falava “não aqui não é o seu lugar” até que eu falei pra minha mãe e minha mãe foi na escola e falou que eu podia fazer o que eu quisesse, se eu quisesse fazer judô lá seria o meu lugar. Desde então eu comecei a fazer e anos depois eu encontrei uma amiga minha que estudou comigo lá e ela falava: “nossa todo mundo queria fazer judô, mas só você foi”, acho que é uma das coisas que eu mais lembro assim de lá. (Entrevistada 5, Diurno)</p> <p>- ...minha mãe sempre fez bem, ela acompanhava sempre e ela sempre exigia muito da gente, já o meu pai era tranquilo, não se importava muito com isso e queria que a gente fosse trabalhar na roça com ele. (Entrevistado 4, Diurno)</p>
NOTURNO
<p>- Minha mãe e meu pai sempre falaram que o mais importante, a riqueza maior, era o diploma. Pra gente então isso era você estudar independente do que tava acontecendo, era essencial pra gente, inclusive pra cumprir aquilo que meu pai sempre pregou. (Entrevistada 7, Noturno)</p> <p>- Uma coisa que meus pais sempre falaram foi de educação, né? Por mais apertado que tivesse a situação em casa, eles sempre colocaram a gente em uma escola consideravelmente boa. [...] meus pais sempre falaram: “Já é difícil pra quem estuda, imagina pra quem não estuda?”. (Entrevistado 12, Noturno)</p> <p>- O meu pai nunca se envolveu muito, mas sempre foi muito autoritário, então dava as ordens expressas, então eu tinha muita consciência do que eu ia fazer na escola, tinha ciência que tinha que saber ler e escrever. E eu nunca quis escutar a bronca dele. A minha mãe acompanhava de perto, ela ia em todas as reuniões e por muito tempo olhou meus cadernos, até que parou de fazer isso. (Entrevistado 8, Noturno)</p> <p>- O meu pai foi muito, assim, reservado e voltado pro trabalho. Deixava essa tarefa de acompanhar essas coisas pra minha mãe, né?... minha mãe, sempre foi presente nas reuniões da escola, mas não teve uma participação muito ativa no fato de acompanhar o que realmente você está aprendendo na escola, sabe? Era mais assim “ah você tem lição de casa então senta e faz sua lição de casa”. (Entrevistado 11, Noturno)</p>
EaD
<p>- O caderno eles olhavam, mas não podiam ajudar muito, algumas coisas eles não sabiam, mas davam uma olhada, sempre dava bronca se viesse reclamação. Pegava no pé. (Entrevistada 13, EaD)</p> <p>- Sou um dos felizardos brasileiros, meus pais sempre privilegiaram muito o estudo, escola... eles faziam muita economia pra poder pagar escola, a gente estudou em uma</p>

Quadro 3 - Participação da família na vida escolar dos estudantes.

(Conclusão)

escola particular que era relativamente cara, e meus pais não tinham muito dinheiro, mas eles investiram nisso.[...] Sim, meu pai não era brasileiro, meu pai nasceu no Egito, eu estudei em um colégio francês, então a influência internacional é muito grande na minha vida, meu pai falava francês comigo desde que eu nasci. O francês é uma língua paterna, minha língua materna é o português, minha língua paterna é o francês, desde sempre eu falo as duas línguas. (Entrevistado 14, EaD)

- **Minha mãe**, né? Pela experiência dela que ela teve com o grupo escolar, então pra ela era muito importante aprender a tabuada e era isso que ela exigia de mim no segundo ano do ensino fundamental. (Entrevistada 15, EaD)

- **Sempre foi minha mãe e ela sempre participou** das reuniões sempre cobrou e eu fui “caxias”, era mais fácil ela falar pra eu não ir porque eu tava doente do que pra eu ir, mas ela sempre cobrou sempre teve em cima pra eu estudar no vestibular, ela sempre participou. (Entrevistada 17, EaD)

- **Minha mãe sempre valorizou muito a escola, sabe?** A gente inclusive morava num bairro bem pobre, meu pai nunca colaborou financeiramente na nossa infância, sabe? Mas ela fez questão que a gente frequentasse uma escola que ela considerava muito boa de educação que inclusive, vamos dizer assim, **ela não teria condições de pagar, mas ela deu um jeito** lá, ficava devendo, sabe? Mas a gente frequentou uma escola que era uma escola chamada “Escola dinâmica de educação Montessoriana” era uma escola, né?... Montessoriana, ela tinha métodos diferentes, assim alternativos de educar, eu fui alfabetizada e estudei até a terceira série nessa escola antiga, que seria no terceiro ano. (Entrevistada 18, EaD)

Fonte: transcrição das entrevistas realizadas nesta pesquisa

Os depoimentos selecionados no quadro 3 apresentam o papel fundamental da mãe na participação da vida escolar dos filhos. Mesmo com um nível de escolaridade menor, quando comparadas aos pais dos estudantes, são elas as principais responsáveis pelo acompanhamento escolar dos filhos. De modo geral, de acordo com os depoimentos, os pais permanecem no papel de coadjuvantes.

As falas apresentam a valorização da escola como sendo um caminho certo para a vida dos estudantes e o diploma, a “riqueza maior”. Nas considerações de Bourdieu (2014a), mais especificamente na indicação do capital cultural no estado institucionalizado, os certificados escolares atestam a formação dos indivíduos.

Observa-se que algumas famílias investem na escolarização dos filhos se privando de outros gastos, compreendendo o ensino como estratégia de investimento. Essas famílias tendem a depositar na escola toda a esperança de ascensão social. De acordo com a análise de Bourdieu (2014b, p. 61): “Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar,

a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola”.

Fica evidente, na maioria das famílias dos estudantes, o estímulo e preocupação em relação à instrução e participação na vida escolar deles. Considerando o perfil de parte das famílias dos grupos investigados, é importante destacar a seguinte análise de Bourdieu (2014b, p. 53):

(...) a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural.

O quadro 4 apresenta depoimentos dos estudantes em relação ao apoio da família para a leitura.

Quadro 4 - Apoio da família em relação à leitura

(Continua)

Apoio da família em relação à leitura
DIURNO
<p>- Em casa em relação à leitura, eu só lia gibi. Meu irmão lia muito, meu irmão mais velho, ele lia livro de todo tipo, até hoje, mas meus pais nunca incentivaram ninguém a ficar lendo não...(Entrevistado 1, Diurno)</p> <p>- ...olha, não existia esse hábito de leitura em casa. Agora, com o meu irmãozinho pequeno, agora sim a minha mãe, a gente, lê pra ele, né?... eu sempre gostei de ler, mas não por incentivo deles (dos pais). (Entrevistada 2, Diurno).</p> <p>- ...uma tia minha, eu lembro que ela gostava de ler, ela era enfermeira, mas ela tinha feito técnico, ela não cursou o nível superior, ela fez técnico em enfermagem e ela sempre me deu livros quando era criança... ela dava pra mim e pros meus primos e eu lembro que muitos primos meus não gostavam de ganhar livros... falavam que não era presente e eu gostava dos livros que ela me dava... tinha muito incentivo da escola, tinha professores que levavam a gente à biblioteca, mas em casa mesmo eu não tive. (Entrevistada 3, Diurno)</p>
NOTURNO
<p>- A gente tinha por hábito a leitura. O meu pai tinha um momento de leitura, minha mãe também, né?... tinha o momento de leitura, então o que a gente tinha muito acesso era jornal, mas eles sempre incentivaram a parte de leitura de conhecimento, é isso aí, a gente teve bons exemplos. (Entrevistada 7, Noturno)</p> <p>- A minha mãe, como ela trabalhava de empregada doméstica, às vezes ela trazia algum livrinho, alguma coisa assim. Às vezes, as patroas dela davam, assim, brinquedo, essas coisas, e ela sempre comprou gibi e ela lia, né?... alguns livros... ela lia e as minha irmãs, como são cinco e sete anos de diferença, então desde muito pequena eu as vi lendo, né? Elas tinham as tarefas de escola. Embora elas não tenham avançado muito na trajetória escolar, tinha muito livro em casa. Meu pai trabalhou numa biblioteca, ele trabalhava como</p>

Quadro 4 - Apoio da família em relação à leitura

(Conclusão)

pedreiro e ele trabalhou na reforma de uma biblioteca e eles jogaram um monte de livros fora e aí o meu pai pegava e levava tudo pra gente, então, assim, o meu pai não era de ler, mas a minha mãe lia, as minhas irmãs liam, então sempre as via lendo e eu fui desenvolvendo esse gosto também. (Entrevistada 10, Noturno)

EaD

- ...**minha mãe trabalhava numa casa de uma professora** numa das casas que a gente morou mais anos, ela me dava muito livro. Era professora de escola particular, e estes livros eu brincava com eles, então, muita coisa assim eu aprendi, sabe?... praticamente sozinha, porque eu brincava lendo os livros, eu pegava com ursinho de pelúcia colocava no chão e dava aula pra eles, eu ia lendo pra eles as coisas. (Entrevistada 13, EaD)

Fonte: transcrição das entrevistas realizadas nesta pesquisa

O nível de instrução da família está estritamente relacionado à disposição do alcance de bens simbólicos, por exemplo, da leitura. Nos trechos selecionados, observa-se a importância do exemplo da família para a criação do hábito da leitura. Não basta comprar livros ou incentivar à leitura, o exemplo de pais, tios e irmãos leitores é fundamental. Nesse caso, a transmissão do capital cultural ocorre de maneira informal, sem que o sujeito perceba essa incorporação.

Além disso, observa-se a importância da escola no incentivo à leitura, sobretudo quando a família não cumpre esse papel. Ademais, percebe-se também uma preocupação, mesmo que de forma indireta, das patroas em relação à formação dos filhos de suas funcionárias.

Considerando a grande influência da família nas escolhas escolares dos sujeitos, o quadro 5 apresenta os trechos das entrevistas realizadas sobre o apoio da família em relação à escolha do curso de Pedagogia, etapa de grande importância da trajetória escolar. Nas palavras de Bourdieu (2009, p. 310):

O sistema de disposições em relação à escola é o produto da interiorização do valor que o mercado escolar (antecipando por suas ações formalmente neutras as sanções do mercado simbólico ou econômico) confere aos produtos da educação familiar das diversas classes sociais (logo, de seu capital cultural) e do valor que, por suas sanções objetivas, os mercados econômico e simbólico conferem aos produtos da ação escolar segundo a classe social de que provêm.

Quadro 5 - Apoio da família em relação à escolha do curso de Pedagogia.

(Continua)

Apoio da família em relação à escolha do curso de Pedagogia

DIURNO

- Minha esposa falava “se você prestar Pedagogia você vai ver outras coisas, você pode mudar seu curso depois, e você pode **trabalhar meio período**, em qualquer lugar, você pode escolher”. E foi aí que eu coloquei a Pedagogia na primeira opção e filosofia na segunda. Me chamaram na terceira chamada. (Entrevistado 1, Diurno).

- Na verdade não fui muito incentivada a fazer Pedagogia não, todo mundo achava que eu **deveria fazer alguma coisa que eu ganhasse mais dinheiro**, era esse o argumento. (Entrevistada 2, Diurno).

- Minha mãe me apoiou na preocupação de eu não estudar porque até então eu já era casada e já tinha filho e tava contrariando, vamos dizer assim, o que ela queria, porque ela queria que eu estudasse, pra depois namorar, pra depois casar, né? Como a maioria das pessoas fazem. Quando eu falei que eu ia cursar Pedagogia ela ficou tão feliz por causa disso “**Ufa! Minha filha tá estudando, vai fazer ensino superior**” e ela também vê que tem empregos, né? **Ela vê coordenação, ela vê gestão** e ela me perguntou “você quer trabalhar na gestão ou quer trabalhar como docente?” eu falei “ah, nenhum dos dois mãe” **quero seguir a vida acadêmica**, quero ver se eu faço mestrado pra continuar fazendo pesquisa, pra trabalhar com ensino superior... (Entrevistada 3, Diurno).

- ...acho que apoia principalmente, acho, pela questão do **concurso público**, né? Porque ser professor é ser concursado. (Entrevistada 6, Diurno)

NOTURNO

- **Quando eu digo “ah, porque depois eu quero fazer um mestrado”, assim, eles sentem orgulho, mas eles não têm a dimensão do que é.** [...] Meu pai pergunta se eu vou ser diretora de escola, coisa que com certeza eu não quero ser, aí eu falo que sim, né? Pra ele ter uma dimensão que pode ter uma progressão concreta, assim, pra ele. [...] Eu quero realmente é concluir a graduação e conseguir fazer um projeto pra entrar no mestrado. (Entrevistada 10, Noturno)

- Eu sempre tive vontade mesmo de concluir uma graduação, de **ter um diploma**, né? **Muito influenciado por duas primas minhas** que uma agora já pediu exoneração tudo, mas sempre foi **professora**, trabalhou na secretaria de educação aqui no estado de São Paulo e, uma outra, que é prima minha, também, que sempre foi a grande incentivadora que me disse “você tem talento, tem que estudar, você não pode desperdiçar essa chance”, que hoje é **professora na UNESP**, né? Inclusive no curso de Pedagogia, né? Então ela sempre foi a grande incentivadora. (Entrevistado 11, Noturno)

- As minhas primas que são...vou colocar uns 80% das minhas primas que são por parte de mãe, elas são professoras; minhas tias todas foram professoras, elas tentaram me dar um toque para não escolher essa área. [...] “**Pô, você vai fazer licenciatura só para passar nervoso e ganhar pouco?**” Esse discurso meio que...fiquei até meio assim “pô, então por que você dá aula?”, sabe? (Entrevistado 12, Noturno)

EaD

- “**Professora? Você tá louca? Ganha pouco e sofre, você é doida!**”. **Meu marido acha legal, fala que até combina comigo, minha mãe, minha irmã também.** Mas assim, a maioria das pessoas fala: “Você é louca, você está doida”. Até parei para pensar: “Será que estou louca mesmo?” (Entrevistada 13, EaD)

Quadro 5 - Apoio da família em relação à escolha do curso de Pedagogia

(Conclusão)

- **Minha família acha que eu estou louco**, falam assim: “Está louco? O que você vai fazer?” eu explico, eles falam assim: “Ok, faz bonito, sonha, meio quixotesco”, **mas abrir uma escola pode ser**. Recentemente eu tenho mais apoio do que crítica. (Entrevistado 14, EaD)

- Aí **meu chefe** pergunta: “você tá fazendo faculdade?”... eu falei eu tô, “de que?”, Pedagogia, ele **ri**, porque todo mundo não leva a sério Pedagogia, ninguém leva a sério, mas é uma coisa que eu gosto, que eu uso. **A minha faculdade não tá com o diploma preso na parede, eu uso a minha faculdade quando eu vou dar aula, entendeu?** Eu tento debater com os alunos, quebrar, sabe, esse ciclo maldito de despejar as coisas nos alunos e depois eles não aprendem nada porque a gente não escutou, não se importou com eles. Então, tá sendo muito bom pra mim fazer essa faculdade porque pra mim dar aula não é só um emprego a mais, eu quero ajudar as pessoas, né? Então assim, na minha casa também, porque, todo mundo acha que por conta de eu ser diferenciada, de eu ter, ah... **dentro da minha família eu sou uma das únicas mulheres que fez faculdade** tudo e como eu já te falei, então eu pô **“mas você é tão inteligente, mas você vai fazer Pedagogia?”** Entendeu? Mas eu não ligo muito pra isso porque pra mim é um curso bom. Eu acho que tá bom pra mim. (Entrevistada 15, EaD)

- **Tive bastante apoio sim da minha mãe, principalmente, e dos meus amigos** uma das minhas melhores amigas já é professora, tenho muitos amigos que são professores... na verdade é uma carreira que, segundo um amigo meu que deu aula durante um tempo, é **uma carreira que não tem prestígio**, mas **as pessoas sentem um pouco de dó** por ser professor, eu sinto um pouco isso, elas **demonstram admiração e um pouco de dó** e eu tenho essa impressão envolta do **salário**. (Entrevistada 16, EaD).

- **Meu marido apóia muito, minha mãe também**, só que é engraçado porque eles apoiam totalmente... **meu marido ele me empurra assim pra frente**, ele sempre me incentiva, só que **por ser a distancia é muito engraçado que, não tenho a aula, não saio de casa pra ir à aula tudo, então, é muito difícil eu estudar porque às vezes ele chega “vamos em tal lugar?”**, mas eu to estudando **“ah mas você não pode terminar depois?”** como se eu fosse responder um questionário alguma coisa assim, então, nesse ponto é engraçado porque é difícil de assimilar a distância. (Entrevistada 17, EaD)

- Eles consideravam que é **uma profissão que não dá dinheiro**, que com a minha área, com a minha área ambiental, eu posso tipo ter muito mais sucesso profissional e financeiramente ganhar mais dinheiro e tudo mais, entendeu? Que na Pedagogia é uma coisa que, como ele convive com muitas professoras e minha mãe também já deu aula, ela também no começo da profissão, antes de ser psicóloga, ela era professora, ela também acha que é uma coisa **uma profissão que não é valorizada** que não é boa assim, sabe? Então eles ficaram meio assim. (Entrevistada 18, EaD)

Fonte: transcrição das entrevistas realizadas nesta pesquisa

Como nos quadros anteriores, os depoimentos dos grupos apresentam semelhanças no conteúdo de suas informações. De modo geral, os familiares mais próximos (mãe, irmãos, maridos) apoiam a escolha pelo curso com o argumento de poder trabalhar meio período ou pela possibilidade de passar em um concurso público. Há também, em um dos depoimentos, o incentivo para a obtenção do diploma do Ensino Superior, independente do curso realizado.

Observa-se uma projeção da família em querer que os filhos tornem-se coordenadores, gestores escolares, donos de escola e que até sigam a carreira acadêmica. Tal projeção também pode ser identificada na expectativa dos estudantes, principalmente pelo desejo do prolongamento dos estudos na pós-graduação *stricto sensu*.

Nota-se também, nos depoimentos, uma representação negativa sobre a escolha do curso em que o adjetivo mais apontado para caracterizar a escolha do estudante é “louco”. Alguns familiares e amigos dos participantes da pesquisa não apoiam a escolha pelo curso de Pedagogia, principalmente, com os argumentos de que a profissão não é valorizada socialmente e financeiramente.

Nos estudos apresentados por Gatti et al. (2010, p. 191), nota-se uma semelhança nos depoimentos sobre o apoio da família e amigos em relação à escolha pela profissão docente. Os depoimentos apontam que poderiam encontrar apoio familiar, “mas com grandes reticências”. Já os amigos “zombariam” da decisão e o adjetivo “louco” também aparece nos depoimentos da pesquisa como reação à escolha. Tais depoimentos revelam uma imagem depreciativa e preconceituosa da profissão. Em relação aos alunos de escolas particulares, observa-se que:

Considerando os alunos das escolas particulares, em geral, percebe-se pelas falas que as famílias têm uma expectativa maior de que seus filhos escolham profissões que deem um bom retorno financeiro e que possuam certo *status* social. E é somente nas instituições privadas que houve menção explícita de rejeição por parte dos pais caso seus filhos escolhessem ser professores.

Outro ponto de destaque nos depoimentos é o questionamento recebido por um dos entrevistados: “Você é tão inteligente, vai fazer Pedagogia?” Que pode indicar a representação social sobre a profissão do professor, como se o capital cultural não fosse importante para o exercício dela. Tal entendimento apresenta-se como uma grande contradição, uma vez que a profissão docente deveria atrair em maior escala, principalmente pela responsabilidade de formação, pessoas com maiores investimentos culturais.

Carlindo (2014), em sua tese de doutorado, realiza um estudo que expressa a relevância da angariação de capital cultural, principalmente, aos que se dedicam à carreira docente. O investimento em cultura é fator primordial para

a qualidade do trabalho desenvolvido. De acordo com Carlindo (2014, p. 136), “... a estruturação de seu *habitus* cultural assim como de seu *habitus* professoral orienta o seu fazer pedagógico na medida em que mobiliza, e requer, o emprego de seu capital cultural.”

De modo geral, os dados descritos neste levantamento apresentam algumas semelhanças com os dados da pesquisa elaborada por Bragança (2010, pp. 19-20) sobre o perfil de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia. De acordo com a pesquisa:

O levantamento do perfil, realizado na primeira etapa desta pesquisa, indicou um grupo que vem das camadas populares da sociedade e que, em muitos casos, representa a primeira geração da família que tem possibilidade de acesso ao Ensino Superior. As biografias educativas e a tessitura coletiva da colcha de retalhos nos fizeram adentrar nesse contexto: famílias com grandes dificuldades financeiras; muitos que foram excluídos das escolas, mas que acreditam na educação como caminho de ascensão social e, assim, fazem todo esforço para manter os filhos; e, em alguns casos, oportunizar que estudem em escolas privadas, mesmo que de pequeno porte, por considerarem que ali encontrarão melhores possibilidades de formação. Nesse sentido, a chegada ao Ensino Superior, para muitas alunas que compõem o grupo, representa uma grande conquista familiar e pessoal.

Com as informações descritas neste item, observa-se que os pais do grupo do curso a distância e do grupo do curso presencial noturno possuem uma menor escolaridade em relação ao grupo do diurno. Outro ponto de destaque é que, no geral, as mães dos estudantes possuem uma menor escolaridade quando comparada aos pais e, ainda assim, são as principais responsáveis pelo acompanhamento escolar dos filhos. No grupo a distância, observa-se, em maior escala, a ocorrência de nova formação familiar e uma maior preocupação com o investimento cultural e escolar dos seus filhos.

Nota-se, ainda, nos depoimentos, uma tendência das famílias a tudo esperar da escola. Em relação aos investimentos escolares realizados, Bourdieu (2014c, p. 135) explana que: “O “interesse” que um agente ou uma classe de agentes dedica aos “estudos” depende de seu êxito escolar e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para o êxito social”. De modo geral, os sujeitos do estudo apresentaram em seus

depoimentos que houve sempre um apoio e participação positiva da família em relação à escola, à leitura e à escolha do curso.

4.3 Investimento em cultura e lazer

Na análise de Bourdieu (2014b, p. 46), “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural”. Do ponto de vista das influências culturais, os três grupos apresentaram pontos semelhantes, embora deve-se considerar o importante fato de que os estudantes da modalidade a distância são mais velhos, possuem um nível maior de instrução, uma vez que 63% (65) do grupo já concluíram outra graduação. Dos meios de informação mais utilizados, a internet destaca-se nos três grupos com aproximadamente 85% (152) dos casos. Nessa comparação, o grupo a distância utiliza mais a televisão (13% - 14) do que os estudantes do presencial diurno, que não indicaram o meio de informação. As músicas de maior preferência para os três grupos são: MPB, Rock e Sertanejo³³.

Eu comecei a gostar de música muito tarde. A minha mãe gostava de escutar poucas coisas, ela escutava muito Leonardo, música sertaneja e meu pai também escutava muito sertanejo raiz quando eu era moleque, depois no colegial ele começou a lembrar música da MPB, mas não deixava o sertanejo de lado. (Entrevistado 8, Noturno)

Minha família, quer dizer, até os meus quinze anos, mais ou menos, era uma família muito tradicionalista, né? Católica tradicionalista, assim católica apostólica romana ferrenha, hoje meu pai e minha mãe ainda seguem isso, mas nós os filhos somos mais *light*, né? A gente sempre teve uma relação muito estreita, apesar de morar na periferia de uma cidade como São Carlos, com a música clássica, quer dizer é talvez por esse vínculo, assim católico, que os meus pais tinham com alguns grupos conservadores da igreja católica, quer dizer, nós sempre apreciamos música clássica, isso é uma coisa que a família mantém até hoje, vamos dizer, a gente ouve até hoje música clássica foi uma coisa que marcou muito a nossa infância, sabe? Nós assistíamos bastante apresentações de canto gregoriano, metal, assim, metal não *rock and roll*, mas metais instrumentos de orquestra é... quarteto de flauta, isso foi uma coisa que marcou bastante a nossa infância e o sertanejo, não o universitário, mas a moda de viola mesmo, tradicional, também, sempre teve muito presente na minha família, assim meus avós tinham sítio.. então sempre foi uma coisa que marcou muito pra nós. (Entrevistado 11, Noturno)

³³ MPB: Diurno 8 (20,5%); Noturno 11 (26,2%); EaD 28 (27,2%); Rock: 8 (20,5%); 8 (19,1%); 20 (19,4%); Sertanejo: 6 (15,4%); 8 (19,1%); 16 (15,5%).

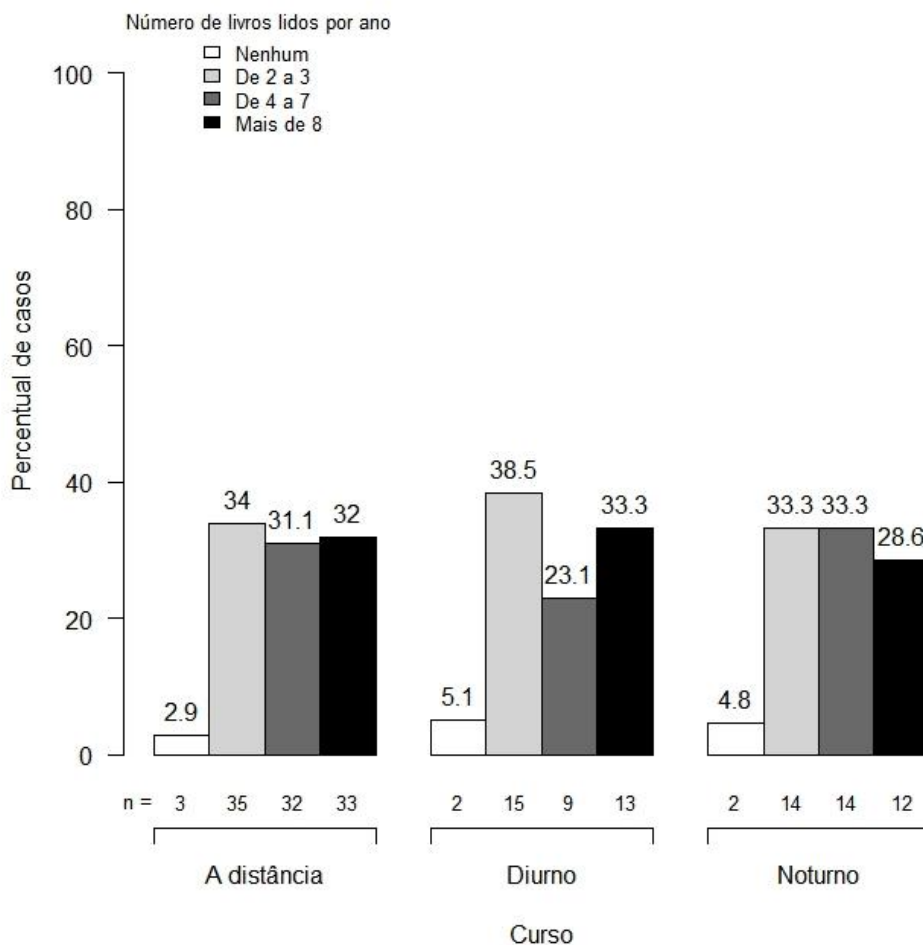
De acordo com os estudos de Gatti et al. (2010), que analisou os resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2008, estudantes dos cursos de licenciatura têm apresentado um baixo desempenho no Exame. Nas palavras da autora:

Em resumo trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de Licenciatura que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes. (GATTI et al., 2010, p. 149)

Os três grupos afirmaram ter recebido o incentivo da família em relação à leitura, aproximadamente 73%³⁴ nos três casos. A figura 7 apresenta que, em relação ao número de livros lidos por ano, os dados, também, são bastante semelhantes.

³⁴ Diurno 30 (76,9%); Noturno 30 (71,4%); EaD 74 (71,8%).

Figura 7 - Número de livros lidos por ano



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário)

Em relação à leitura, destacam-se alguns trechos dos depoimentos apresentados pelos estudantes durante as entrevistas:

Não, eu não leio muito, então além de ler os textos da faculdade, e um livro ou outro da faculdade, eu diria que eu gosto de ler filosofia de um modo geral. (Entrevistado 8, Noturno)

Eu lia muito meus livros de auto ajuda, livros evangélicos, lia bastante, lia revista veja, agora com os livros da faculdade diminuí a leitura com esses livros, porque tem muito material para ler. Eu sinto falta, agora que estou de férias dá para voltar a ler esses livros, é muito bom. (Entrevistada 13, EaD)

Atualmente eu to lendo Mia Couto que é um autor que várias pessoas me recomendaram. Eu gosto de ler livros de estórias porque eu conto estórias também, estórias infantis, assim, de adulto também, gosto de ler, mas o hábito eu sinto que eu preciso desenvolver mais ainda, sabe? (Entrevistada 18 EaD).

Os depoimentos dos grupos revelam que o hábito da leitura ainda precisa ser um pouco mais explorado e que, atualmente, ocupam-se mais com as leituras oferecidas nas disciplinas do curso. Gatti et al. (2010) apresenta que as pesquisas têm se preocupado em investigar cada vez mais as informações sobre o consumo de bens culturais pelos licenciados. De acordo com os estudos, "...há ainda um percentual razoável dos que não leem livros, além do que lhes é solicitado nos cursos e, entre esses, são mais numerosos os alunos das outras licenciaturas que não a Pedagogia". (GATTI et al., 2010, p. 170).

Em relação aos programas preferidos nos momentos de lazer, os estudantes do presencial diurno e noturno indicaram, na ordem de preferência, assistir a filmes e visitar familiares/amigos. Já os estudantes do curso a distância indicaram: visitar familiares/amigos; ler; assistir a filmes; ir à igreja.

Hoje em dia é parque ecológico, andar de bicicleta, não vou em teatro porque o teatro é caro e, particularmente, eu não gosto, não me atrai, já fui em show, mas aqui em São Carlos não vem artistas que eu gosto. (Entrevistado 1, Diurno)

Bom, a leitura da faculdade tem sido muito pesada, então durante o semestre eu procuro ler os livros que eu tenho, que eu gosto, e essa é uma das coisas que eu gosto de fazer nos momentos de lazer, é ler, mas tem sido bem difícil assim não da pra ler tantos livros quanto eu gostaria, aí quando eu acabo comprando mais livros do que eu consigo ler começo a colocar metas, né? Leio dois e posso comprar mais um, mas tá sendo bem difícil, no momento de lazer eu gosto muito de ir ao cinema, quando tem show eu gosto muito de ir no SESC porque tem vários shows e eventos bem legais, mas eu gosto bastante de ficar em casa eu gosto de assistir filme em casa e séries de tv e enfim é isso. (Entrevistada 6, Diurno)

Eu gosto de assistir filmes e seriados, a tv mesmo eu não assisto não ou eu baixo filme ou assisto no Netflix (Entrevistada 16, EaD)

De modo geral, alguns estudantes apresentaram, nos depoimentos, que a falta de informação e o pouco contato com o meio universitário pode prejudicar, de alguma forma, a relação deles com o Ensino Superior. Nas falas, é possível perceber que os estudantes caracterizam a baixa qualidade do capital social, quando considerada a pequena acumulação dos demais capitais (cultural; econômico), como um dos fatores que determinaram o ingresso tardio ao Ensino Superior, sobretudo, o Ensino Superior público.

Prestei só o ENEM, porque eu já falei que não acreditava, eu achava que dava muito trabalho, e **sem contar a minha carga cultural**, né? De **morar em um ambiente onde ninguém falava sobre isso**, eu acho que isso conta bastante. (Entrevistado 1, Diurno).

...eu nunca imaginei assim que eu **poderia prestar uma faculdade pública, não fazia parte do nosso repertório cultural**. [...] Eu não tinha nem a perspectiva de fazer uma faculdade pública, por quê? Porque **isso não fazia parte do que a minha família deslumbrava**, né? Tanto é que quando eu terminei o magistério, que eu falei pra minha mãe assinar a matrícula da faculdade, ela disse “mas quando você vai parar de estudar? Eu achei que já tinha terminado”... **eu sou a primeira pessoa da minha família que fez faculdade e agora a primeira pessoa que está fazendo a segunda graduação numa universidade pública**, então essa é uma coisa, assim, inédita e eu vejo, por exemplo, os filhos da minha irmã, que a minha irmã mais velha ela tem quatro filhos, e nenhum eu vejo que vai seguir o caminho de estudar ou tentar seguir alguma coisa porque, assim, **o horizonte cultural ainda é muito limitado** e eu não consigo ter uma influência muito forte, assim, pra mostrar que existem outras possibilidades... agora a filha da minha outra irmã a gente tá tentando também fazer com que ela saiba que existem essas outras possibilidades, a minha irmã agora voltou a estudar, também, tá um pouco mais atenta a isso e é a minha esperança. (Entrevistada 10, Noturno)

.... **por falta de conhecimento dos meus pais**, não pela falta de vontade deles, mas pela falta de conhecimento, como eles cresceram nesses ambientes de ver os filhos crescerem, trabalhar e ajudar, eu **acho que tinha essa visão mais limitada**. Então eu também cresci assim, depois com contato com outras pessoas que eu fui abrindo... Até então a faculdade antes era para quem tinha dinheiro para pagar. Era restrita a entrada nas faculdades, ainda mais quando você tinha que trabalhar e estudar, estudar à noite. (Entrevistada 13, EaD).

Bourdieu (2014b) apresenta em seus estudos que as famílias transmitem, mais por vias indiretas do que diretas, um certo conjunto de valores, um capital cultural, que define, entre outras ações, as atitudes em relação à escola. No caso dos depoimentos apresentados acima, fica evidente que as relações sociais, tendo em vista o capital cultural nos três estados conceituados por Bourdieu, podem ter influenciado as trajetórias escolares dos mesmos e, principalmente, suas atitudes frente ao Ensino Superior. Nas palavras do autor, “...a parte do capital cultural que é a mais diretamente rentável na vida escolar é constituída pelas informações sobre o mundo universitário e sobre o *cursus*, pela facilidade verbal e pela cultura livre adquiridas nas experiências extraescolares”. (BOURDIEU, 2014b, p. 49).

4.4 O perfil profissional

A partir desse item, foi organizada a descrição dos dados relacionados às características profissionais dos estudantes que participaram da pesquisa. No depoimento abaixo, nota-se que a escolha em realizar o curso superior, “ter um diploma”, está relacionada à expectativa de ocupar melhores posições na escala profissional.

Eu tenho essa, eu não sei se seria uma ilusão, né? De que **se eu tivesse um diploma superior eu teria uma vida profissional um pouco melhor ou financeiramente mais remunerada**, não sei se faço ilusão, hoje eu vejo quase que uma falsa ilusão que... mas esse era o meu objetivo antes. (Entrevistado 4, Diurno)

A posse de capital cultural institucionalizada oferece ao indivíduo um atestado de qualificação que pode levá-lo às posições mais reconhecidas profissionalmente ou, conseqüentemente, pode levá-lo à obtenção de um maior capital econômico. Entretanto, essa ascensão representa, também, a ocupação de um posto de maior prestígio em um determinado campo.

...enxerga-se nos certificados escolares (o diploma), o meio necessário para escapar às condições mais precárias de existência. E a confiança depositada na escola para esses fins não se esgota na busca de um posto mais qualificado na divisão técnica do trabalho (e, portanto, melhor remunerado), mas expressa ainda a aspiração a um lugar simbólico (ser alguém na vida) que afaste a ameaça da desqualificação social. (NOGUEIRA, 1991, p. 91)

Com base nos estudos de Gatti et al. (2010, p. 147) a escolha pela profissão docente pode representar “uma escolha secundária ou provisória, pois a docência aparece muitas vezes como uma “possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso de formação considerado acessível”. Essa pode ser uma escolha “possível” para iniciar a vida profissional, mas não exatamente uma escolha que represente um real interesse na atuação docente.

Os estudantes do período **diurno** que trabalham ocupam funções como: Estagiária; Atendente de *Call Center*; Babá; Balconista; Bolsista CNPq/PIBID; Missionária; Monitoria; Porteiro; Professor de inglês; Professora particular. Os estudantes do período **noturno** que trabalham ocupam funções como: Agente

Educacional; Atendente de *telemarketing*; Estagiária; Professora; Recepcionista; Advogada; Assistente administrativo; Controlador de acesso; Cuidadora infantil; Entrevistadora; Estudante bolsista de Mestrado; Funcionário público; Gerente de Organização Escolar; Monitora infantil; Recreacionista; Recursos Humanos; Secretária; Servidor Público Municipal; Tapeceiro; Técnica para assuntos administrativos; Técnico Laboratório; Técnico em informática.

Observa-se, no depoimento dos estudantes que participaram da segunda etapa da pesquisa (as entrevistas), uma valorização em relação ao trabalho. Assim, o trabalho pode ser considerado um dos fatores que mais determinam a interrupção das trajetórias escolares dos sujeitos, principalmente por conta das dificuldades financeiras.

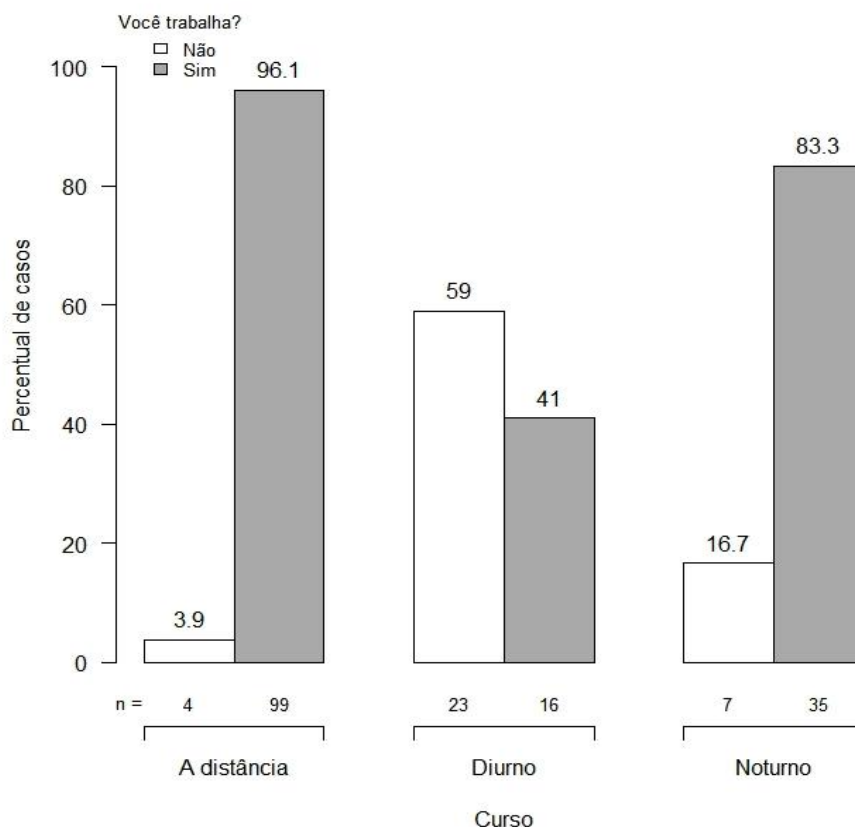
A fala do entrevistado 1 do período diurno do curso de Pedagogia presencial revela uma descrença em relação à democratização das oportunidades por meio do acesso à educação:

Prestei o ENEM, só por prestar, eu não acreditava que o estudo ia dar alguma coisa pra mim, o trabalho é que era o importante, que é o que pregam, né? (Entrevistado 1, Diurno)

De certa maneira, esse entendimento relaciona-se à tese de Bourdieu (1975) que rompe com o otimismo educacional e analisa a escola como uma das instituições de maior manutenção dos privilégios sociais. Nas palavras do autor, “A posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico.” (BOURDIEU, 2009, p. 333).

A pesquisa realizada também identificou o número de estudantes que exercem ou não exercem atividade remunerada entre os grupos. A figura 8 ilustra a apresentação desses dados.

Figura 8 - Você trabalha?



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário)

Na figura 8, percebe-se que a relação de estudantes que exercem função remunerada no grupo do curso presencial noturno e no grupo a distância é inversa quando comparado ao grupo presencial diurno. Essa inversão pode representar a possibilidade de retomar os estudos pela flexibilidade de horário e conciliação entre a vida profissional e a estudantil. Nesse sentido, a educação a distância proporciona a inclusão social por meio dessa nova possibilidade de organização dos estudos. A figura 8 apresenta, também, o perfil dos estudantes matriculados no curso presencial noturno, grupo, na maioria das vezes, intermediário nas escalas comparativas, mas que apresenta uma maioria de estudantes trabalhadores. A possibilidade de estudar no período noturno pode permitir a continuidade da atuação profissional.

Na questão sobre a atividade que exercem, foi possível observar que muitos estudantes já estão envolvidos com a área educacional. Os estudantes do período **diurno** que já trabalharam na área de educação ocuparam a função de Auxiliar de sala, Coordenador de curso, Estagiário, Monitor, Professor. Dentre

os estudantes do período **noturno**, as funções ocupadas foram: Professora, Auxiliar de classe, Estagiária, Agente de organização escolar, Cuidadora infantil, Funcionária pública em escolas estaduais, Agente educacional.

Os depoimentos abaixo revelam a relação dos estudantes com experiências profissionais no campo educacional:

Eu **dei aula em escola pública** muito pouco tempo, eu era substituta, né? E eles me colocavam pra dar aula de qualquer coisa, né? Então eu chegava e falavam: “você pode vir dar aula hoje de educação física?” e eles me colocavam pra dar aula de química e aí até que eu falei não eu não vou mais e eu tentava puxar sempre pra educação física, né? Aí teve uma hora que eu falei não, eu não vou, só venho se for pra dar aula de educação física, eu sou formada nisso, eu tô me enganando e enganado quem eu tô dando aula... porque eu não sei do que eu tô falando e aí, depois disso, eu não fui mais. (Entrevistada 6, Diurno)

Os meus amigos eles esperavam que eu tivesse ido pro mestrado ou doutorado, né? Assim o mestrado visando o doutorado, mas a partir do momento que vi a oportunidade de voltar pra Pedagogia pra entrar em Pedagogia e passei a ver as matérias do curso, achei mais interessante cursar a graduação do que prestar o mestrado em si, então a estrutura da grade do curso hoje me interessa muito mais pelos conteúdos sociológicos, pela matéria que a gente tá vendo agora de filosofia também, então isso tem sido mais esclarecimento bem grande pra mim que me dá **mais lucidez inclusive pra prestar o trabalho que eu faço hoje pros meus alunos** e no primeiro ano do curso de Pedagogia acabei desenvolvendo minha sala de aula e hoje ela tá mais equipada só com o primeiro ano do curso de Pedagogia e isso também aumentou meu nível de credibilidade entre meus alunos. (Entrevistado 5, Diurno).

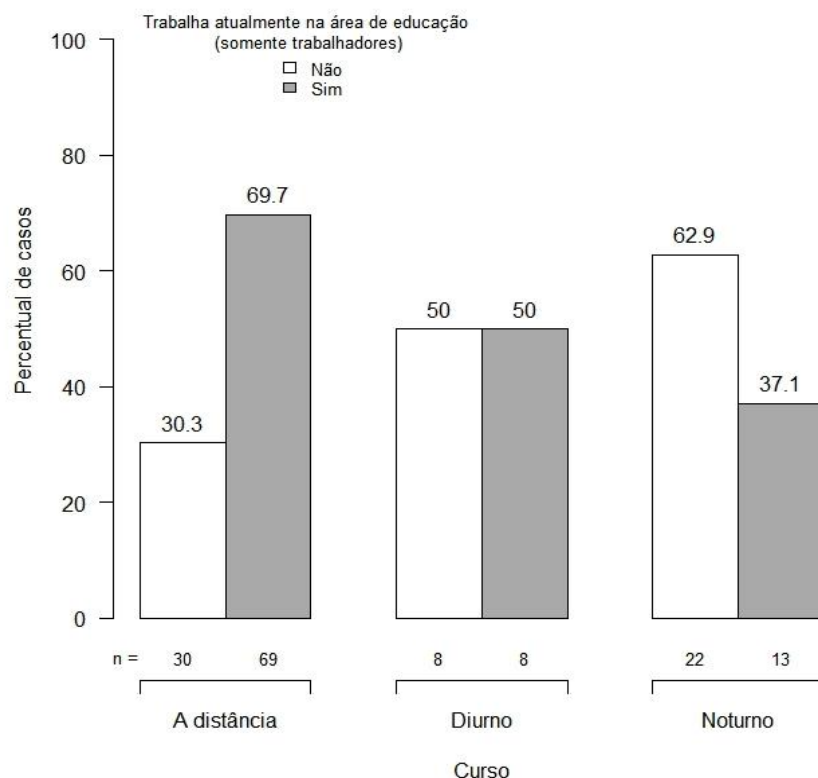
...fiz o concurso daqui com o grau de magistério então eu **trabalho do primeiro ao quinto**, quando eu vim pra cá eu assumi um terceiro ano, depois eu mudei de escola e comecei a dar aulas no quarto ano, trabalhei com aquele programa “Mais Educação” e aí numa das escolas que eu trabalhei a diretora me chamou e eu fiquei um ano na coordenação do programa mais educação, mas quando mudou o governo eu não me identifiquei muito com as propostas que eles tinham das mudanças, como iam funcionar na escola, então, eu abdiqueei do cargo e voltei pra sala de aula do quarto ano com crianças de nove e dez anos. (Entrevistada 10, Noturno).

A minha **perspectiva inicial era que eu ia conseguir ter um monte de respostas pras coisas que eu não sabia fazer em sala de aula**, né? E hoje eu já sei que eu não vou ter isso no curso, pelo contrário, desde que eu comecei a fazer a Pedagogia começou a piorar, começou a surgir mais um monte de questões, inclusive aquilo que eu já achava que tava bom hoje eu já vejo meio desconfiada... ah será que isso aqui é assim mesmo que deve ser feito e tal?, então acho que amplia muito pra mim o curso, acho que essa questão de estar dentro da escola já é um ponto que enriquece minha formação, mas ao mesmo tempo dificulta minha convivência no trabalho, né? Porque aí você já começa a ter algumas ideias, assim, não batem muito com o grupo, você não consegue falar em determinados momentos de certas coisas, então

isso aí dificulta um pouco, mas acho que pelo que eu acredito que deva ser um professor eu acho que eu tô crescendo nesse sentido. (Entrevistada 10, Noturno).

A figura 9 ilustra a diferença entre o número de estudantes que já trabalham na área educacional, os dados representam a relação somente do grupo de estudantes trabalhadores:

Figura 9 - Trabalha atualmente na área de educação (somente alunos trabalhadores).



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário)

Outro ponto de destaque nos dados é que, além de os estudantes do Ensino a Distância exercerem atividade profissional remunerada, em sua maioria, eles também já estão inseridos no campo educacional. Em relação à ocupação profissional dos estudantes **EaD**, 96% (99) dos estudantes declararam que trabalham. Dentre as funções exercidas, aproximadamente 63% (65) dos estudantes trabalham na área de educação exercendo a função de professor em diferentes níveis e áreas. Foram também citadas profissões como: Agente educacional, Inspetor de alunos, Coordenador pedagógico, Auxiliar de classe,

Gerente de organização escolar, Orientadora de ensino, Monitora de alunos, Secretária de escola.

Os depoimentos, abaixo, obtidos por meio das entrevistas, complementam a indicação da atuação dos sujeitos na área educacional:

Eu **estou dando aulas particulares, de inglês, de francês**, eu também dei algumas aulas de matemática, de química, de física, mas eu gosto de línguas, e como você sabe eu falo francês. (Entrevistado 14, EaD)

Eu vou fazer nove anos de aeronáutica já. Aí dentro da própria instituição também eu me descobri educadora, né? Porque eu **fui convidada pra dar aula pra adultos numa escola de formação de mecânico de aeronave**, e aí eu comecei a dar aula de eletricidade básica como instrutora técnica na minha área, que eu sou eletricitista instrumentista de avião, e instrução na minha área de planejamento de manutenção também, aí, foi aí que eu me interessei por fazer mesmo Pedagogia, que às vezes eu dava aula particular também, todo esse contexto. Como a gente não tem assim uma, um salário muito bom pra quem quer ter uma casa própria essas coisas a gente acaba que opta, que faz opção de trabalhar em dois lugares, eu tô dando aula à noite e trabalho no quartel de manhã, de dia. (Entrevistada 15, EaD)

Eu tava fazendo um curso de letras na UNESP, aí eu fui trabalhar num jornal de revisora, aí eu fui morar em Ourinhos um ano com meu pai trabalhei no comércio, aí eu casei, na mesma semana que eu casei eu fui chamada num concurso em Cândido Mota que dá sete quilômetros daqui que é pra **agente escolar do estado e hoje eu sou designada agente escolar na secretaria**.[...] eu dei umas aulas eventuais e vi que não era pra mim, porque você tem que ter muito jogo de cintura com os adultos de quinta série em diante até o colegial era adulto e eu era uma criança que eu saí direto e me formei... então eu não tive estrutura, falava que não era pra mim, que eu não queria a sala de aula... eu me arrependo só de não ter conseguido uma pós na língua estrangeira que eu fazia que era o francês, que eu gosto muito é o que eu queria, aí eu me casei como eu falei, aí eu já passei no concurso e na mesma semana comecei a trabalhar na escola lá em Cândido Mota, uma escola de primeiro ao quinto ano umas das poucas escolas estaduais ainda de primeira a quinto ano e lá eu comecei a pensar se eu tivesse feito Pedagogia eu acho que eu estaria na sala de aula porque são crianças, são menores, que eu acho mais fácil pra tá dominando, pra tá equilibrando a sala... eu acho que se eu tivesse feito Pedagogia eu ia exercer, eu sempre fiquei com peso de ter feito letras, puxa eu fiz uma faculdade boa do estado e não exerço, aí uma professora lá da escola ela só tem magistério ela falou: “como você gosta de mexer na internet procura um curso pra mim a faculdade de Pedagogia, vê o preço desses cursos a distância” porque ela lá é casada, né? Ela falou: “não vou frequentar um diariamente, vê um a distância e fala pra mim aí” eu fui pesquisando e sem querer eu vi esse da UFSCar falei nossa, federal a distância e gratuito aí eu falei pra ela fazer... falei ah, vou fazer também ver o que que dá... não contei pra ninguém, tantos anos fora, não vou nem falar porque se eu não passar pelo menos eu não tenho que falar pra ninguém e passei, aí faz ela mais uma amiga minha da secretaria também... da escola nós somos em três, assim, que a gente já se conhecia e a gente estuda junto. (Entrevistada 17, EaD).

Fora da área educacional, os alunos revelaram ocupar funções como: Gerente administrativo, Auxiliar administrativo, Secretária, Militar, Operadora de caixa, Jornalista, Engenheiro de computação, Bibliotecário, Consultor de recursos humanos, Auxiliar de enfermagem, Analista de seguro, Agente de segurança penitenciário, Estudante de pós-graduação.

A descrição do perfil profissional dos estudantes apresentou importantes pontos de destaque quando considerada a comparação das informações sobre os mesmos, principalmente quando se identifica a grande porcentagem de estudantes do presencial noturno e do curso a distância que estão inseridos no mercado de trabalho. Além disso, essas informações destacam ainda o perfil do estudante da Pedagogia a distância que procura formação no curso quando já inserido no campo educacional. De acordo com a pesquisa de Pereira et al. (2012), os estudantes do curso de pedagogia da instituição têm o perfil de serem trabalhadores, já possuem outras licenciaturas e de atuarem em funções ligadas à escola.

Após a apresentação dos itens tratados nesta quarta seção, a próxima seção do estudo abordará as trajetórias escolares dos estudantes dos cursos de Pedagogia, enfatizando o percurso escolar até o ingresso na universidade, as razões para a escolha do curso superior e as considerações dos mesmos sobre a formação docente, tendo em vista a avaliação da própria formação nos cursos até o momento da pesquisa. Espera-se complementar as informações obtidas na presente seção, para que se possam encontrar novos elementos sobre as trajetórias dos estudantes que buscam a formação superior nos cursos de Pedagogia presencial e a distância da UFSCar.

5 – AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS SUJEITOS ANTES E DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA.

Esta seção do trabalho apresentará, especificamente, as trajetórias escolares dos sujeitos do estudo, considerando o percurso escolar dos estudantes até o ingresso no Ensino Superior. Além disso, busca-se, por meio dos dados, descrever as razões dos sujeitos na escolha pelos cursos de Pedagogia presencial e a distância da UFSCar. Por fim, será apresentada uma descrição das considerações dos estudantes em relação à experiência no curso de Pedagogia e às expectativas profissionais, tendo em vista realizar uma reflexão sobre a formação docente.

5.1 O percurso escolar dos sujeitos até o ingresso na universidade:

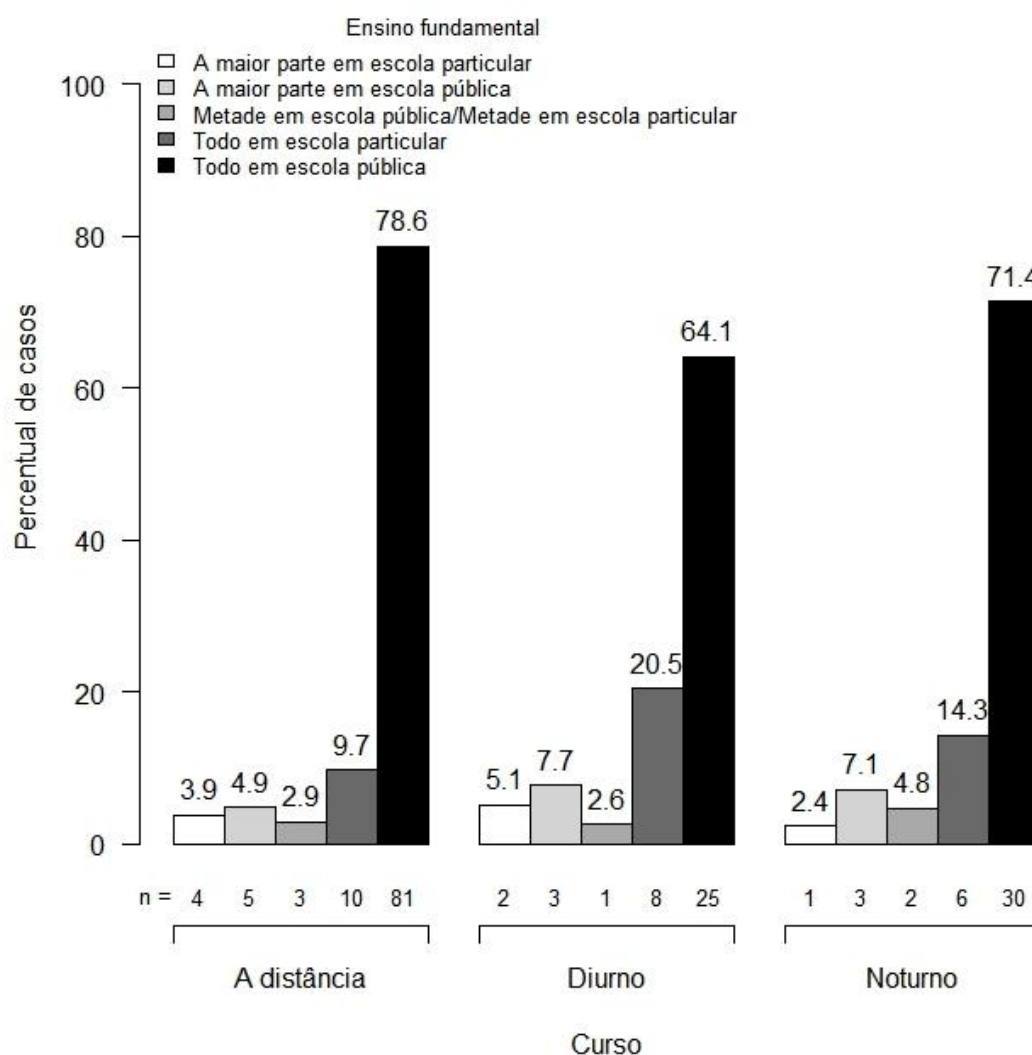
Os dados apresentados neste item revelam as considerações e as relações dos estudantes com a escola. De acordo com os estudos de Bourdieu (2003), o *habitus* é transformado pela ação escolar. Nesse sentido,

O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e, particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção, assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (BOURDIEU, 2003, p. 72)

Ainda que existam alguns pontos que se divergem em relação aos grupos, cabe considerar a observação de que os estudantes do curso presencial noturno ficam na posição intermediária dos dados. Nesse sentido, é importante realizar essa diferenciação entre os próprios estudantes do grupo presencial, uma vez que apresentam características particulares.

Na figura 10, é possível observar que os estudantes possuem trajetórias semelhantes quanto à realização de todo o Ensino Fundamental em escola pública. Nos três grupos, é pequena a parcela de estudantes que realizaram o período de estudo em escolas particulares.

Figura 10 - Ensino Fundamental



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

O quadro 6, apresentado a seguir, complementa as informações dessa etapa do percurso escolar dos sujeitos e apresenta as considerações deles em relação à experiência no Ensino Fundamental, com o processo de alfabetização e com os professores. Observa-se, nos depoimentos, que a mudança das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental é um ponto marcante nas trajetórias.

Quadro 6 - Considerações dos estudantes sobre o Ensino Fundamental

(Continua)

Considerações dos estudantes sobre o Ensino Fundamental

DIURNO

- **Minha trajetória escolar foi bem até a quarta série, aí na quinta série comecei a trabalhar**, tinha doze anos; comecei a trabalhar em uma lanchonete, à noite, e como meu irmão mais velho também fez isso, trabalhava em lanchonete e abandonou os estudos também na quinta série, aí eu estava no direito de abandonar também; e abandonei os estudos na quinta série e fiquei nessa vida até... com dezessete anos e resolvi voltar; só que com dezessete anos, em uma escola com crianças com doze, onze anos, não ficou bem, sabe? Aí eu peguei e abandonei novamente, porque não dá, né? (Entrevistado 1, Diurno).

...da primeira a quarta série eu estudei em uma escola pública que fica aqui no bairro residencial de São Carlos e eu **só tenho lembranças boas porque a gente criava uma coisa como se fosse uma família** a escola os professores, a professora da terceira e quarta série foi a mesma, então era bem legal com as outras crianças também. Eu lembro que **eu era representante de sala todos os anos**, que mais?... lembro que na primeira série a gente fazia bastante teatrinho. (Entrevistada 2, Diurno)

- Eu aprendi a ler e escrever numa escola é... numa **escola quase militar** muito rígida, tudo era ensinado à força onde a gente tinha uma disciplina muito **rígida**, não podia rir, não podia brincar, a gente apanhava de palmatória, apanhava até com chicote muitas vezes... foi muito difícil... a professora ela dava aula pra várias crianças todas juntas, tinha crianças que tava iniciando a primeira série, terceira série até a quarta série, todas na mesma sala não tinha uma repartição, a repartição era um banco pra aqueles da quarta série e outro banco, banco de madeira, até chegar nos que tavam iniciando e as mulheres ficavam de um lado da sala e os homens do outro, era separado não se misturavam.. acredito que eu decorei tudo com medo de apanhar, acabava decorando tudo, mas o meu maior medo era ter o castigo. (Entrevistado 4, Diurno)

- Eu **sempre estudei em escola particular... quando eu fui pro colégio público eu senti muita diferença em todos sentidos**, assim, aulas, tinha aulas que eu não tinha, que acabava, ah não tinha professor aí a gente não tinha aula e pra ser sincera tem momentos que eu nem lembro tanto assim se me perguntarem “ah o que você fazia na sua escola?” eu não lembro parece que apagou, sabe? Eu nunca cheguei e reclamei, mas acho que minha mãe percebeu logo que eu não tava curtindo muito e a primeira coisa que ela fez foi, assim que deu, me colocar num colégio particular de novo, mas não em qualquer colégio particular “vamos naquele que você estudava que você já conhecia algumas pessoas” e eu acho que sim que são oportunidades que mudam, né? Que você acaba tendo e eu tive de estudar num lugar que infelizmente... a escola pública é muito complicado e foi quando eu tive esse contato e eu percebi na pele que era muito difícil que nos outros colégios eles incentivavam outras coisas, leitura... (Entrevistada 5, Diurno)

- Eles (professores) tinham inspiração, esperança, força de vontade pra fazer mudança... uma das minhas inspirações que quando eu tava na quarta série **uma professora me deu uma pilha de livros didáticos**, sabe? Ela sabia que eu gostava, que eu tinha jeitinho, ela me deu uma pilha de muitos livros didáticos daqueles que tem resposta do professor, sabe? Que eu brinquei tanto com esses livros que isso me marca até hoje. (Entrevistada 2, Diurno)

- O que exerceu mais influência foi que eu tive **uma professora de história, excelente**, e eu sempre achei ela boa porque ela era extremamente evangélica e ela nunca, de forma alguma, demonstrou valor dentro da sala de aula. Ela era tão excelente que todos os alunos respeitavam sem exceção, a aula dela era a única que não tinha nenhum problema. (Entrevistado 8, Diurno)

Quadro 6 - Considerações dos estudantes sobre o Ensino Fundamental

(Continua)

- Eu acho, muito pela experiência como aluno, **eu não aguentaria o que os meus professores aguentaram**. Não teria, eu não tenho condição psicológica pra aguentar. (Entrevistado 9, Noturno).

NOTURNO

- Ela (a professora), por exemplo, **separava os alunos em fileiras por desempenho**, sabe? E ela sempre dava bronca nos mesmos alunos. **Ela era aquelas professoras tradicionais, inclusive puxava as orelhas dos alunos, dava “reguada”, mas ela era extremamente alfabetizadora**, acho que todo mundo saiu sabendo ler e escrever da sala dela. (Entrevistado 8, Noturno)

- Depois que você entra no curso de Pedagogia você começa a pensar nisso, e eu lembro de algumas coisas, não sei o quanto eu distorço isso, mas **todos os professores gostavam muito de mim**, eles sempre reclamavam que eu conversava muito com os meus amigos, eu tinha uma imaginação muito fértil, mas eu sempre respeitava, nunca respondi pra professor, nunca achei que deveria também. Sempre fui tratado muito bem. Algumas coisas contribuem pra isso nessa cidade, particularmente, por exemplo, eu sou **uma pessoa branca em uma escola pública, isso ajudava bastante, eu era bem loiro**; essas coisas você começa a olhar com um olhar mais crítico e você percebe que é diferente. (Entrevistado 8, Noturno)

- ...eu **estudei até a conclusão do ensino médio no SESI**, né? No sistema S, aí pelo meu pai trabalhar na indústria acho que isso influenciou, porque existia uma preferência **para filhos de quem trabalhava na indústria** estudar no SESI, não sei se funciona assim ainda hoje, mas na minha época era assim, então eu acredito que o sistema de ensino do SESI foi um fator que eu aprendi muita coisa na qualidade de hoje de estudante de Pedagogia, de professor, assim, eu acho que é uma coisa falha perante o que o governo que, o sistema apresenta, você aprende demais é uma coisa mais qualificada, né? Então eu acho que a influencia que a minha família economicamente teve nisso foi o fato do meu pai trabalhar numa indústria e isso possibilitar que eu estudasse no SESI, né? Porém uma coisa que eu sentia muita dificuldade era que o **SESI não fornecia livros, eram todos livros comprados, assim, livros de preço caríssimo**, no caso a minha família, que tinha três filhos matriculados na escola, gastava por ano uma coisa perto de três mil reais em livros, assim, né? Então isso foi uma coisa que se meu pai não se esforçasse, não trabalhasse, não procurasse fazer hora extra, talvez a gente não teria, né? (Entrevistado 11, Noturno)

EaD

- **Da primeira a quarta série foi a melhor** fase, a fase que mais gostava, foi muito boa, lembro de muita coisa, os professores também eram muito bons. Era a melhor fase. **A quinta série foi muito difícil, por causa da mudança** de matérias, um monte de matérias, foi meio confuso para mim, para acompanhar, tive um pouco de dificuldade. Já na sexta estava melhor, os professores do ensino fundamental você tem menos contato com eles, né? (Entrevistada 13, EaD)

- ...**me jogaram lá na sala F, J** nossa eu fiquei tão triste que eu sempre estudei na A, primeiro A segundo A terceiro A. A hora que eu fui pra sala J nossa foi o fim pra mim... aí no segundo colegial eu fui pra C e no terceiro eu terminei no A, porque pra mim era definido assim **o A era os melhores e nas outras não eram tantos** então quando eu cai na série não lembro se era J ou F eu acho que era primeiro ano F. (Entrevistada 17, EaD)

- Eu tinha uma professora muito dura, que nos comentários ela falava assim: **“isso aqui está horrível”**, então **eu sofri muito com esses comentários aí. E eu sempre achei que eu não escrevia bem, mas hoje eu escrevo bem...** se você olhar minhas redações, eu escrevo bem, eu não escrevo mal, então acho que foi uma pena a escola não saber trabalhar essas

Quadro 6 - Considerações dos estudantes sobre o Ensino Fundamental

(Conclusão)

coisas direito, ao invés de desenvolver... Eu sou muito mais sensível e artístico, diria assim, do que a escola desenvolveu, porque era uma **escola que privilegiava muito o lado intelectual de exatas, também gosto muito mais de trabalhar com meu corpo do que aquilo que a escola permitiu.** (Entrevistado 14, EaD)

- A **escola pública ela me deu uma escolaridade bem precária** pro nível que até mesmo eu tô, eu tive que romper uma barreira, eu tive que, eu não aprendi a ter essa autonomia na leitura na escola, não propriamente pela culpa da escola, hoje eu analiso que é todo um contexto político, social, do jeito tradicional dos professores lerem, que eles não têm estímulo pra dar aula também nem os alunos de periferia que é um ciclo vicioso dentro daquilo, que é assim, pelo fato de eu não ter condição de ter estudado numa escola melhor eu tive que ralar bastante pra tá no lugar que hoje eu tô, se não eu estaria, assim, até num nível, vamos dizer assim, numa profissão que exigisse menos escolaridade hoje em dia. Eu não conseguiria passar tão facilmente no concurso público. (Entrevistada 15, EaD)

- Eu tive na, quinta série, uma **professora de português...** ela era impecável de roupa, não repetia roupa, era uma coisa assim... e a turma começava a fazer bagunça ela só parava na frente da lousa e esperava, ela não alterava a voz, não alterava o gesto, nada. (Entrevistada 17, EaD)

- O professor de ciências no começo do ano, eram muitas pessoas e muito bagunceiras, mandou um texto assim tipo **“se vocês não quiserem aprender eu não vou ensinar nada” e aí ele ficou o ano inteiro sem ensinar nada** e ele não pedia silêncio nem nada... então ficou uma situação que a gente não teve ciências o ano inteiro e era **bem decoreba** era uma coisa, assim, bem, bem pouco aprendizado, assim, dois anos de pouco aprendizado. (Entrevistada 18, EaD)

Fonte: transcrição das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

As lembranças sobre o Ensino Fundamental revelam as representações dos estudantes em relação ao que consideram bons ou maus professores. A postura, o incentivo e as críticas dos professores marcaram as trajetórias e são lembradas até hoje. A crítica à baixa qualidade do ensino na escola pública, separação de estudantes por desempenho, interrupção do estudo e a violência (física ou verbal) sofrida nas escolas também apareceram nos depoimentos dos três grupos. Além desses destaques, alguns depoimentos demonstram o carinho pela escola e pelos professores, e outros analisam a situação de serem considerados “bons alunos” sob a ótica do que eles mesmos identificaram como o estereótipo estabelecido pela escola.

Entre os estudantes (diurno, noturno e a distância), as disciplinas preferidas eram Português e História. As disciplinas menos interessantes na opinião dos estudantes dividiram-se, de forma que os dados não apresentaram números significativos para a realização dessa descrição.

Ainda de acordo com os dados, em média 61%³⁵ dos estudantes do curso presencial (diurno e noturno) e do curso a distância consideraram-se bons alunos durante o período de escolarização. Os depoimentos abaixo confirmam tal constatação:

Eu era o que era para ser, né? O estereótipo do que era para ser, porque a minha mãe, por exemplo, arrumava minha roupa, nunca deixava eu sair com uma roupa mal passada, muito atenciosa com essas coisas, então eu era aquele molequinho da família que era pra ir lá aprender o conteúdo e voltar. [...] Na verdade eu não acho que eu era um bom aluno, as pessoas acham e os resultados comprovam, só que se isso for um bom aluno é um problema da educação muito grave, porque eu li muito pouco, eu sai do colegial tendo um conhecimento muito pouco dos clássicos. Mas eu sabia muito bem qual “x” assinalar. Eu percebo hoje que depois que você entra na faculdade, já passei por uma de exatas e uma de humanas e não adiantou nada, é um ensino falho (Entrevistado 8, Noturno)

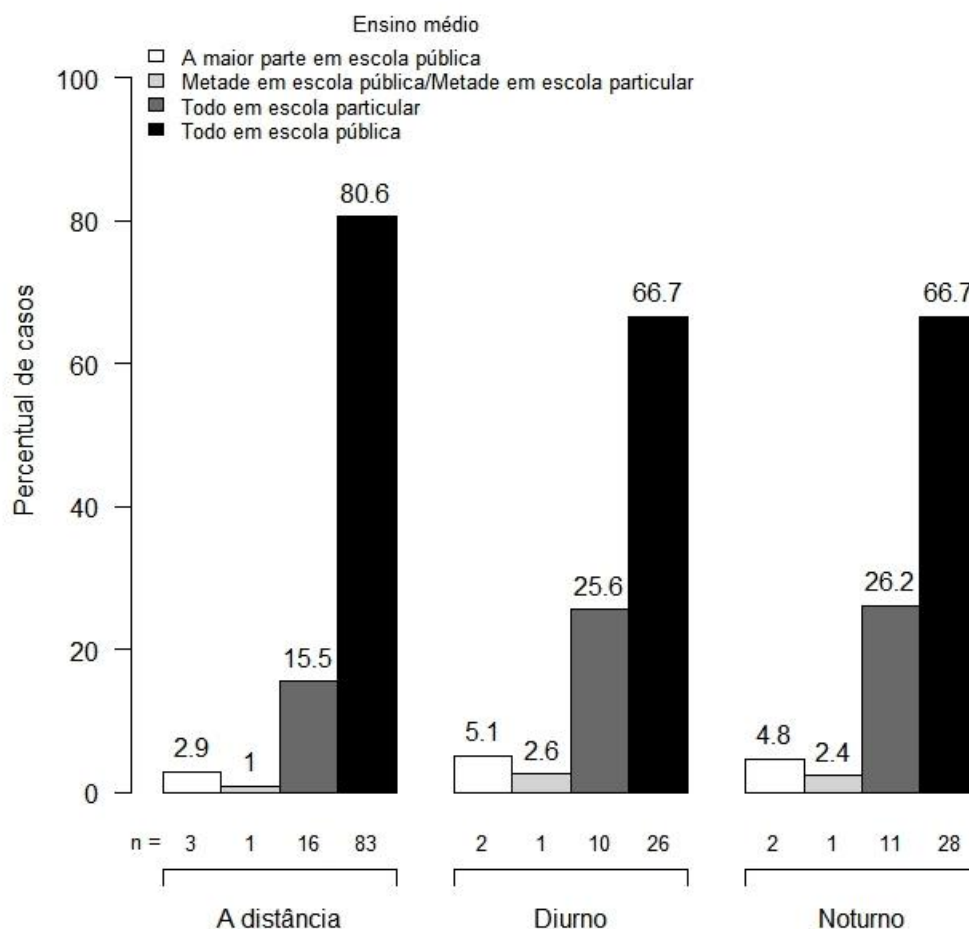
Eu não tive muitos problemas, **eu era um bom aluno, então... acho que você deve saber disso, um bom aluno na escola tradicional** ele não sofre pressão, ele não se sente mal, porque ele está indo, não está mal, os professores gostam porque ele está indo bem, os pais ficam contentes. Você não quer saber se ele está desenvolvendo as habilidades dele, se ele tem algum problema emocional ou não, mas está tudo bem, eu passei por uma escola assim, mas como eu ia bem, eu gostava, eu tinha amigos, então eu ia lá para brincar, para aprender. Eu gosto de aprender, gosto de ler. (Entrevistado 14, EaD)

Não dava problema e **era quietinha, aí era considerada uma boa aluna,** aí alguns professores gostavam de mim era essa relação. (Entrevistada 16, EaD)

A figura 11 apresenta o percurso escolar dos sujeitos no Ensino Médio, considerando a realização dos estudos em escolas públicas e particulares. De acordo com a interpretação da figura, é possível identificar que a maioria dos estudantes cursou o Ensino Médio em escolas públicas. Entretanto, essa faixa ainda é maior quando considerado o grupo de estudantes da modalidade a distância. Nogueira et al. (2011, p. 7) apontam que: “Os alunos provenientes da rede pública orientaram-se diretamente para a Pedagogia ou outra licenciatura num percentual significativamente mais elevado do que seus colegas da rede privada...”

³⁵ Diurno 26 (68,4%); Noturno 24 (57,1%); EaD 60 (58,3%).

Figura 11 - Ensino Médio



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário)

Observa-se, ainda na figura 11, um aumento de estudantes nas escolas particulares em comparação à figura 10, o que pode representar a estratégia da classe média no investimento escolar para que seus filhos consigam ingressar no Ensino Superior público ou para que obtenham um nível de instrução de maior qualidade.

Ainda descrevendo os dados relacionados ao Ensino Médio, do grupo de estudantes do curso presencial, 48% (19 - diurno) e 26% (11 - noturno) declararam ter concluído o nível de ensino entre os anos de 2011 a 2014. No caso do grupo da educação a distância, os números dividiram-se entre 1987 a 1990 (10% - 11); 1991 a 1994 (15% - 16); 1995 a 1998 (18% - 19); 1999 a 2002 (33% - 34); 2003 a 2006 (9% - 10). Tal descrição deve considerar a média de

idade dos estudantes que, de acordo com a descrição da seção 4, é de 35 anos para os estudantes do curso a distância, de 23 anos para estudantes do diurno e de 28 para estudantes do noturno.

De acordo com os estudos de Nogueira et al. (2011), a idade em que os filhos concluem o Ensino Médio interfere na reação das famílias em relação ao prolongamento dos estudos. De acordo com a pesquisa dos autores, os sujeitos que terminam o Ensino Médio mais jovens e que apresentam uma trajetória escolar regular tendem a despertar maiores expectativas nas famílias, assim como o desejo do ingresso em cursos de maior prestígio.

Para complementar as informações, o “Quadro 7” apresenta as considerações dos estudantes em relação ao percurso escolar no Ensino Médio.

Quadro 7 - Considerações dos estudantes sobre o Ensino Médio

(Continua)

Considerações dos estudantes sobre o Ensino Médio
DIURNO
<p>- Olha, eu sempre estudei em escola pública, nunca pude estudar em escola particular, mas mesmo sendo escola pública eu considero que a educação que eu tive foi boa, as escolas do município que eu estudei eram consideradas boas... no ensino médio eu estudei numa Etéc que mesmo precisando fazer um Vestibulinho pra entrar era pública e o ensino também era excelente perto das escolas, as outras escolas públicas. (Entrevistada 2, Diurno)</p>
NOTURNO
<p>- O que me marcou negativamente foram os problemas familiares que eu enfrentei, que eu sempre enfrentei, mas que se intensificaram no terceiro colegial, isso me marcou profundamente ao ponto de me levar à uma depressão o ano inteiro, eu fiquei muito anti social na escola. Em contrapartida, eu era, nesses colegiais da vida, estilo séries de TV, eu era razoavelmente popular, tanto pelas notas quanto pelas representações que você tem no colegial, ainda mais no terceiro, essas coisas de juventude. Eu queria ser anti social, queria ficar isolado, mas não tinha como ficar isolado, então era uma situação complicada pra mim. (Entrevistado 8, Noturno)</p> <p>- O meu problema todo começou no ensino médio, né? No ensino assim, no SESI, ainda não tinha o ensino médio que hoje já tem... então eu fui jogado, fui jogado mesmo pra uma escola estadual, né? Lá você chega, você percebe que tem mais conteúdo que os outros alunos, assim, de bagagem de conhecimento técnico mesmo, tem coisas que eles estavam aprendendo no primeiro ano do colegial do ensino médio eu já tinha aprendido na sétima série no SESI, né? Então aí você relaxa um pouco, sabe? Percebi que no meu ensino médio eu fui um pouco ou muito relapso, assim, parei de estudar depois retomei novamente, foi uma época que eu comecei é entrar numa fase de rebeldia por conta de que meus pais estavam iniciando o processo de separação, então comecei assim a ficar meio rebelde mesmo e ser um pouco relapso na escola, mas nunca deixei de tirar boas notas, sabe? Na escola eu faltava não ia em todas as aulas. (Entrevistado 11, Noturno)</p> <p>- O ensino médio eu fiz no CEFAM, aí a condição era diferente porque quando eu entrei no CEFAM aí eu já estudava das sete da manhã às cinco da tarde e ainda era um projeto apoiado pelo estado, então você tinha um corpo docente fechado a condição era totalmente</p>

Considerações dos estudantes sobre o Ensino Médio

(Conclusão)

diferente, você tinha o professor de português você tinha professor de matemática tinha oito aulas de português por semana e eu achava isso, assim, fantástico, oito aulas de português, oito aulas de matemática e a gente tinha que fazer muitas coisas no começo do CEFAM não era voltado pra formação de professores era voltado pra formação de ensino médio mesmo o primeiro e segundo ano então a carga de conteúdo era muito grande. [...] Até o segundo ano era ensino médio normal, tinha uma concentração maior de aulas porque no terceiro e quarto ano você já entrava com as aulas pedagógicas, né? [...] **A minha aula de didática no CEFAM foi muito boa** eu ainda peguei uma professora muito boa, assim, ela mesmo dentro dessa formação técnica, trabalhava com alguns autores conhecidos, já ensinava a fazer plano de aula, que o professor era mais do que só olhar as crianças e tal... agora **as aulas de metodologia eram muito lixo, a gente fazia caderno modelo pra depois, quando você fosse dar aula, você tinha um caderninho com o que você ia fazer na sua sala de aula** e aí por isso que eu não quis dar aula logo que eu me formei, que eu achava muito idiota isso... eu ia pegar aquele caderno e já ia poder pegar uma sala de aula. (Entrevistada 10, Noturno)

- Olha, não sofri muito. **Descobri que não tinha aprendido nada no ensino médio, muito menos no ensino fundamental**, foi muita briga para eu conseguir passar nas matérias, nas próprias “dps” que eu peguei depois. Foi tipo, fui descobrir que eu não sabia nada. Melhor descobrir, pelo menos eu tive a sorte de **descobrir isso no técnico** do que na faculdade. (Entrevista 9, Noturno)

EaD

- Então no ensino médio, na escola particular que eu fiz foi **bastante voltada pro vestibular** hoje em dia a escola tá tentando se humanizar um pouco mais... quando eu fiz ela era claramente voltada pra passar no vestibular, então, era assim, os professores eu ainda peguei aquela época que hoje em dia acho que já não é mais pelo menos nessa escola já não é tão comum, mas professores que davam aula show que faziam piada e tentavam chamar a atenção das pessoas. (Entrevistada 16, EaD)

- Era uma escola boa que todo mundo falava bem e aí foi bem legal porque eles tinham, assim, eles deixavam o aluno mais livre sabe se não quiser assistir aula tudo bem. Assim, eu assustei, assim, sabe? Porque na sétima e oitava série era aquela coisa, assim, bem entrava no portão aí não podia sair, tinha aluno que pulava portão, e era uma prisão, se você não tivesse de uniforme você não entrava, se você tivesse com short não entrava aí lá não tinha nem uniforme na **escola técnica** cada um ia vestido do jeito que queria, fazia o que queria, entrava na aula que queria. Achei super legal. [...] Os professores eles tinham cada um, um estilo, isso a gente achava bem legal então a gente, por exemplo, tinha um professor de história que ele era meio doido, a gente achava ele doido, que ele sentava a gente em círculo e dava um texto e ficava em silêncio todo mundo ficava em silêncio, mas era ótimo, fazia a gente refletir. Eu sinto assim que os **professores davam mais autonomia** pros jovens lá, sabe? Ele era professor de história e a gente não aprendeu muito de história, mas a gente aprendeu coisas, assim, a gente começou a dialogar, aí as pessoas falavam, era momento de diálogo, sabe? A aula dele era legal... ah tinha outros professores que eram assim expositivos, vamos dizer eles davam aulas mais é expositivas, tinha muitos trabalhos, a gente fazia coisas, como teatros, atividades diferentes e tinha muitos colegas que eram estudiosos, isso era bacana e em relação ao técnico eu escolhi o técnico em meio ambiente porque já era uma coisa que eu queria, num sei foi um momento que falava do meio ambiente da destruição de que precisava melhorar, então eu entrei meio assim acho que com uma visão mais romântica. (Entrevistada 18, EaD)

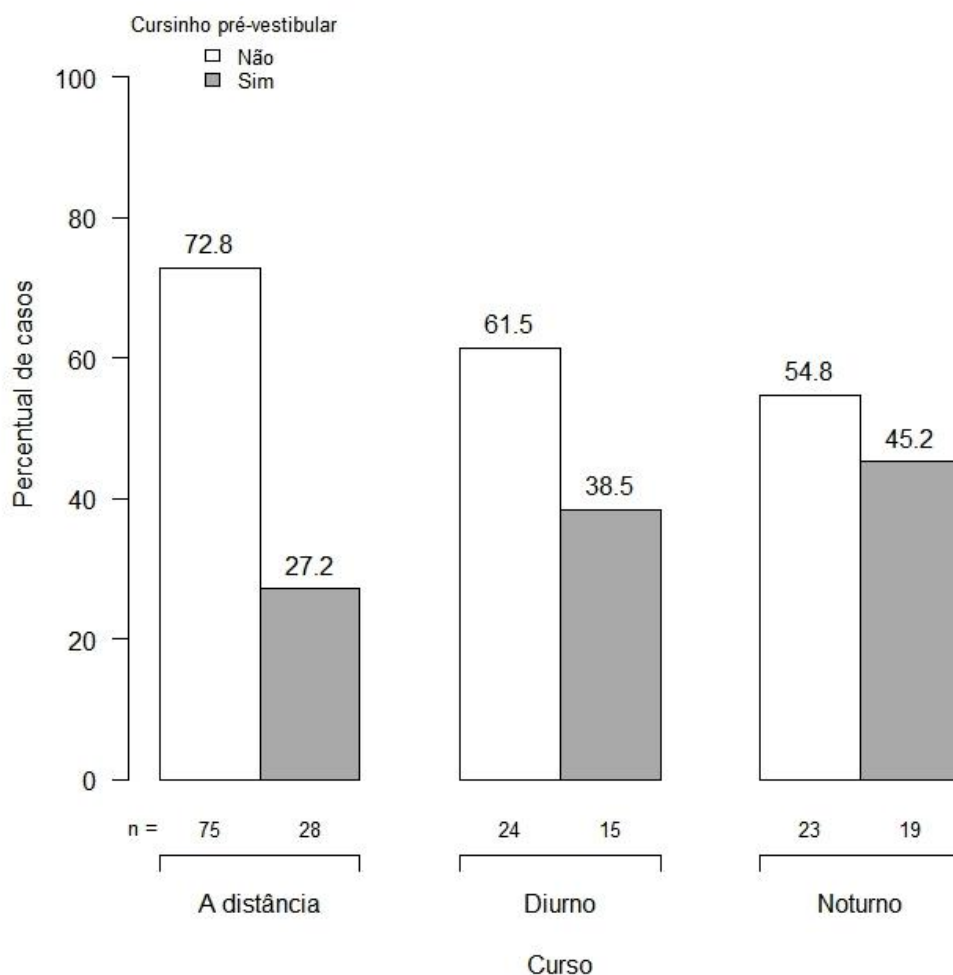
Fonte: transcrição das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Nos depoimentos apresentados, observa-se que um número considerável dos estudantes do curso de Pedagogia nas duas modalidades cursou o Ensino

Médio em escolas públicas e técnicas. Essa também pode ser uma estratégia de formação, uma vez que os colégios técnicos possuem uma compreensão de serem de maior qualidade quando comparados às demais escolas públicas. Outra questão levantada é a formação para o vestibular e a diferença de cada instrução (particular e pública) para a garantia do acesso ao Ensino Superior público.

Na coleta de dados, realizada por meio dos questionários, foi possível, também, identificar a quantidade de estudantes que realizaram o curso pré-vestibular.

Figura 12 - Curso pré-vestibular



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário).

Observa-se que os estudantes do presencial noturno foram os que, em maior proporção, realizaram o chamado "cursinho". Na comparação, nota-se

ainda que os estudantes do curso a distância apresentam uma relação menor com tal etapa de estudos. O depoimento abaixo, obtido por meio das entrevistas, complementa a descrição em relação à realização dos estudos em cursos pré-vestibular:

(...) eu **sempre fiz escola pública**, então quando eu digo, assim, que a **situação socioeconômica** deles (pais) interferiram, interferiram nesse sentido principal de eu não ter tido acesso à escola privada, porque eu tinha muitos amigos assim da escola privada que ficava na escola pública e eu percebi nitidamente quando eu cheguei na fase de vestibular e quando eu fui fazer o cursinho pré-vestibular aí eu **percebi o quanto estava em defasagem em relação aos outros alunos**, eu percebi, assim, eu sempre fui boa aluna no ensino médio eu ia com notas boas no boletim, né? Eu entrei no ensino médio pensando que se eu fizesse minha parte, como uma vez me aconselharam, se eu fizesse minha parte, eu ia chegar lá no vestibular e eu ia entrar, foi quando eu percebi que não era o suficiente porque a minha escola era muito diferente da escola do meu cursinho que foi eleita uma das melhores escolas de Curitiba. (Entrevistada 3, Diurno).

A maioria dos estudantes declarou não ter realizado curso pré-vestibular, embora alguns depoimentos apontaram a realização dele como estratégia para o ingresso no Ensino Superior público.

De modo geral, observa-se que os estudantes realizaram o percurso escolar na educação básica em maioria na escola pública. Considerando os investimentos escolares, Bourdieu (2009, p. 331) ressalta que:

Sabemos que o êxito escolar é função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar (tal propensão dependendo das chances objetivas de êxito escolar) e, em consequência, as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola.

Haja vista o desenvolvimento da descrição sobre as trajetórias escolares dos sujeitos, no próximo item serão apresentadas as razões que condicionaram a escolha pelo curso superior e, especialmente, pelo curso de Pedagogia nas duas modalidades.

5.2 Razões para a escolha do curso de Pedagogia

Neste item do trabalho, serão apresentadas as informações que envolvem a escolha pelo curso de Pedagogia, sendo considerada a descrição de cada grupo participante do estudo.

De acordo com o levantamento realizado, observa-se que parte dos estudantes já concluiu outro curso superior antes de iniciar o curso de Pedagogia. A “Tabela 10” apresenta o número e o percentual de estudantes que já concluíram uma graduação:

Tabela 10 - Outra graduação

Você já concluiu outra graduação?	Presencial Diurno n. %	Presencial Noturno n.%	EaD n. %
Não	35 (89,7)	27 (64,3)	38 (36,9)
Sim	4 (10,3)	15 (35,7)	65 (63,1)

Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário)

Observa-se, na “Tabela 10”, uma inversão entre os percentuais dos estudantes do curso a distância e do curso presencial noturno. O número de estudantes que não concluiu uma graduação é ainda mais significativo entre os sujeitos do curso presencial diurno. Um grande destaque para os estudantes do curso de Pedagogia a distância é o significativo número de estudantes (65) que já concluíram outra graduação, o que pode representar um grupo de maior posse de capital cultural, sobretudo no estado institucionalizado.

De acordo com os depoimentos realizados nas entrevistas, a primeira experiência no Ensino Superior foi em cursos presenciais. Os estudantes possuem formação nas seguintes áreas: Administração, Ciências Biológicas, Direito, Administração de empresas, Análise de Sistemas, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais – Licenciatura, Bacharelado em História, Biblioteconomia e Ciência da Informação, Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Sociais – Antropologia, Desenho Industrial, Enfermagem, Engenharia, Engenharia de Computação, Filosofia, Gestão Financeira, Jornalismo, Licenciatura em Educação Física, Nutrição, Secretariado Executivo / Processamento de Dados, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Saneamento Ambiental, Tecnologia em processamento de dados, Tecnóloga em Gestão de Turismo, Terapia Ocupacional, Turismo, Administração de Empresas,

Bacharelado e licenciatura em História, Odontologia, Tecnologia em saneamento ambiental. Com destaque para os cursos de Letras, Matemática, Geografia e Psicologia. Os depoimentos abaixo relatam a experiência em outros cursos superiores:

Eu fiz química, bacharelado em **química ambiental na USP** um ano. Só que na época eu tive depressão e eu não dei conta de continuar o curso. [...] **Comecei dar aula nessa escola técnica aí, eu falei poxa, eu acho que eu tenho jeito pra dar aula**, aí eu procurei o curso a distância da UFSCar porque é muito menos dispendioso, eu não tenho que me deslocar de ônibus pra faculdade, é muito melhor pra mim, eu tenho autodisciplina pra estudar em casa, sabe? Então foi muito bom. (Entrevistada 15, EaD)

Eu fiz **ciências sociais** com habilitação em antropologia na **Unicamp**. (Entrevistada 16, EaD)

Fiz uma outra graduação antes dessa, né? Eu fiz **tecnologia em saneamento ambiental na Unicamp**, aí ao mesmo tempo eu comecei a fazer a iniciação científica. [...] Depois que eu sai da faculdade eu fui trabalhar na prefeitura de Campo Limpo Paulista que é a cidade onde minha mãe mora. Nessa prefeitura eu trabalhei na diretoria de meio ambiente mesmo, na secretaria que tinha de meio ambiente que era na época, que tava iniciando, né? [...] Eu sempre quis a área ambiental, então eu queria fazer a área ambiental só que pra mim como eu tinha tido esse ensino médio esse cursinho então talvez pouca autoestima, sabe? Eu achei que eu não passaria numa faculdade que era concorrência muito forte, sabe? Então eu escolhi o que seria uma área ambiental só que uma que tinha um candidato vaga que seria mais possível pra mim, entendeu?... e aí, por isso, que eu escolhi tecnologia em saneamento ambiental na Unicamp que era uma faculdade que eu queria estudar, que era a Unicamp, mas que o candidato vaga era uma coisa mais fácil, mais possível, vamos dizer dentro da minha realidade e era da área ambiental como eu queria (Entrevistada 18, EaD)

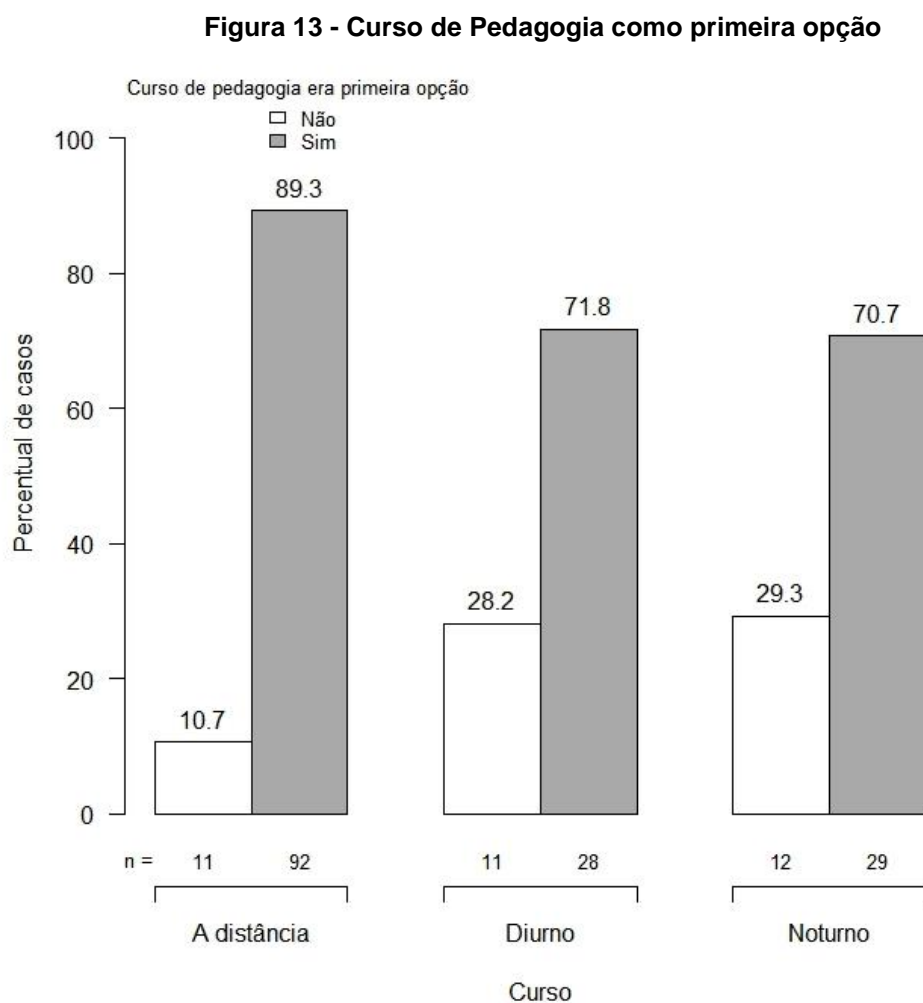
Dos estudantes do período **diurno** que participaram da pesquisa, 90% (35) não concluíram outra graduação e os 10% (4) restantes informaram ter realizado cursos como o de Letras, História e Educação Física.

Dos estudantes do período **noturno** que participaram da pesquisa, 64% (27) não concluíram outra graduação e os 36% (15) restantes informaram ter realizado cursos como o de Administração, Ciências Biológicas, Ciências sociais, Direito, Educação especial, História, Letras, Medicina Veterinária, Serviço social e Tecnólogo em sistema da informação. Outra questão apresentada aos estudantes envolvia a escolha do curso de Pedagogia em primeira opção ou em outra, conforme ilustra a “Figura 13”.

Um dos entendimentos sobre as escolhas frente à escola, ao prolongamento dos estudos e à escolha do curso superior pode estar condicionado pelas possibilidades objetivas da conquista. Nesse sentido,

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. [...] As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda a sua atitude em relação à escola. (BOURDIEU, 2014b, p. 52).

Abaixo, a “Figura 13” indica que o curso de Pedagogia era considerado a primeira opção de escolha entre os estudantes que participaram da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário)

Na proporção dos entrevistados, os sujeitos do curso a distância eram os mais decididos na escolha por Pedagogia. É importante ressaltar que a questão refere-se à escolha atual do curso, tendo em vista que muitos estudantes (63% - 65) já concluíram outra graduação. No depoimento abaixo, o entrevistado 9 cita uma experiência anterior no curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, em que considera, pela participação dos estudantes, que eles saem despreparados do Ensino Médio para ingressar na faculdade. O estudante relata:

Eu lembro de um trabalho de história, era o primeiro trabalho de história, era o primeiro capítulo. Pra quebrar o gelo eu tive sorte de pegar o primeiro grupo. Pra quebrar o gelo o que eu fiz, eu sentei em cima da mesa do professor e era um trabalho sobre a Grécia, e perguntei, alguém sabe em que continente fica a Grécia? Aí todo mundo olhou pra mim, eu falei eu não tô brincando, aí uma lá chutou é África. (Entrevistado 9, Noturno).

A entrevistada 6 (Diurno) cursou Educação Física e expõe que:

(...) eu entrei achando que, eu na verdade, eu queria realmente trabalhar com esporte ser preparadora física e eu saí querendo ser professora de educação física. [...] No segundo e no terceiro ano de educação física eu tinha matérias mais voltadas e eu já trabalhava no Gonzaga com um professor que estuda muito Paulo Freire, né? E aí eu participava do grupo de estudos e a gente discutia muitos textos e ele é da pós na educação e aí eu achava sensacional lia os textos e artigos que aquele pessoal produzia e eu gostava muito, muito, muito. (Entrevistada 6, Diurno).

De acordo com o depoimento da entrevistada 6, observa-se que o interesse pela área pedagógica ocorreu ainda durante o primeiro curso superior (Educação Física). A experiência relatada pode ter favorecido a mudança de foco e o interesse pela docência.

Com o objetivo de descrever e apresentar as principais razões dos sujeitos do estudo na escolha pelo curso de Pedagogia, foram selecionados, no “Quadro 8”, os principais depoimentos das entrevistas que revelam tal escolha:

Quadro 8 - Considerações sobre a escolha por Pedagogia

(Continua)

Considerações dos estudantes sobre a Escolha do Curso de Pedagogia	
DIURNO	

Quadro 8 - Considerações sobre a escolha por Pedagogia

(Continuação)

- **Na verdade eu achei que Pedagogia seria uma coisa mais simples, uma coisa mais suave**, aí eu acabei entrando, mas aí depois que eu entrei eu vi que não era tão suave assim era bem puxado. (Entrevistado 4, Diurno)

- **Escolhi porque eu tenho tentado mestrado na área de educação** desde que eu me formei e eu nunca consegui. Eu falo sim, eu não consegui porque me falta muita coisa que eu não tenho, né? Desse referencial teórico mesmo da área e aí eu decidi fazer Pedagogia foi mais esse o objetivo principal. (Entrevistada 6, Diurno)

- O pessoal que entrou comigo é muito novo, né? **A maioria tem 17 anos e quando perguntava aí porque você escolheu Pedagogia a resposta era porque eu adoro criança e eu não entendia, não entrava na minha cabeça**, eu nossa mas se adora criança vai ter um filho, não tem nada a ver uma coisa com a outra, mas enfim é muito da imagem que fazem, né? O pedagogo é ah trabalhar com criança, mas isso é o que eu não quero. (Entrevistada 6, Diurno)

- **...desde que eu saí da oitava série eu já sabia que eu queria fazer Pedagogia**, que eu queria ser professora... eu acho que quem mais me influenciou foram os professores que eu tive durante a vida escolar, foram os exemplos bons que eu tive que me fizeram escolher. Desde pequena sempre gostei de ensinar de interagir com outras criança então sempre imaginei que eu fosse ser professora, só que quando eu era pequena eu achava muito difícil ter que fazer faculdade, ter que estudar um monte pra ser professora... então eu era um pouquinho desanimada, mas logo que foi pra decidir o que prestar eu já sabia que era Pedagogia e eu não cogitei outra coisa, outro curso. (Entrevistada 2, Diurno).

NOTURNO

- Desde o colegial, **sempre gostei muito de ajudar os outros em questão de conteúdo**. Como **venderam para mim de que a escola era o jeito de mudar o mundo**, sempre achei que a escola era o jeito de mudar o mundo. (Entrevistado 8, Noturno)

- Na educação eu tenho que estudar pra **conseguir algo que contribua pra pessoas** que às vezes podem ter uma trajetória sofrida como a minha... sei lá **eu imagino que pela minha trajetória escolar o normal não seria eu estar aqui fazendo a Pedagogia** e é o que eu vejo com a maioria das minhas colegas que estudavam comigo, né? A maioria, acho que nem pegam muito pra ler mais e isso é muito triste, né? E eu tento assim, através do meu trabalho, fazer com que desperte o desejo das crianças, que elas saibam que elas podem além daquilo que de repente é só o que é programado dentro da vida daquele bairro... e quando você vai pra escola pública, assim, **é incrível como faz diferença na vida real das pessoas o fato delas morarem numa cidade onde tem duas universidades públicas** e isso faz muita diferença. (Entrevistada 10, Noturno)

- Eu **prefiro fazer Pedagogia porque sei que vou estar fazendo** alguma coisa... como posso dizer?... **um bem para a sociedade**. Não vai ser uma coisa simplesmente de ir para o lugar, ganhar meu dinheiro e boa. (Entrevistado 11, Noturno)

- Eu sempre gostei, assim, eu **gosto da parte de gestão escolar**, né? Talvez **por ver muitas vezes a minha mãe** fazendo e trazendo o trabalho pra casa, né? Então você via quando tinha reunião de professores a gente tinha a oportunidade de estar por lá, né? (Entrevistada 7, Noturno)

- Sai do colegial e prestei um curso socialmente que cabia minha nota, que foi engenharia, passei em engenharia e **comecei engenharia, não me identifiquei com a ideologia do curso e resolvi ir para área da educação e mudei para Pedagogia diretamente**. Moro em São Carlos graças à ajuda dos meus pais, mas principalmente pela minha irmã e meu cunhado, minha irmã é universitária. [...] Engenharia era minha primeira opção porque eu ia

Quadro 8 - Considerações sobre a escolha por Pedagogia

(Continuação)

muito bem em matemática, gostava razoavelmente de química, não gostava muito de física, mas acreditei que dava. [...] Cheguei na primeira aula, foi uma aula de cálculo. E professora começou a aula e basicamente ela falou que todo mundo que estava ali era burro, não com essas palavras. E a primeira coisa que pensei não foi: “nossa, estou em uma aula de cálculo”, mas foi: “Nossa, que postura desagradável”. Aí comecei a olhar mais o jeito que ela estava dando aula, do que o conteúdo em si. Fiquei muito decepcionado com o curso e foi um show de barbaridades em seguida, porque **eu não tive um professor que deu uma aula boa** na minha concepção. Na verdade eu tive aulas medíocres e um monte de professores que deram aulas ruins. As conversas dos meus colegas de curso me injuriavam, eram conversas de salário, que a gente podia ganhar oito mil, nove mil, que sete mil era pouco e sete mil para mim é muito, essa é minha preocupação e que a gente poderia desenvolver isso, aquilo; poderia fazer mestrado, doutorado, tá, mas a custo de quê? De nada. E como você ajuda a sociedade? Você ajuda a sociedade a desenvolver tecnologia. Eu sempre briguei que isso é uma grande mentira, uma grande falsidade, porque ninguém aqui vai desenvolver uma tecnologia pra ajudar ninguém e eu não fui muito bem visto no curso (Entrevistado 8, Noturno)

Na verdade eu decidi assim: "ah, essa é a matéria que eu mais gosto e é isso que eu vou fazer". Aí eu já estava decidido que eu ia entrar em **matemática**. Passei o ano me empenhando pra isso. [...] **Todos eles (os professores do antigo curso realizado) tem um conhecimento absurdo, isso é inegável, mas a didática dos professores, alguns até que são caça talentos**; dá um negócio difícil, mais difícil do que já é, para poder achar alguém para poder entrar no grupo de pesquisa. Teve um professor que estava dando uma matéria que era... que é para a licenciatura, para aprender a dar aula de matemática, **o cara me vira e fala que não está formando professor...** aí eu fiquei meio assim, né? **Poxa, o cara está dando aula para licenciatura e não quer formar professor? O que ele quer então?** [...] Eu já estava bem ciente de que eu ia querer ir para a área de humanas e a matemática abriu muito para eu gostar da licenciatura e ver o quanto está precisando de gente que queira mesmo fazer licenciatura, para dar aula. (Entrevistado 12, Noturno)

EaD

- **Achava que não ia conseguir dar aula, achava muito difícil ser professor** pelas coisas que vivenciei em sala de aula, mas eu gostava, gostava, mas achava que não conseguiria ser professora, então sempre tentava fugir disso. Uma vez pensei em fazer, só que **era muito cara a faculdade de Pedagogia** aqui em Jaú, era meu salário inteiro, mais os livros, não ia ter condição de pagar. **Depois quando saiu esse da UFSCar, meu marido me influenciou, minhas amigas...** (Entrevistada 13, Noturno)

- Nos últimos dez anos eu já comecei a ficar bem insatisfeito com a minha vida, com o que eu queria fazer, e nos últimos dois anos eu pensei “Quero mudar de vida, **quero fazer algo que faça sentido pra mim e para o mundo**” e **achei que educação era uma boa escolha**, assim eu prestei Pedagogia a distância na UFSCar e tenho me dedicado a isso. (Entrevistado 14, EaD)

- **Eu tinha muita resistência em ser professora tanto que eu não fiz licenciatura na minha graduação** me formei bacharel e eu só fui perder a resistência a dar aula porque **pra quem faz ciências sociais é um dos empregos que existe, né?... ser professora de sociologia é e eu não fiz licenciatura sempre deixei como um plano “b”** se nada desse certo voltaria faria licenciatura pra dar aula de sociologia, mas aí eu dei aula pra crianças pequenas essas aulas de audiovisual e eu **gostei muito da experiência com as crianças menores**, não com os adolescentes. Eu tenho colegas que foram dar aula de sociologia em escolas públicas e tiveram muitas dificuldades em fazer os alunos lerem, os alunos com muitos problemas mesmo de escrita de leitura, aí eu imaginei que se eu trabalhasse com os menores talvez pudesse, não sei, ter um outro tipo de satisfação, essa é uma impressão que eu tenho e eu dei algumas aulas pros pequenos e realmente eu me sinto mais confortável com eles do que com o ensino médio por exemplo. (Entrevistada 16, EaD)

Quadro 8 - Considerações sobre a escolha por Pedagogia

(Conclusão)

- **Fiz mestrado na área de engenharia ambiental** e aí depois eu fui trabalhar numa outra prefeitura, na prefeitura de Cajamar, também na diretoria de meio ambiente e eu trabalhei com projetos e aí eu resolvi fazer, **aí foi o momento que eu resolvi fazer a Pedagogia que eu gostava mesmo era a área de educação ambiental** e eu senti assim que a minha graduação em tecnologia ela também não era reconhecida, sabe? [...] O curso de Pedagogia é, primeiramente é como eu te falei, assim, na faculdade na graduação mesmo de meio ambiente o que eu mais gostei foi uma aula, uma aula depois o envolvimento que eu tive depois com a educação ambiental então era assim como se eu tivesse me encontrado, sabe? A educação como um meio assim pros objetivos que eu tinha como princípios profissionais e aí pra eu trabalhar na área de educação ambiental sempre me faltou um pouco tanto de conhecimento de educação em si como a graduação mesmo o título vamos dizer sabe então isso era uma coisa que emperrava assim a minha carreira profissional nessa área e eu comecei também ah, ah, meu marido ele começou a dar aula, né? Ele dava aula no ensino infantil, no infantil não no ensino fundamental, de música, de artes, né? E aí eu vivenciei bastante isso também e eu, eu gostava assim achava bem legal sabe e aí eu comecei a contar estória também e me envolvi bastante com as crianças então acho que teve uma, uma somatória de fatores, entendeu? Um foi que eu queria trabalhar na educação ambiental o título, o meu gosto pelo universo infantil que com a Pedagogia é possível entrar o que eu acredito de educação, também, porque eu tive um ensino diferenciado assim na minha infância eu vejo que outras pessoas não têm e isso me possibilitou talvez, assim, de eu ser uma educadora, talvez mais alternativa do que são criadas sempre no ensino conservador e depois elas até tentam ir pra uns ensinos mais alternativos, mas elas têm muitas dificuldades e eu sempre gostei disso (Entrevistada 18, EaD)

Fonte: transcrição das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Nas falas, é comum observar que as razões para a escolha do curso de Pedagogia estão relacionadas à possibilidade de contribuir positivamente para a sociedade. Foram destaques, nos depoimentos, a consideração por ser um curso mais “fácil” de ser realizado e o desejo de infância de ser professor. Além dessas marcações, é interessante notar que dois jovens optaram em realizar o curso de Pedagogia após experiências negativas com professores de Ensino Superior nas áreas de exatas. A análise dos estudantes sobre a postura pedagógica dos professores foi um dos fatores que despertou o interesse pelo curso de Pedagogia.

Com bases nos estudos realizados, a escolha pelo curso superior pode estar, também, relacionada à posição social ocupada pelo indivíduo. Pois, no entendimento de Bourdieu (2014b, p. 51),

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

De acordo com as respostas apresentadas para a questão aberta do questionário sobre as razões que condicionaram a escolha do curso de Pedagogia, foram elaboradas algumas categorias para o entendimento, conforme destacado na “Tabela 11”.

Tabela 11 - Razões para a escolha do curso

Qual o motivo que mais contribuiu para a escolha do curso de Pedagogia?	Presencial Diurno n. %	Presencial Noturno n. %	A distância n. %
Ideal de contribuir com a educação ou sociedade brasileira	8 (20,5)	10 (24,4)	9 (8,7)
Gostar de crianças	4 (10,3)	3 (7,3)	5 (4,9)
Influência de professores	3 (7,7)	1 (2,4)	0 (0,0)
Mais fácil de passar no vestibular	3 (7,7)	2 (4,9)	0 (0,0)
Por ter professores na família	3 (7,7)	1 (2,4)	0 (0,0)
Trabalho na área	3 (7,7)	7 (17,1)	16 (15,5)
Curso parecido com psicologia	2 (5,1)	1 (2,4)	0 (0,0)
Gostar da estrutura curricular	2 (5,1)	2 (4,9)	0 (0,0)
Gostar da área de educação	2 (5,1)	3 (7,3)	5 (4,9)
Gostar de ensinar	2 (5,1)	2 (4,9)	0 (0,0)
Identificação com o ambiente escolar	2 (5,1)	0 (0,0)	3 (2,9)
Aprofundar o conhecimento sobre educação	1 (2,6)	2 (4,9)	23 (22,3)
Crescimento profissional/salarial	1 (2,6)	2 (4,9)	20 (19,4)
Estreitar contato para ingressar no programa de pós-graduação em educação	1 (2,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Curso que permite agregar com outras graduações	0 (0,0)	1 (2,4)	6 (5,8)
Poder estudar a noite	0 (0,0)	1 (2,4)	0 (0,0)
Sonho de ser professor	0 (0,0)	1 (2,4)	4 (3,9)
Por ser gratuito e a distância	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (3,9)
Vocação	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (2,9)
Ter um curso superior	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (1,9)
Ingressar na pós-graduação	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Outro	2 (5,1)	2 (4,9)	2 (1,9)

Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário)

Nos dados apresentados na “Tabela 11”, é possível perceber que professores, seja no meio familiar, seja no meio escolar, tiveram uma influência positiva na escolha do curso. Na comparação das respostas entre os grupos, pode-se notar que a escolha dos estudantes do presencial está relacionada, também, ao fato de o profissional dessa área trabalhar com crianças. Já no grupo dos estudantes do curso, na modalidade a distância, é comum observar que o escolheram, em sua maioria, por já trabalharem na área e também pelo desejo de aprofundar os conhecimentos sobre o campo educacional.

De acordo com os estudos de Bourdieu (1975; 1983; 1994; 1998a; 1998b; 2002; 2005; 2008; 2009; 2014a; 2015b), a escolha, mesmo que pareça intencional e planejada, pode estar também relacionada às condições objetivas de cada classe social. Nesse sentido, cada camada social, de acordo com as posses de seus diferentes capitais (cultural, econômico, social e simbólico), estabelece distintas estratégias de prolongamento ou não continuação dos estudos. Nas palavras de Bourdieu (2014b, p. 45), “...vê-se, nas oportunidades de acesso ao ensino superior, o resultado de uma seleção direta e indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais.”

Ainda em relação à escolha do curso,

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 2014b, p. 54)

Além das características sociais, a escolha pelo curso superior pode também estar relacionada à idade do estudante, à condição econômica, ao perfil acadêmico, ao sexo, à etnia, ou seja, formada por um conjunto de fatores que perpassam a história de cada sujeito. Entendendo aqui a escolha pelo curso superior com base nos estudos de Bourdieu (1975; 1983; 1994; 1998a; 1998b; 2002; 2005; 2008; 2009; 2014a; 2015b), os sujeitos, algumas vezes, realizam uma espécie de autosseleção, ajustando os seus gostos ao que pode ser objetivamente possível de realizar, denominado pelo autor por “gosto pelo possível”.

A partir de tal entendimento sociológico, esse “ajustamento” ao possível é compreendido como produto do *habitus* previamente constituído. De certa forma, os sujeitos podem se antecipar nos processos seletivos e escolhem cursos que

são compatíveis com suas características sociais e escolares (PEREIRA; NOGUEIRA, 2010). Ainda, de acordo com os estudos de Nogueira (2010), os perfis dos estudantes variam de acordo com os cursos escolhidos. Nesse sentido, a escolha pelo curso superior é interpretada como uma construção social com base na perspectiva do que realmente é possível.

Nogueira (2005) realiza a análise da escolha pelo curso superior como uma etapa crucial da trajetória escolar dos estudantes e, em seus estudos com base na sociologia de Pierre Bourdieu, observa que:

No plano internacional, Bourdieu já constatava, em *Les héritiers* (1964), a existência de uma forte correlação entre a origem social dos estudantes (definida pela categoria sócio-profissional dos pais) e o tipo de curso superior frequentado. O autor mostrava que essa correlação era influenciada ainda pelas variáveis sexo, idade e, secundariamente, pela origem geográfica (rural ou urbana) dos estudantes. De um modo geral, os indivíduos oriundos das camadas superiores da sociedade ingressavam nos cursos mais prestigiados do sistema universitário francês. Os membros das camadas inferiores, ao contrário, quando chegavam ao ensino superior, eram relegados aos cursos e faculdades de menor prestígio. Em relação às mulheres, da mesma forma que foi observado no caso brasileiro, Bourdieu já destacava que, embora suas probabilidades de ingresso no ensino superior fossem próximas às dos homens, elas tendiam, na época, a se restringir às humanidades e às carreiras voltadas para o magistério. (NOGUEIRA, 2005, p. 6)

Os dados apresentados na pesquisa realizada por Nogueira et al. (2011), confirmam o perfil estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma vez que, por meio do Censo Socioeconômico da UFMG, foi identificado que esses estudantes possuem um perfil social e escolar menos favorável do que a média da Universidade. Nas palavras dos autores: “Sua escolha por Pedagogia, um curso menos seletivo e de menor prestígio social, é assim explicada como resultado de uma adequação ou de um ajustamento de suas preferências às condições objetivas.” (NOGUEIRA et al., 2011, p. 3). A pesquisa ainda identifica que a escolha por Pedagogia entre as classes mais favorecidas pode ser influenciada por experiências positivas durante a trajetória escolar e também por ter familiares próximos que atuam no campo educacional.

De acordo com os depoimentos dos estudantes da UFSCar, observa-se, nas razões para a escolha por Pedagogia, o desejo de transformação social. Tal desejo também é apontado no estudo de Gatti et al. (2010, p. 145), no sentido

de que a escolha pelo curso tenha justificativas sociais em que o estudante deseja “contribuir para os avanços sociais das comunidades”. Outro aspecto que também chama atenção nos dados coletados e nos estudos de Gatti et al. (2010) é que a escolha por Pedagogia pode ser condicionada pela oportunidade de trabalhar com crianças.

Os levantamentos internacionais apresentados por Gatti et al. (2010, p. 145) também revelam semelhanças nas escolhas quando comparadas às razões dos estudantes brasileiros da UFSCar: “Na França, na Austrália e na Bélgica, por exemplo, trabalhar com crianças, satisfação intelectual, desejo de ensinar e contribuir com a sociedade mostraram-se fatores motivadores que levaram as pessoas a optarem pela docência”.

Em alguns depoimentos, foi possível identificar, também, que parte da escolha pelo curso pode estar relacionada ao desejo de ingresso na Universidade Pública e ao valor simbólico que o diploma da UFSCar é capaz de oferecer.

Você procura em todos esses guias de estudante. A UFSCar tem a maior nota em todos. E a própria UFSCar é uma faculdade que é conhecida em qualquer lugar, então tipo, só **você ter um diploma da UFSCar poderia pesar mais do que em qualquer outra faculdade** por aí. (Entrevistado 9, Noturno)

Na verdade foi assim, eu fiz o Enem em 2013, mas a primeira vez que eu fiz o Enem foi em 2012 e não tinha ciência de qual curso eu queria e falei, ah vou fazer e, eu sabia que eu queria entrar numa universidade federal, eu falei, assim, entrar com bolsa de Prouni isso eu não quero, falei eu **quero ter um diploma de uma universidade federal**, é uma coisa, assim, top de linha que eu possa dizer eu consegui isso, entendeu? (Entrevistado 11, Noturno)

Eu sempre tive na minha cabeça que eu **queria fazer uma universidade pública**, independente se não fosse aquele ano que eu não fosse estudar, ia ser no seguinte, ou no seguinte. (Entrevistado 12, Noturno)

Em média, 82%³⁶ dos estudantes dos grupos (presencial diurno/noturno e a distância) declararam ter recebido o apoio da família na escolha do curso, embora alguns dos depoimentos apresentem opiniões contrárias.

³⁶ Diurno 35 (89,7%); Noturno 30 (73,2%); EaD 88 (85,4%).

Em relação à escolha do período do curso, os grupos de estudantes do curso presencial (diurno e noturno) apresentaram ter realizado a escolha, principalmente, pelos seguintes motivos: Trabalhar em período contrário (50% - 41); Gostar de estudar no período (18% - 15); Por ser mais seguro (13% - 11), afirmação realizada, majoritariamente, pelos estudantes do curso no período diurno.

O estudante do presencial diurno, quando questionado em entrevista sobre a escolha da modalidade, realizou o seguinte depoimento:

Minha esposa fez um curso aqui de especialização EaD em educação, ela falou que era muito puxado, era melhor presencial, eu como fico em casa o dia todo e as crianças vão para a escola; um está na escola das sete às quatro, a menina das sete às três e o pequeno a gente ia conseguir uma creche pra ele, porque tem três creches aqui perto de casa, aí o diurno seria o melhor, foi a melhor opção. E foi a melhor opção mesmo. (Entrevistado 1, Diurno).

O depoimento do aluno pode apresentar uma quebra do preconceito em relação ao curso na modalidade a distância, principalmente a partir do reconhecimento do trabalho realizado na modalidade pela UFSCar. Deve-se ressaltar que, além dos cursos de graduação, a UFSCar oferece muitos cursos de formação continuada para professores, coordenadores, gestores e secretários de educação em todo o Estado e em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O objetivo, aqui, não é traçar uma comparação entre a qualidade dos cursos (presencial x a distância), mas apontar como o Ensino a Distância da Universidade vem ganhando espaço e reconhecimento.

Estudos realizados sobre o perfil dos estudantes de Pedagogia a distância têm apresentado que a escolha feita pelo curso na modalidade pode estar relacionada, também, à progressão na carreira e à necessidade de aperfeiçoamento pedagógico. De acordo com a pesquisa realizada por Pereira et al. (2012, p. 13) com estudantes do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar, ingressantes entre os anos de 2007 e 2010, identificou-se que

(...) a EaD é interesse de um público que tem outros anseios, em destaque o acesso a funções de gestão educacional. Com isso, o curso de Licenciatura em Pedagogia, particularmente para a maioria dos/das estudantes desse grupo em estudo, acaba por caracterizar como um projeto de formação continuada no campo do magistério, uma vez que para muitos deles/delas a docência já é uma realidade profissional.

A Pedagogia, como uma formação pedagógica complementar ou continuada, está relacionada ao fato de que grande parte dos estudantes dessa modalidade já possui uma formação inicial e que, em muitos casos, são cursos de licenciaturas em outras áreas (Química, Biologia, Matemática, Letras etc.). Observa-se ainda uma porcentagem expressiva de estudantes do curso que já estão inseridos no mercado de trabalho e, principalmente, inseridos no campo educacional. Além disso, pelo fato de serem, majoritariamente, alunos trabalhadores, apontam a escolha da modalidade com uma oportunidade de articular vida profissional e acadêmica. A descrição apresentada sobre o perfil desses estudantes está em consonância com a pesquisa realizada por Pereira et al. (2012).

No grupo de estudantes do curso a distância, 94% (97) alegou escolher a modalidade pela flexibilidade de tempo e local.

A perspectiva de democratização do conhecimento latente na modalidade de educação a distância acaba criando expectativas de inclusão social, pois estimula pessoas sem condições de frequentar um curso de graduação presencial a buscarem outras possibilidades de formação. Assim, a EaD acaba atendendo a alunos que trabalham ou que apresentam algum empecilho pessoal que os impedem de realizar um curso presencial. Essa diversidade de perfil de estudantes exige atenção na distribuição dos espaços e tempos de estudos de cada aluno (a carga horária e a frequência aos polos, por exemplo) (UFSCAR, 2010b, p. 11).

Em relação à escolha pelo Ensino a Distância, os estudantes apresentaram os seguintes depoimentos:

Escolhi EaD porque me dá a oportunidade de trabalhar, não é? Eu preciso ganhar dinheiro, a presencial consome muito tempo, **EaD me dá flexibilidade** e primeiro, **o curso da Federal de São Carlos é muito bom, está indo muito bem esse curso EaD**, e era de graça, então é uma coisa interessante não ter que pagar, e o EaD ele realmente é muito mal visto. Olha como é engraçado as pessoas falam: "Você está fazendo Pedagogia? Como é que você está fazendo?" e eu falo, eu faço a distância, elas dizem: "a distância? Então é ruim, não é? Você está pagando para ganhar o diploma.", eu falei não, não estou pagando para ganhar o diploma, primeiro que eu não estou pagando, e depois porque tem que estudar bastante, não é assim, não tem como passar, aí eles dizem: "É a Federal de São Carlos? Então deve ser bom" se fosse, não sei qual tem... ninguém iria respeitar, uma das coisas que a gente vê no começo do curso EaD é que se você... você

tem um preconceito muito grande, e eu entendo o preconceito, mas pelo o que eu vivo na Federal de São Carlos no nosso curso de EaD, não, tem que estudar bastante, eu acho que com certeza o presencial é mais legal, por vários motivos; porque você interage mais com seus colegas, porque você interage mais com os professores, porque você tem mais tempo para se dedicar, e provavelmente porque você está em uma faixa etária mais correta para estar em uma graduação, quem está fazendo o EaD hoje, mais de noventa por cento já tem graduação, já é a segunda graduação, tem gente que é pós-graduado, tem gente que é doutorado e está fazendo isso. Eu tenho pós-graduação também e estou fazendo, então é outra faixa etária, é outra coisa, e as pessoas são todas ocupadas, é claro, então você dedica, necessariamente menos tempo para o estudo, mas tem que estudar, não é? Tem que ler no mínimo as apostilas, e se não estiver falando de apostila, os livros que eles prepararam, os textos complementares, assistir os vídeos que tem que assistir, participar dos fóruns, o aprendizado é, ele é ok, é bom, eu não vou dizer que ele é ótimo, não sei se ele seria melhor, o presencial acho que seria melhor mesmo, mas eu acho que é um excelente curso EaD. (Entrevistado 14, EaD)

Não tenho que pegar ônibus nem nada pra ir assistir aula e força a gente a desenvolver assim muito muita **autonomia** que eu desenvolvi e ser disciplinada muito mais do que a gente é sempre prestar atenção nas datas ficar esperta ter um comprometimento legal. (Entrevistada 15, EaD)

Essa escolha se deu basicamente porque eu tô trabalhando, né? **Não conseguiria conciliar o trabalho com a faculdade presencial** porque não teria aqui na cidade que eu moro, por exemplo, eu não teria como fazer se eu fosse fazer na Unicamp teria que pegar uma van chegar super tarde de volta, então a escolha pela modalidade a distância se deu é por conta de conciliar o trabalho com o ensino. [...] Não, eu tinha esse preconceito sim eu acho que esse preconceito é um pouco geral **as pessoas acham que a modalidade a distancia ela é mais, mais fraca, existe esse preconceito**, mas eu como eu tinha feito aula na UFSCar e já tinha achado pelo menos as duas professoras que eu tive contato eram muito boas eu imaginei que por ser da UFSCar que a qualidade seria boa, pelo menos era um preconceito positivo meu em relação preconceito não, né? Porque eu tive experiência na UFSCar. (Entrevistada 16, EaD)

Ah **educação a distância e eu achava que era um curso mais fácil** de fazer do que um curso presencial além de tipo eu também achava que eu não ia dar conta de ir pra uma sala de aula com pessoas da idade com que eu entrei na faculdade, sabe? No ritmo, nos assuntos, isso era um pouco de preconceito meu, mas e também de ir de ter que frequentar todos os dias numa faculdade e também ter que pagar também eu teria que pagar uma faculdade pra estudar aqui ou sei lá e aí eu achei que o a distância seria eu poderia fazer os meus horários e, além disso, eu achei que seria mais fácil, mas aí quando eu entrei eu achei que não é mais fácil não, achei que é mais fácil a graduação presencial. [...] Você se preocupa muito mais, se não fizer não sei, não tem isso que tem na presencial que você pode dar um jeitinho de colocar o nome no trabalho sei lá não que eu fizesse isso, mas eu acho que assim era um pouco mais fácil, sabe? E na educação a distância não tem isso, não tem isso acho que você tem que produzir não produziu passou e jamais assim a pessoa tem que ter mais criatividade tem que escrever mais tem que ler mais tem que... bom eu acho isso. (Entrevistada 18, EaD)

Na verdade eu não queria fazer um curso a distância, acho legal você ter contato com os professores, com os colegas, até mesmo pela troca de experiência, você está ali ao vivo mesmo com o professor, poder conversar. **Minha maior dificuldade é essa falta de contato com os amigos com o professor**, de você poder perguntar ali na hora para tirar sua dúvida. Para mim no início foi muito difícil, achei que não ia conseguir. **Aprender a mexer nas ferramentas, foi bem complicado.** [...] Depois de quatro, cinco meses eu me adaptei bem, hoje para mim é natural, hoje em dia acostumei, eu gosto. Dá para você ter contato com os colegas, com professor bem pouco. Vejo assim, a gente tem que buscar informação, se esforçar o máximo possível. (Entrevistada 13, EaD)

No início **foi difícil adaptar com a ferramenta, a rotina de estudar**, porque você tem que ter uma rotina constante. Pelo menos eu e bastante amigas que estudam também, a gente tem que ter uma rotina todos os dias, inclusive até final de semana, estuda mesmo, então, é muita coisa, mas é bom porque estamos aprendendo bastante, só gostaria que tivesse mais contato com o professor, com os tutores, um pouco mais de contato, até mesmo por *skype*, para poder tirar essa dúvida com o professor. [...] É, porque o tutor presencial não pode responder muita coisa pra gente, ele é meio limitado, então podemos perguntar mais coisas de forma presencial. Você muitas vezes não consegue a resposta no dia que você precisa, é meio complicado, é isso, mas do resto o ensino é ótimo (Entrevistada 13, EaD)

...eu não tive muitas dificuldades porque eu tenho muita facilidade pra mexer com computador eu via por algumas colegas **que elas tinham muita dificuldade é, em usar a plataforma**, porque elas não costumavam usar computador de modo geral, então como, não que eu seja super boa de informática, mas eu mexo, sei mexer em alguns programas então eu não tive muita dificuldade com o a plataforma a **dificuldade que eu tive no início foi a de organizar o meu tempo** que eu achava que eu ia gastar tanto tempo pra ler os textos que eu precisava ler e sei lá eu demorava três vezes mais no começo eu tive que ir me adaptando ao tempo que os trabalhos demandam então hoje em dia eu já sei que eu tenho que começar a escrever o trabalho assim pra ele sair bom uns quatro dias antes pelo menos e eu até tenho conseguido entregar trabalhos antes do prazo na minha primeira graduação imagina eu sempre entreguei tudo em cima da hora então eu tenho aprendido a ir adiantando as atividades isso eu acho positivo assim e o ensino a distância proporciona a impressão que eu tenho é essa, como ele, como são atividades são menores e em maior quantidade diferente da educação presencial que eu fiz que era um trabalho longo um trabalho pro fim do semestre eu acho que esse sistema de ah tenho fórum essa semana e na semana seguinte tenho uma produção textual isso eu acho mais interessante porque você acaba produzindo mais é essa a impressão que eu tenho. [...] Os fóruns são muito interessantes, mas eu não sei eu **sinto falta às vezes até de assistir aula, sabe? De ficar sentada e ouvir alguém falando...** é uma coisa, digamos assim, que a gente tá acostumado, não trocaria a modalidade a distância pela modalidade presencial porque eu não daria conta de estudar a noite por exemplo todas as noites ir assistir aula eu acho que ia ser muito, muito puxado mas eu gostaria de complementar com alguma coisa presencial assim eu acho que isso é um desejo que eu tenho e eu vou ver quais são as possibilidades de um grupo de estudos, alguma coisa assim. (Entrevistada 16, EaD)

O **contato do professor** de falar “oh, eu não vou entregar o trabalho” e ele falar “ah não, mas você eu sei que você tá doente de verdade”, de conhecer, de ter o contato, é bem diferente, você se sente numa faculdade, nesse a distância não, é meio esquisito isso. (Entrevistada 17, EaD)

Os professores a gente nem dialoga nem tem contato, né? **Os tutores eu gosto de conversar** com eles, gosto das colaborações que eles fazem e com os colegas eu sinto que a gente não tem muita relação imaginava que seria mais relação, sabe? (Entrevistada 18, EaD).

A flexibilidade de organizar o tempo de estudo foi um dos motivos que mais determinaram a escolha pelo Ensino a Distância. Algumas falas apontam a expectativa de que o curso seria mais fácil. De modo geral, os estudantes realizam uma avaliação positiva do curso e o consideram “puxado” com grande carga de leitura e elaboração de atividades. Alguns depoimentos consideram a falta de contato dos professores e colegas como um ponto negativo na modalidade. Observa-se, também, a comparação com o ensino presencial, uma vez que sentem falta de aulas expositivas no modelo tradicional. A organização do tempo de estudos e as dificuldades com a plataforma de ensino também foram citadas pelos alunos. Além desses pontos destacados, nota-se, nas falas, que há ainda por parte da sociedade um preconceito em relação à qualidade do ensino na educação a distância. Esses pontos serão retomados no item seguinte.

5.3 A formação de professores para os sujeitos do estudo e as expectativas de futuro na profissão docente:

Por fim, nas entrevistas realizadas, os estudantes foram questionados sobre a formação inicial no curso de Pedagogia até o momento da realização delas.

5.3.1 Curso Presencial

Abaixo, são destacados alguns depoimentos dos estudantes, primeiramente, em relação ao Ensino presencial (Diurno e Noturno):

No início **o mais complicado foram as leituras**, porque aquelas leituras de sociologia que fala com uma linguagem antiga, que fala de uma forma que nossa... Pra quem nunca leu, aquilo ali é complicado entender e, por mais que você busque de outras formas entender aquilo, não é fácil, pra mim, né? A psicologia também foi outro bicho de sete cabeças. (Entrevistado 1, Diurno)

...olha o curso só tá me surpreendendo até agora eu **não pensava que fosse tão bom, pensava que fosse bom, mas agora eu penso que é ótimo** e a gente aprende não só a ser professor a gente aprende pra ser humano e eu acho isso de grande importância. (Entrevistado 2, Diurno)

eu sempre defendi a Pedagogia e eu comecei a perceber que as pessoas não vestem a camisa não falam da importância de se ter um pedagogo na sociedade não percebe sua função política, sua função social e não compreendem. [...] **A gente mesmo não valoriza nosso curso**, acho que ficam (as alunas) preocupadas mais com o colocar na prática, mais preocupadas com coisas pequenas ou só com a alfabetização da criança e não percebem a função social desse profissional, então, quando eu fui vendo isso, mais eu fui vestindo a camisa, mais eu fui gostando do curso, mais eu desafio as pessoas e volta e meia quando eu falo que faço Pedagogia as pessoas falam “ah tá Pedagogia”... ninguém fala “nossa, que legal, você é da Pedagogia” como falaria se eu tivesse uma engenharia um curso de história, mas toda vez que fazem isso mais eu defendo a camisa mais eu tento mostrar a importância desse profissional e a precariedade que você acaba tendo por não perceber essa importância, né?... **Eu acho o curso da UFSCar muito bom**, muito bom mesmo, eu tento eu tento comparar com os outros cursos. **Na cidade nós temos uma universidade privada que eles têm o curso de Pedagogia de três anos e o nosso é de cinco, né? Por quê?** Porque exatamente tem essa grande formação holística que eu tenho tido com eles assim, essa **formação teórica muito boa, os professores são muito bons**, assim, diferente de alguns cursos. Tem uma amiga que faz ciências sociais e ela reclama dos professores das ciências sociais, o pessoal das engenharias reclamam que os professores não dão aula, enfim eu tenho bons professores, **professores que dão aula**, que fazem chamada, que auxiliam seus alunos, que sempre que eu preciso de alguma ajuda ou não tô compreendendo o que ele quer do trabalho o que tá pedindo ou que tipo de prova ele vai dar, **eles são assim muito preocupados com os alunos, são muito cautelosos, a coordenação do curso também é muito preocupada** com o aluno e dá a maior assistência. (Entrevistada 3, Diurno)

Acho que **depende muito do professor**, por exemplo, tem professor que faz você se apaixonar pelo curso que tá fazendo tem professores que faz você odiar o que curso que faz. [...] Às vezes parece que o professor ele não gosta de ser interrompido quando você duvida daquilo que ela tá falando, parece que ele se incomoda muito com isso, parece que ele começa a te seguir por causa disso, né? Ele não gosta de ser exposto, então quando você fala uma coisa você aplica uma coisa que você não acha, que não é certo, você tá expondo ele, você tá duvidando do pensamento dele, ele vê assim e acho que ele se incomoda, passa a te perseguir, te chamar atenção, **te excluí** e isso também parece que leva os colegas a excluir a gente e a gente fica excluído de tudo é isso que torna a matéria chata passa você a não gostar da matéria. (Entrevistado 4, Diurno).

Como qualquer curso existe falhas, mas de uma forma geral acho que é muito melhor que a maioria dos cursos que a gente tem por aí eu vejo os **professores empenhados** em não formar a gente pra reproduzir aquilo que já tá posto, sabe?... mas justamente pra questionar e ver é isso que eu quero fazer é dessa forma que eu quero que as pessoas olhem pra mim e fala querendo ou não o professor é aquele meio tido como exemplo, né? Então **eles fazem o tempo todo com que a gente se questione** é esse exemplo que eu quero ser é esse tipo de pessoa que eu quero ser e eu sinto que é uma **formação não só pra sala de aula, mas uma formação humana** eu acho que por isso que eu falei eu me senti realizada coisa que não é uma coisa técnica. (Entrevistada 6, Diurno)

Até onde a gente viu aí gostei, gostei muito salvo a exceções aí de uma ou outra disciplina, mas é o curso em geral pra mim tá sendo **muito bom, além das minhas expectativas**, porque na realidade eu, eu nem sabia assim o que poderia vir, mas eu achava que poderia ser bom mas realmente é muito bom, muito bom pra mim tá sendo muito produtivo o convívio entre os professores, muito bom acessíveis, né? Os alunos entre os alunos tranquilo, gostoso dentro das minhas expectativas esse é um curso muito bom, muito bom mesmo. [...] Eu acho que o estágio é ele é extremamente importante até mesmo na área administrativa... é eu não sei o que vem, entendeu? Mas tem que ser, trabalhado muito isso muito, pra gente chegar lá na frente e você poder ter clareza daquilo que se é... isso mesmo que você quer porque, por exemplo, na minha sala tem vários professores, né?... que dão aula pra EMEI, pra essas coisas assim, então eles têm já uma coisa somada dentro da profissão que ela já exerce. Eu nunca fui professora, **talvez num estágio, num estágio bem elaborado, eu possa achar a sala de aula uma delícia** então eu acho que é no estágio que isso pode mudar minha opinião. (Entrevistada 7, Diurno)

Na verdade eu **me surpreendi**, eu estava com medo da Pedagogia porque eu sou péssimo para lidar com crianças, sou ótimo para lidar com jovens, com pessoas mais velhas, mas com criança eu sou péssimo, então isso me dava medo porque é um estereótipo da Pedagogia. Só que eu sabia que a UFSCar era menos focada em crianças do que as outras, então eu já ia ter que escolher pela UFSCar ou USP, optei pela UFSCar de fato e fiquei bem feliz. **Minha primeira aula foi com uma professora que eu acho uma pessoa incrível que é a “X”, eu gosto muito dela como pessoa, ser humano, muito coerente e acho que ela foi muito importante. Tive professores muito bons, inclusive o professor “X”, ele foi muito importante nesse semestre**, ele praticamente salvou o semestre e tem aqueles problemas que são estruturais da universidade no país, né? Eu tive dois professores substitutos esse semestre e a diferença entre eles costuma ser muito grande. (Entrevistado 8, Noturno)

Eu acho que a gente teria que, agora é uma coisa meio egocêntrica minha, **teria que voltar pra aquela época que a gente tinha Pedagogia e ciências da educação**, aonde o pessoal da Pedagogia vinha mais pra essa área, ia mais pra área prática, aula, coordenação. E o pessoal das ciências da educação iam mais pra essa área de pesquisa. (Entrevistado 9, Noturno).

Eu acho que **se a gente já soubesse história do Brasil num nível aceitável**, eu acho que renderia o triplo do que rendeu. (Entrevistado 9, Noturno).

Ah eu considero o curso um bom curso sim, eu acho que poderia ser melhor e oferecer um complemento maior, assim, pros próprios alunos, né? Era muito complicado porque você vê que muita gente ainda não sabe o que tá fazendo, né? E acho que talvez por eu ser mais velha já talvez por ser **um sonho essa questão de cursar uma graduação na universidade pública**, então, assim, eu vejo que eu procuro aproveitar bem o que é oferecido, só que eu só consigo aproveitar o que é oferecido nas aulas, o que eu sei que é uma **vivência universitária** muito pobre, né? Porque como **eu trabalho, também, isso limita bastante as coisas**, eu não tenho condições de não trabalhar. (Entrevistada 10, Noturno)

O curso de Pedagogia da federal, assim, **excelente, fico com pena de quem estuda Pedagogia é, assim, essas Pedagogias de universidades privadas** que fazem o curso em dois, três anos e vão sucateando, também, a Pedagogia fico com pena porque eu vejo ali, quer dizer, o tanto de coisa que você pode aprender que Pedagogia não é só você **ensinar o abc pra criança, o ler e escrever não, mas é vai muito mais além disso, você estuda política, você estuda psicologia, é você estuda história, você estuda sociologia**, então, quer dizer, se nós alunos conseguirmos é filtrar tudo isso, guardar tudo isso, eu acho que a tendência é que nós tenhamos **excelentes professores** porque o curso é muito bom. [...] Uma coisa que eu acho, assim, que é ruim, mas não vejo, assim, na atual circunstancia um jeito de se contornar isso é a parte teórica do curso de Pedagogia, né? Quer dizer, **você estuda vários autores, mas você estuda eles parcialmente, né?** O ideal seria que todo mundo tivesse tempo pra se aprofundar, pra você estudar porque normalmente você pega um dois três textos de autores que são riquíssimos que tem uma obra vasta, quer dizer, você na aula você estuda aquilo, se você quiser adquirir mais conhecimento você tem que estudar por fora, né? Por fora ninguém tem tempo, ainda mais que o pessoal trabalha, né? Meu curso de Pedagogia é noturno o pessoal trabalha fica mais atarefado com um monte de coisas e textos que você tem que ler do curso, então, assim, pra mim o interessante seria que, **como vários outros cursos na federal, Pedagogia também fosse um curso de período integral**. (Entrevistado 11, noturno).

Eu **tenho gostado muito do curso**. Era o que eu esperava mesmo, até pelas matérias que eu já havia feito de licenciatura. De todas as diretrizes da didática, da psicológica, da história que eu não conhecia, eu achei magnífico conhecer um pouco do passado e ver o quanto isso está presente ainda. E minhas expectativas daqui pra frente tende só.....Eu não espero muito mais assim.....eu acho que o curso ele já é.....antes de entrar eu já tinha lido o projeto do curso, já tinha visto as matérias que teria. Eu não fico muito na expectativa porque eu meio que já sei o que vai ter, né? **Eu fico meio ansioso para a parte dos estágios**. [...] Eu estou gostando, a minha maior expectativa é de começar os estágios. (Entrevistado 12, Noturno)

De modo geral, as considerações dos estudantes do curso na modalidade presencial apresentam uma avaliação positiva do curso e do corpo docente. Os estudantes falam com bastante ênfase sobre a qualidade do curso, sobre a superação de suas próprias expectativas, enaltecendo a formação teórica, a base importante das disciplinas de Psicologia da Educação, História da

Educação, Filosofia da Educação, abordam as discussões políticas e as expectativas em relação ao estágio. Assim como na pesquisa realizada por Vieira (2002, p. 75), o estágio é considerado pelos estudantes “como uma experiência que pode oferecer importantes aprendizagens, destacando a relevância desta atividade para a sua formação”.

Os professores foram bastante elogiados como exemplos de profissionais. Com exceção de um depoimento de um estudante que se sente algumas vezes excluído do debate e até mesmo da turma. Casos como esse não podem ser desconsiderados, ainda mais quando se trata de um curso de formação de professores.

Em uma das considerações, uma estudante fala sobre a desvalorização profissional que existe dentro do próprio curso; em outro depoimento, é possível observar que há, ainda, um questionamento por parte de um dos estudantes que está diretamente relacionado à história e constituição do curso de Pedagogia, uma vez que o aluno, para defender o dualismo na formação do professor, propõe a separação da formação teórica da formação prática. Em relação a esse depoimento, Saviani (2009, p. 151) aponta que a raiz do problema da formação de professores, que envolve toda a trajetória do curso de pedagogia, está na “dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”, problema que até os dias atuais é enfrentado nos currículos dos cursos de pedagogia.

5.3.2 Curso a distância

Os depoimentos abaixo apresentam as considerações sobre a formação no curso na modalidade a distância:

Eu acho que o que a gente vê na faculdade tem muita coisa ainda tradicional e meio tendenciosa na faculdade, mas tem muita coisa legal, a maioria das coisas tem abertura, de mente, de postura, a teoria pedagógica é muito legal, só que na prática não existe nada disso... eu não sei, as pessoas vão para as escolas, saem da faculdade de Pedagogia, depois vão pras escolas e volta tudo a ser como era antes, a mesma coisa, nada mudou, isso é uma coisa bizarra. [...] Bom, primeiro eu **estou gostando bastante do curso**, eu acho que ele é bem desenhado, é uma coisa bem legal, tirando a parte que eu odiei, a parte de EAD e a parte de tecnologia que a gente viu, que foi bem interessante e importante para poder ficar à vontade no curso, o curso

em si tem algumas coisas que eu acho fundamentais, que teve no curso que foram legais, e que são fundamentais para um pedagogo, são perigosas também, a história da Pedagogia, a história da educação no Brasil, a história da educação e como ela aconteceu, a filosofia que tem por trás disso, os poderes econômicos que estão por trás disso. [...] A melhor **coisa que poderia ser feita para o Brasil seria melhorar o ensino público, ter uma faculdade como a UFSCar ensinando a distância, permitindo que mais gente tenha acesso é uma coisa muito boa**, eu não sei se vai continuar aliás, eu não sei se está tendo resultados, eu sei que na minha turma eu sou um cara privilegiado, talvez não seja até nem o objetivo da Pedagogia da UFSCar atingir pessoas como eu, eu acho que é atingir pessoas que não tem a possibilidade de estudar, e tem que trabalhar e tem que estudar. (Entrevistado 14, EaD)

Eu tô bem, eu tô tirando notas boas, eu tô aprendendo muito, muito sobre as ideias de outras pessoas que outras pessoas pensaram sobre a educação e eu me decepciono com a História política do Brasil porque a gente vai estudando, né? A cabeça vai abrindo você estuda História e vê porque que sempre foi desse “pratramente” como diria o outro, né? Uma palavra assim que não é usada na nossa história e é isso, **faço um balanço positivo da minha faculdade**, eu tô muito bem, tô gostando. (Entrevistada 15, EaD)

...é bem puxado não é um curso fácil de fazer é o que eu falo pras pessoas elas podem ter impressão de que o curso a distancia é mais fácil, mas não é assim eu gosto de estudar, mas tem que dedicar algumas boas horas da minha semana pra ler e escrever os textos eu acho bem puxado mas eu acho bom porque eu gosto de estudar. [...]ah eu tenho aproveitado bem o curso eu acho que **os textos são bem escritos, eu acho que as atividades elas são bem elaboradas, não tive nenhum problemas com tutor**, algumas colegas tiveram problema com tutor, eu não tive nenhum, **no geral eles corrigem as atividades no prazo eu sinto um pouco de falta de atividades presenciais** tanto que eu vou ver esse ano não sei se eu pego uma iniciação científica em algum grupo de estudo **eu sinto um pouco de falta dessa troca, é pessoal mesmo, de discutir com as pessoas e tal isso eu sinto um pouco de falta** e eu vou ver se eu consigo caso eu vá morar em Sorocaba não sei ver se eu consigo conciliar alguma coisa da universidade mesmo só que presencialmente. (Entrevistada 16, EaD)

Olha, a gente, eu falo a gente porque eu e essas duas colegas que estamos fazendo junto e, que a gente trabalha junto na escola, a gente fez um concurso da prefeitura de Cândido Mota só de *trainee* só pra ver como é que é e a **gente já ficou na média** e tinha uma questão dissertativa duas questões dissertativas e **a gente viu que o curso da UFSCar ele é ótimo nisso porque você tem que escrever, você tem que tá sempre refletindo, não é apenas reproduzir o que você entendeu e sempre são muito difíceis as provas** porque sempre levantam situações ou algumas questões pra tá elaborando um plano o que você faria de tema então nisso a gente vê que é muito difícil se prepara muito bom então o curso ele é muito bom realmente é muito usado as vezes eu falo que ele é como se tivesse fazendo presencial porque a gente tem que se dedicar muito **é muita leitura e, como as vezes não tem a videoaula do professor, só tem a leitura mesmo pra fazer a atividade.** [...] **Esse curso é como se fosse um presencial mesmo** ele é muito denso as matérias as disciplinas são muito densas então em questão de formação acredito que a gente vai

sair muito bem estruturada teoricamente **não sei na prática** porque no próximo semestre que a gente vai começar os estágios, mas **de teoria a gente vai sair bem estruturada**. (Entrevistada 17, EaD).

Olha, eu quando eu entrei no curso eu **imaginava que tudo seria mais fácil**, olha só meio ilusão, mas assim que a plataforma seria bem fácil que os estudos seriam bem fáceis agora a plataforma eu acho fácil, né? Mas no momento que eu aprendi pela primeira vez eu achei complexa assim propicia coisas diferentes mas achei assim nossa tanta coisa vou aprender então teve assim vamos dizer assim uma um choque inicial mas eu não me desesperei, mas eu falei assim eu aprendo tem pessoas que têm menos conhecimento de computador que eu e vão conseguir, entendeu? E aí eu achei mesmo que **seria menos reflexivo** o curso, que eu leria as atividades e ficaria uma coisa mais sem reflexão e eu sinto que tem reflexão mesmo, eu lendo texto, eu produzindo tem um diálogo que eu acredito. (Entrevistada 18, EaD)

Assim como no curso presencial, os estudantes do curso na modalidade a distância realizaram uma ótima avaliação do curso, revelando que ele supera os preconceitos de baixa qualidade, a diminuição das exigências por se tratar de uma modalidade de estudos mais flexível em relação ao tempo e a situação geográfica. Um dos depoimentos aponta a importância da democratização do acesso ao Ensino Superior de qualidade, uma vez que uma das propostas do curso trata exatamente da ampliação do Ensino Superior no país.

Os alunos elogiaram a organização do curso, os materiais, os tutores e apontaram, em alguns depoimentos, a dificuldade ou a falta de relacionarem-se presencialmente com os colegas, professores e tutores e, também, consideraram que o curso poderia ter mais videoaulas. Uma das alunas já testou a qualidade da formação em um concurso em que, mesmo estando no início da graduação, já obteve resultados satisfatórios. Outro ponto de destaque está relacionado à qualidade da formação, sendo um curso com muitas exigências, que realmente promove a reflexão.

Como fatores negativos da formação, foram apontados a falta de interação com os professores das disciplinas e com colegas de turma. Uma das dificuldades da modalidade é justamente o entendimento do termo “distância”. Nesse sentido, os estudos de Feldkerche e Aimi (2009, p. 14) expõem que:

Entendemos que este distanciamento é indiscutível visto que estes alunos participam de um processo formativo a distância, de um processo de ensino-aprendizagem que se dá em lugares e tempos diversos. Portanto, entendemos que carece a alguns poucos alunos deste curso de educação a distância compreender mais

profundamente o sentido da palavra “distância”, o que não implica em um sentimento de afastamento entre os sujeitos do processo.

Outro ponto sempre frequente nos depoimentos é o papel do tutor no Ensino a Distância. Muitas falas revelam a importância desse novo agente do processo formativo. De modo geral, quem realiza a maior interação com os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), respondendo a dúvidas e enviando *feedbacks* de atividades, é o “tutor virtual” ou também denominado “tutor a distância” (MILL et al., 2008).

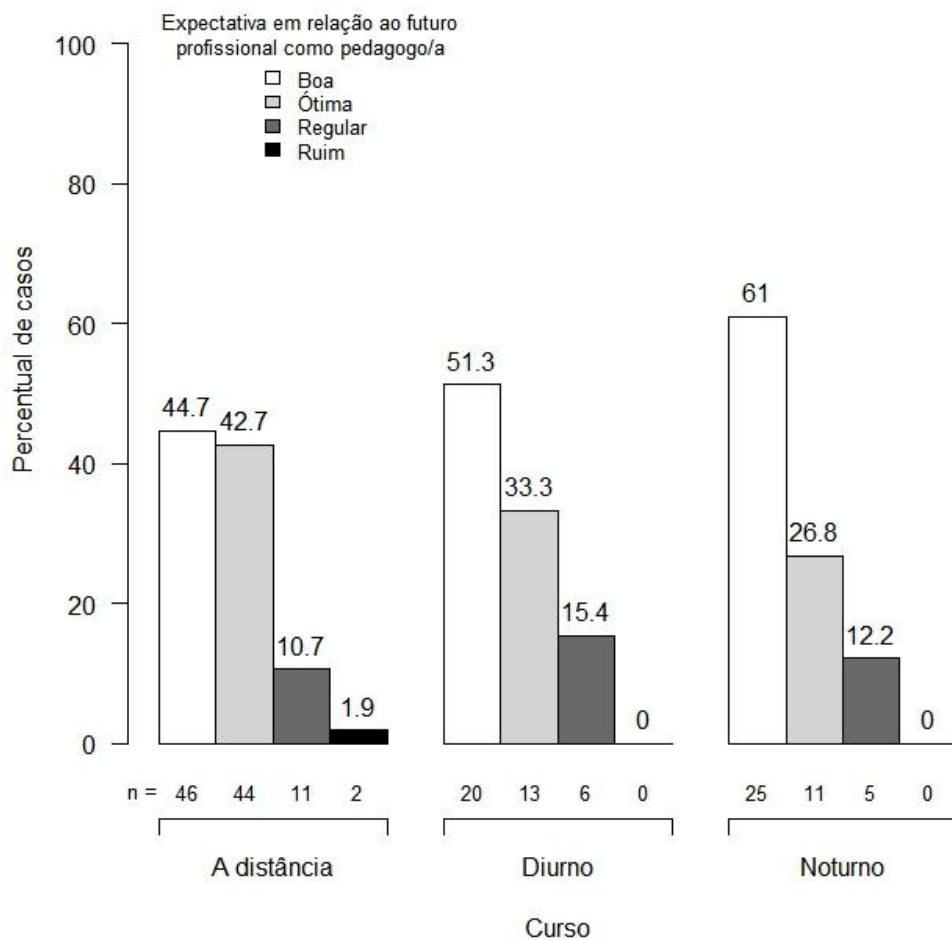
O tutor é responsável pelo acompanhamento virtual do estudante e também realiza a mediação tecnológica. Na UAB-UFSCar, o tutor é considerado um elemento central do trabalho não somente pela sua responsabilidade formativa, mas também por formar a identidade de um curso ou disciplina. Nas palavras de Mill et al. (2008, p. 114): “o tutor e os estudantes estabelecem uma relação de proximidade de forma que a identidade do curso ou da instituição, na visão do aluno, passa pela imagem criada pelo tutor que o atende.”

Por fim, segue abaixo o último item desta seção, em que serão apresentadas as informações relacionadas às expectativas futuras dos estudantes, principalmente, em relação ao prolongamento dos estudos e atuação profissional.

5.3.3 Expectativas dos estudantes em relação ao futuro na profissão

A “Figura 14” revela que, em sua maioria, os estudantes dos três grupos (presencial diurno, presencial noturno e a distância) possuem uma boa expectativa em relação ao futuro profissional enquanto pedagogos. No entanto, proporcionalmente, os alunos do curso a distância são os que mais destacam as expectativas como positivas. São esses estudantes, também, que indicaram majoritariamente o interesse pelo curso.

Figura 14 - Expectativas futuras como pedagogo/a



Fonte: Pesquisa de campo 2014 (questionário)

O fato de os estudantes da modalidade a distância escolherem o curso de Pedagogia já com a expectativa de uma progressão profissional mais objetiva e possível pode estar relacionado à maior indicação de ótimas expectativas em relação ao futuro como pedagogos. Entretanto, o grupo foi o único a indicar expectativas ruins, o que talvez possa indicar um descontentamento profissional na atuação no campo educacional.

Para complementar os dados apresentados na “Figura 14”, o “Quadro 9”, indicado abaixo, destaca a seleção de alguns depoimentos dos estudantes que participaram da segunda etapa do estudo em relação às expectativas profissionais futuras:

Quadro 9 - Expectativas sobre o futuro profissional.

(Continua)

Considerações dos estudantes sobre a expectativa em relação ao futuro profissional
DIURNO
<p>- Eles perguntam assim se eu vou ter coragem de dar aula, de dar aula na prefeitura, principalmente, mas eles acreditam bastante que eu vou conseguir, hoje em dia esse preconceito contra o salário acabou porque não é tão ruim assim, mas eu penso que eu não quero só terminar a graduação e dar aula, quero continuar estudando fazer um mestrado um doutorado. (Entrevistada 2, Diurno).</p> <p>- Quero trabalhar um ou dois anos quando eu tiver no último ano um ou dois anos assim porque eu quero fazer mestrado eu quero fazer mestrado e se possível doutorado, também, e continuar... a minha vontade hoje de trabalhar é do trabalhar no ensino superior com essas disciplinas ou de sociologia da educação que acho que tá sendo o principal ramo de estudo do mundo, né? (Entrevistada 3, Diurno).</p> <p>- Como pedagogo eu não sei te dizer como hoje, por exemplo, eu não tenho desejo nenhum de ir pra sala de aula eu não sei como que vai ser daqui pra frente se fosse pra fazer uma escolha hoje eu optaria em não estar na sala de aula. (Entrevistado 4, Diurno).</p> <p>- Hoje o curso de Pedagogia ele não necessariamente representa pra mim uma evolução é, como que eu posso dizer pra você, profissional no sentido de buscar novos empregos já que eu trabalho como empresário a ideia é permanecer na pós-graduação no curso de educação e utilizar já que hoje eu tenho recursos próprios pra me manter continuar progredindo pelo menos em termos de mestrado, doutorado, me aprofundar nesse sentido e acabar participando mais das discussões da área, mas não, necessariamente, buscar, por exemplo, lecionar na universidade federal, um exemplo, hoje eu não precisaria disso em termos peculiares, o que eu faço hoje, como professor, em meio período, já é o suficiente pra me sustentar e sustentar minha família. (Entrevistado 5, Diurno)</p>
NOTURNO
<p>- Não me vejo dentro de uma sala de aula dando aula, eu quero ir pra área de pesquisa, firmemente na área de pesquisa. (Entrevistado 9 , Noturno).</p> <p>- O pessoal não quer dar aula, sabe? Não quer ser professor tá fazendo Pedagogia, mas eu acho que mesmo dentro do curso de Pedagogia a profissão de professor é extremamente desvalorizada, sabe? E isso é uma coisa que me deixa com muita raiva me deixa muito brava então, mas eu procuro colocar sempre uns exemplos do que eu acho que não deveria acontecer quando da pra relacionar, né? E também pro pessoal ter a noção do que acontece nas escolas, pelo menos dentro das experiências que eu tenho. (Entrevistada 10, Noturno)</p> <p>- Oh sala de aula pra mim na realidade eu não consigo me ver por muito tempo não, eu passaria pelas salas em função da experiência e conhecimento que tem que se ter pra gestão que é dentro, mas minha meta realmente não é ficar em sala de aula a minha parte é administrativa mesmo (Entrevistada 7, Noturno)</p> <p>- Não, é engraçadíssimo isso? Porque é explícito o preconceito das pessoas com isso, porque elas olham para mim e quando falo que faço Pedagogia dá pra ver na cara delas que a pessoa não me imagina como professor, ela me imagina com um cargo de destaque, tipo diretor, coordenador, ou professor universitário, não sei se é porque tenho um estereótipo de <i>nerd</i> também, mas fica muito evidente isso. Claramente o que a Pedagogia é para mim não é para outra pessoa, o que eu acho uma “babaquice” porque eu gostaria de dar aula para criança, pelo menos por dois, três anos. [...] Meu pai acredita que, bom, meu pai quer que eu sobreviva e tenha o meu lazer, ele acredita que no futuro eu possa chegar em uma</p>

Quadro 9 - Expectativas sobre o futuro profissional.

(Continuação)

universidade, em uma direção ou em uma coordenação. [...].Eu tenho muito medo do ensino privado também, não que eu não daria aula, daria aula para qualquer um. A questão é que o ensino privado... eu sou homem, né? E a gente sabe que a sociedade como não queria engenheiras ela ainda não quer pedagogos, eu sou super sério, super formal e sou claramente heterossexual. (Entrevistado 8, Noturno).

EaD

- **Eu penso logo em dar aula**, acredito em passar em um **concurso público**. (Entrevistada 13, EaD)

- Uma escola um pouco alternativa, eu quero trazer a educação integral para as crianças, vou começar com uma escola infantil, com educação infantil, trabalhar não só o mental, que é o que as pessoas trabalham normalmente, mas também o emocional, sobretudo o emocional das crianças nesse momento, mas o físico também e um pouco do espiritual, trazer a prática do silêncio... yoga nessa idade ainda não, mas se a escola florescer e for até o ensino fundamental e o ensino médio, o ensino médio seria uma felicidade se eu pudesse abrir, porque as pessoas tem muito medo, no ensino médio elas querem passar no vestibular, não formar pessoas, então não sei se é possível **fazer uma escola alternativa** no ensino médio, todos os que tentaram tão com dificuldades... Mas seria uma escola que viria resgatar outras dimensões do ser humano que não são trabalhadas hoje na escola. [...] **O problema da educação é que é um mercado muito ruim, paga muito mal, eu ia ter que sustentar minha família, custa caro...** Como é que vai ser professor? Se você está nesse mercado, ganha mil reais. Não sei quanto ganha um professor, dois mil reais? Não dá não é? (Entrevistado 14, EaD)

- **Eu quero terminar o curso continuar mestrado, doutorado porque um dia eu quero dar aula na faculdade pública**, que eu quero ter produções científicas, eu quero, eu tenho vontade de estudar mais, eu já fiz um artigo sobre igualdade de gênero, achei muito da hora, muito legal. Gosto dessa área de pesquisa científica. Um dia eu quero contribuir pra escola pública, quero **prestar um concurso dentro da minha área pra pedagogo, pra eu ser oficial pedagogo**. Assim, eu tô tentando conciliar o meu sonho com a minha sobrevivência porque no contexto da nossa sociedade a gente precisa ter um salário que possa sobreviver vamos dizer assim, né? Então eu passando, eu terminando a faculdade e já posso prestar pra oficial pedagogo eu já tô estudando também. Poxa, vai ser muito bom dentro da instituição eu exercer minha profissão de Pedagogia. (Entrevistada 15, EaD)

- **Vou trabalhar em escolas públicas, assim eu pretendo, é como tem muito concurso pra professor** eu pretendo é passar por algumas escolas não tenho vontade de prestar concurso e ficar numa escola até me aposentar eu tenho vontade é não sei dar um pouco de aula pra fundamental, depois dar um pouco de aula em EJA e depois ir pra parte mais administrativa, prestar concurso pra diretor, vice-diretor, então a minha vontade é ir passando pelas diferentes funções possíveis de uma pedagoga formada e eu não pretendo ficar com a mesma função durante até eu me aposentar. (Entrevistada 16, EaD)

- Comecei ver as crianças falei “nossa acho que eu conseguiria” é porque eu queria fazer uma faculdade que eu vou exercer e eu gosto de estudar eu já tava parada há muito tempo aí surgiu essa oportunidade da UFSCar a distância e gratuito e lá na minha escola tem sala de recurso, educação especial em deficiência intelectual e é aí que eu quero chegar **to fazendo Pedagogia que é um dos requisitos para concurso da sala de recurso** e é o que eu quero de verdade nem tanto pela sala de aula de classe regular eu quero depois conseguir dar continuidade pra trabalhar em sala de recurso. [...] Se for vê eu recebo mesmo um pouco menos que eles pra trabalhar o dia inteiro e eles metade do período e eu espero isso também porque se eu tiver filhos que eu pretendo ter a partir do ano que vem eu quero poder equilibrar, eu quero trabalhar meio período pra ficar meio período em casa e a Pedagogia proporciona isso. (Entrevistada 17, EaD)

Quadro 9 - Expectativas sobre o futuro profissional.

(Conclusão)

- ...**não quer dizer que eu vou fazer Pedagogia e vou ser uma professora de sala**, entendeu? Talvez não é esse o meu objetivo. [...] Pode ser sala mais alternativa, **projetos** como eu fazia de educação ambiental, mas aí agora com uma Pedagogia que me proporciona mais aprendizado me dá mais possibilidade entendeu como **SESC coisas assim**. (Entrevistada 18, EaD).

Fonte: transcrição das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Em relação às expectativas apresentadas entre os estudantes do curso presencial, foi comum observar o desejo do prolongamento dos estudos na pós-graduação *stricto sensu*, com objetivos maiores de tornarem-se professores universitários. Alguns depoimentos revelaram a falta de expectativa em atuar em sala de aula. O desejo é o de que a passagem pela sala de aula ocorra em um curto período. Uma das alunas entrevistadas comenta a falta de expectativa de seus colegas de atuarem na sala de aula. Na análise da aluna, que já atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na prefeitura de São Carlos, pode ser observada uma desvalorização profissional ainda na graduação.

Na pesquisa de André et al. (2010, p. 131), observa-se a preocupação dos formadores de professores em relação à baixa atratividade pela carreira docente:

Esse sentimento de frustração em relação ao pouco aproveitamento dos alunos é uma realidade, principalmente nas instituições privadas. No caso da instituição pública, os formadores se dizem satisfeitos com a bagagem cultural e com o aproveitamento dos estudantes; no entanto, manifestam uma preocupação que é muito séria: convencer os alunos a não desistirem da docência. [...] Essa é uma questão que se torna ainda mais séria no caso dos alunos das disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, pois nos institutos de origem a licenciatura é pouco prestigiada e a formação do aluno se volta basicamente para torná-lo um pesquisador. Esse fato, que faz parte da cultura institucional, agrava ainda mais a tarefa do professor formador.

Observa-se, em alguns depoimentos, a expectativa da docência no Ensino Superior. Nesse sentido, o estudo de Gatti et al. (2010, p. 188) apresenta que:

Mais frequentemente, nessa “construção social”, a recusa em ser professor está associada mais especificamente à desvalorização do docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerada, pela maioria, muito mais grave que a desvalorização dos professores em geral. Como dito anteriormente, vários alunos reconhecem a relevância

social do trabalho dos professores dos primeiros anos de escolarização, mas não se sentem atraídos por esse trabalho.

Nos estudos de Bragança (2010), apresenta-se a análise de um novo perfil de estudantes da Pedagogia que possuem uma percepção mais ampla de atuação profissional que vai além da dimensão escolar. Bragança (2010) aponta ainda que o perfil do pedagogo foi modificando ao longo do tempo da mesma forma que o curso. Nesse sentido, os estudantes buscam ampliar seus conhecimentos pedagógicos para diferentes áreas, não se restringindo apenas ao âmbito escolar.

No grupo de estudantes do Ensino a Distância, duas estudantes apontaram o desejo de ir para a sala de aula e passar em concurso público para professores. Nos depoimentos, foi possível observar, também, expectativas dos estudantes de trabalhar em instituições como o Serviço Social do Comércio (SESC), ser oficial pedagogo, seguir a carreira acadêmica, trabalhar com salas de recurso e, também, a de abrir e gerir uma escola.

Outro fator social que pode influenciar as expectativas profissionais para atuação em sala de aula é o preconceito que ainda existe na sociedade em relação ao trabalho de homens, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O preconceito fica evidente no depoimento do entrevistado 8 (noturno), apresentado no “Quadro 9”. O dado está em consonância com a pesquisa apresentada por Goulart (2013), em que a autora realiza um levantamento sobre a escolha masculina pelo curso de Pedagogia. Para a autora, a dificuldade de inserção dos homens no magistério deve-se ao fato de a profissão estar associada ao “cuidar” e, nesse sentido, as mulheres teriam maiores aptidões.

As considerações dos estudantes podem talvez revelar o lugar simbólico da profissão docente no campo social. O desprestígio social e a desvalorização salarial são dois fatores importantes que podem contribuir pelo “desencantamento” pela sala de aula.

De acordo com os estudos de Almeida (2014, p. 186),

Não resta dúvida de que o magistério permaneceu desvalorizado em termos salariais e sociais em toda a sua história, no panorama educacional brasileiro. Apesar de haver uma crença a respeito dos áureos tempos em que ser professor ou ser professora era sinônimo

de prestígio e poder, no Brasil, desde a época dos jesuítas, esta sempre foi uma profissão desvalorizada, principalmente na perspectiva da remuneração percebida.

Gatti et al. (2010, p. 182), no estudo sobre a atratividade pela carreira docente no Brasil, apresentam algumas justificativas que podem, de certa forma, contribuir para a diminuição da escolha pela profissão.

Por um lado, os estudantes atribuem às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor. Entre as principais ideias discutidas, é patente a concepção de que esse profissional é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento. Resumidamente, as justificativas para essa rejeição podem estar associadas às seguintes ideias: 1. o professor é mal remunerado; 2. as condições de trabalho do professor são ruins; 3. o enfrentamento de situação com os alunos está cada vez mais difícil; 4. a profissão de professor não tem reconhecimento social.

A imagem da profissão docente, construída com base no contexto político, social e cultural, é, de certa forma, contraditória, pois, embora ocorram o reconhecimento e a valorização do papel social da profissão, por outro lado, existem uma forte desvalorização do profissional e também o julgamento de responsabilidade do docente pelo fracasso escolar.

A valorização e o reconhecimento devem ocorrer também no campo prático, mas não cabe neste estudo apontar os problemas que envolvem a docência como forma de vitimização profissional. De acordo com as pesquisas apontadas (GATTI et al., 2010), (ANDRÉ et al., 2010), (BARRETO; GATTI, 2009), a diminuição da atratividade pela carreira docente é uma realidade e pode, também, estar relacionada aos fatores apontados anteriormente. Cabe, nesse sentido, uma reflexão que transforme as representações negativas da docência em representações positivas. Na análise de Gatti et al. (2010), é preciso trabalhar nas intervenções que valorizem os cursos de licenciatura, o ensino público e os professores, reforçando a relevância do ensino da educação básica no país.

A seguir, na última seção do trabalho, serão apresentadas as considerações finais realizadas sobre a pesquisa.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de finalizar a discussão de uma temática tão relevante, que precisa ainda de muitos esforços para compreensão de suas especificidades, esta seção apresentará os apontamentos realizados sobre a pesquisa, considerando, principalmente, os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento do estudo.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi o de descrever as trajetórias pessoais dos estudantes dos cursos nas duas modalidades, considerando os sujeitos participantes da pesquisa, sob o pano de fundo da trajetória escolar dos estudantes, à luz da especificidade da certificação pela qual responde o curso de Pedagogia. Com isso, a descrição das trajetórias dos sujeitos teve como aspectos principais o perfil social, econômico, familiar, profissional, escolar e os investimentos em cultura realizados pelos grupos participantes da pesquisa.

Em suma, a descrição das características **socioeconômicas** apontam que os estudantes do curso a distância são, em média, 10 anos mais velhos que os estudantes do curso presencial (diurno e noturno); em sua maioria, são casados (66%), possuindo uma nova constituição familiar (71%); e contribuem significativamente para o sustento de seus lares (65%). Em relação às semelhanças, os três grupos são majoritariamente do sexo feminino (84%), provenientes do Estado de São Paulo (87%) e possuem correlação de raça (68% Branco; 20% Pardo; 9% Negro) e perfil socioeconômico (49% de R\$ 1.449,00 a R\$ 3.620,00).

Portanto, em relação ao aspecto socioeconômico, observou-se que a principal diferenciação nas trajetórias dos sujeitos é a da idade e a da nova constituição familiar por parte do grupo de estudantes a distância. De acordo com o entendimento teórico, a posição social dos sujeitos pode não garantir a escolha de uma ação específica, mas oferece um conjunto de disposições que, incorporadas pelos indivíduos, orientam suas ações ao longo de suas trajetórias.

Em relação ao **perfil familiar**, foi possível observar que os pais e as mães dos estudantes do presencial diurno (61% mães; 68% pais) possuem um maior nível de escolarização que os demais grupos (presencial noturno: 45% mães, 46% pais; a distância 38% mães, 40% pais). De maneira geral, os pais possuem

um nível de instrução um pouco maior do que o das mães dos sujeitos, embora, de acordo com os depoimentos, as mães tenham uma maior presença no acompanhamento escolar nos três grupos. Observou-se que as famílias dos estudantes do curso a distância são mais numerosas e há uma grande porcentagem de sujeitos que já possuem um nova constituição familiar (71%). Os três grupos apontaram o incentivo à leitura e o apoio das famílias durante a trajetória escolar para a escolha do curso de Pedagogia. Além disso, observou-se uma grande tendência das famílias em acreditar na escolarização como um caminho de ascensão social. Na análise de Bourdieu (2014b, p. 53):

(...) as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

Sobre os **investimentos em cultura e lazer**, observa-se um perfil de baixo investimento cultural por boa parte dos grupos investigados. Alguns declararam, nos depoimentos, que precisam desenvolver um pouco mais o hábito da leitura e que se ocupam mais com as leituras solicitadas nas disciplinas. Nos questionários, a leitura foi citada como momento de lazer apenas por 7% dos estudantes do presencial noturno e por 19% dos estudantes do curso a distância, não sendo citada pelos estudantes do curso presencial diurno. Os programas preferidos pelos três grupos são os de assistir a filmes (25%) e o de reuniões familiares (20%). A internet foi citada como o meio de informação mais utilizado (83%).

Considerando a relação dos investimentos em cultura com a trajetória escolar, de acordo com o entendimento teórico da pesquisa, o capital cultural, principalmente no estado incorporado, configura-se como o elemento de maior impacto sobre a escolarização dos sujeitos. Nesse sentido, cabe concluir que os investimentos em cultura e lazer devem ainda ser ampliados principalmente quando se consideram a especificidade da formação e atuação profissional a qual responde o curso de Pedagogia.

No **perfil profissional**, foi possível identificar que os estudantes do curso a distância (96%) e do presencial noturno (83%), em sua maioria, já estão

inseridos no mercado de trabalho, com destaque aos estudantes do curso a distância que já exercem, em grande número (63%), funções no meio educacional. Portanto, um dos grandes destaques na diferenciação entre as trajetórias dos sujeitos é o perfil profissional, sobretudo quando se consideram as especificidades do grupo a distância.

No **percurso escolar na educação básica**, observou-se que os sujeitos dos três grupos estudaram, em sua maioria, em escolas públicas no Ensino Fundamental (71%) e também no Ensino Médio (71%), ocorrendo um baixo investimento em escolas privadas e em cursos Pré-Vestibular. Os relatos apontam a mudança dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental como uma etapa de grandes mudanças e desafios na vida escolar. Nos três grupos, ocorreu ainda a indicação (61%) de que se consideravam bons estudantes durante o período.

Observou-se recorrência entre os grupos sobre as **razões para a escolha por Pedagogia**. Dentre elas, as que mais se destacaram nas duas etapas da pesquisa foram: a contribuição social possibilitada pela formação, o desejo de infância de ser professor, o gosto por criança, a influência de professores/familiares, a “facilidade” do curso para obtenção de diploma de curso superior e o aprofundamento de conhecimentos da área educacional.

Observou-se, como destaque nos depoimentos dos estudantes do curso a distância, o desejo de progressão na carreira por meio da formação no curso, pois grande parte já possui outra graduação (63%) e trabalha no campo educacional (63%). De acordo com o referencial teórico utilizado na pesquisa, a escolha pelo curso superior pode ser construída ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, considerando os elementos das experiências sociais, econômicas, culturais, profissionais e escolares. Nas palavras de Pereira e Nogueira (2010, p. 17),

(...) os elementos que finalmente levam à decisão por um curso vão sendo construídos ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, em função dos múltiplos laços que eles vão estabelecendo (ou rompendo) e das experiências que vão tendo na família, na escola e em sua rede social mais ampla.

Com base no referencial teórico da pesquisa, as escolhas dos sujeitos pelo curso de Pedagogia podem estar relacionadas às representações de suas realidades, aos valores implícitos e explícitos de suas posições sociais e às estratégias individuais de acordo com os diferentes níveis de capitais, sejam socioeconômicos, sejam culturais. Na perspectiva da teoria bourdieusiana, os sujeitos não realizam escolhas aleatórias pelo curso superior, uma vez que as escolhas são realizadas a partir do que pode ser compatível com suas características sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, esse ajustamento às condições objetivas seria produto do *habitus*. Entretanto, é preciso ressaltar que o *habitus* é um sistema de disposição durável, mas não estático, podendo reestruturar-se constantemente.

Em relação às considerações dos estudantes sobre a trajetória no curso de Pedagogia (presencial e a distância), até o momento da pesquisa, observou-se que os cursos foram bastante elogiados na avaliação dos sujeitos participantes do estudo. Os temas tratados e os professores foram citados como pontos positivos e importantes para a formação. Na indagação sobre as **expectativas** de atuação profissional, foi observado, nos três grupos, um entendimento um pouco mais amplo sobre a atuação profissional que ultrapassa as barreiras escolares. Notou-se o desejo pelo prolongamento nos estudos na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ainda maior quando considerados os estudantes do curso presencial (diurno e noturno). O grupo de estudantes do curso a distância apresentaram expectativas um pouco mais objetivas de progressão profissional na área educacional.

Com base nos estudos realizados nessa pesquisa (GATTI; BARRETO, 2009), (GATTI et al., 2010), (ANDRÉ et al., 2010), constata-se uma redução da atratividade pela carreira docente; e as expectativas profissionais parecem ir além da sala de aula. Nesse sentido, é preciso realizar ações que recuperem a atratividade pela docência, uma vez que se trata de um campo de atuação que demanda profissionais bem qualificados. Em concordância com os apontamentos de Gatti et al. (2010), iniciativas como a valorização das licenciaturas, a criação de políticas públicas efetivas, as intervenções midiáticas positivas e a valorização dos saberes docentes e das condições de trabalho

podem, de certa forma, contribuir para o importante resgate do interesse dos jovens pela profissão.

Por fim, ressalta-se a relevância das descrições realizadas neste estudo, considerando as importantes contribuições que as informações sobre as trajetórias dos estudantes podem oferecer até mesmo para a reflexão da configuração do próprio curso de Pedagogia. Além disso, o estudo suscita uma reflexão sobre as relações existentes entre as trajetórias dos sujeitos e as razões que condicionam as escolhas pelo curso superior. Com isso, espera-se que as pesquisas sobre o perfil dos estudantes dos dois cursos de Pedagogia (presencial e a distância) da UFSCar sejam ainda aprofundadas como forma de ampliar as contribuições às ações pedagógicas e institucionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. A profissão docente no Brasil: uma conquista feminina? In: SAVIANI et al. **O Legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. pp. 184-199. (Coleção Educação Contemporânea).

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEILDA, P. C. A. de; HOBOLD, M. D. S.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: **R. bras. Est. pedag.**, v. 91, n. 227, p. 122-143, Brasília, jan./abr. 2010.

ARRUDA, A. L. B. de; GOMES, A. M. Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da Prática. GT11 - Programação 35^a. In: **Reunião Anual da ANPEd**. 21 a 24 de outubro de 2012.

AZEVEDO, J. M. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: _____.(org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BELLONI, M.L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 78, Campinas, abr., 2002.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. In: **Educação e Sociedade**, v. 29, n.104, Especial, Campinas, pp. 919-937, out. 2008.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. [Questions de sociologie]. Trad. Maria José Silveira. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983.

_____. 1930-2002. **Sociologia**. Renato Ortiz (Org.). Trad. de Paula Monteiro. 2 ed. v. 39. 191 p. São Paulo: Ática, 1994.(Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. pp.39-64.

_____. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (Trad.) In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. pp. 71-79.

_____. **Pierre Bourdieu**: entrevistado por Maria Andrea Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. de Mariza Correa. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2005

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva 2009.

_____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). **Escritos de educação**. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. pp. 43-72.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [La reproduction]. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Série Educação em Questão).

BRAGA, Adriana; GASTALDO, Édison. **Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação**: apontamentos metodológicos. In: Revista Contracampo, v. 24, n. 1, ed. julho, ano 2012. Niterói: Contracampo, 2012, pp. 4-18.

BRAGANÇA, I. F. S. Curso de Pedagogia: Histórias de vida e Formação de professores/as. In: **Revista Eletrônica Pesquiseduca** v. 2, n. 3, jan.-jun. 2010.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº. 252, DE 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. 1969.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art.18 da Lei nº 10098 de 19/12/2000.

_____. **Conselho Nacional De Educação**. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006.

_____. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

_____. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 3 fev. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília: MEC/Seed, 2007a.

_____. **Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e **5.773, de 9 de maio de 2006**, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2007b.

_____. **Portaria n. 318**, de 02 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318_02.04.09.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, 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. 2015.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. A dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia UAB/UFJF em perspectiva. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. V. 1. Belo Horizonte/MG., 2009.

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In ____ (Org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARLINDO, E. P. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino do Estado de São Paulo:** angariação de capital cultural. 2014. 161 f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2014.

CHERFEM, C. O. Gestão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar: Tentativa de uma Construção Coletiva e Dialógica. Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais. In: **Revista EDaPECI**. n. 3, dez. 2009.

CISLAGHI, J. F.; LIMA, S. L. R. de. **Universidade Pública na Crise Atual**. Universidade e Sociedade, DF, ANO XIX, n. 44, jul. de 2009.

COSTA, C. J. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. In: **EDT – Educação Temática Digital**, v.10, n. 2, Campinas, jun. 2009, pp. 71-90.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? In: **Educação e Sociedade**. v. 29, n. 104 – Especial. Campinas, out. 2008, p. 917-981.

FELDKERCHER, N.; AIMI, D. da S. Apontamentos e desafios da educação a distância na formação de professores. In: **Revista Científica de Educação a Distância**. v. 2. n. 1. Jun. 2009.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**, , ano XX, n. 68, Campinas, dez. 1999, pp. 18-42.

_____, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, pp. 136-167.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. In: **UNESCO**, Brasília, 2009.

_____, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. n. 1. São Paulo, maio de 2010, pp. 139-211.

_____; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

IBGE. **Pnad 2012**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 16 jun. de 2015.

_____. **IBGE Cidades**. Disponível em:
<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 16 jun. de 2015.

INEP. **Censo Educacional de 2012**. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 20 jun. de 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1998.

_____, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez. 1999.

LIMA, K. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. In: **Universidade e Sociedade**. DF, ano XIX, n. 44, julho de 2009.

MALANCHEN, J. O Sistema Universidade Aberta do Brasil e a Expansão da Formação Docente por meio da Educação a Distância. In: **Educere et Educare**. v. 3 n. 5 jan./jun.2008.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte e Cartas a Kugelmann**. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MILL, D. **EaD e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

_____, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. **Cadernos da Pedagogia**. Ano 2. v. 2. n. 4. Agosto/Dezembro, 2008.

_____, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P. **Escola e Aprendizagem da Docência**. Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

MORAN, J. M. A educação a distância e os modelos educacionais na formação de professores. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008.

_____. Modelos e Avaliação do Ensino Superior a distância no Brasil. **EDT – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54-70, jun. 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

_____, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. Tese de doutorado. UFMG, 2004.

_____, C. M. M.; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 3, dez. 2010, p. 15-38.

_____, C. M. M.; ALMEIDA, F.J.de; QUEIROZ, K. A. de S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. In: **Vertentes**. v. 19, n.1, 2011.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2004.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 3, 1991. p. 89-112.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 7-15.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO N. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____ (Org). **Os professores e a sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. **A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância**. In: I Congresso Internacional da ABED, 2009.

PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis RJ: Vozes, 2007 (Coleção Ciência Sociais da Educação).

PAPI, S. DE O. G. ; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 26, p. 39-56, 2010.

PEREIRA, Mônica. **Trajetórias de exclusão e novas expectativas**: um estudo sobre Jovens e adultos em processo de alfabetização no município de Araraquara-sp. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2011.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (des) construindo metanarrativas e metáforas. In: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, jan./dez. 2001, p. 26-39.

PEREIRA, C. E. C., SOMMERHALDER, A., MARINI, F., BRAGA, F., CURY, R. M. C. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar: Quem São os Estudantes Universitários em Formação?. **SIED/EnPed**, São Carlos, 2012.

REUNI. MEC. Ministério da Educação. **Reuni**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 12 nov. 2014.

REUNI/UFSCAR. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <<http://www.reuni.ufscar.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, p. 99-134, jan. 2007.

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

_____. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, L. Formação de Professores: Dilemas da Formação Inicial a Distância. Educere et Educare. In: **Revista de Educação**. v.1 n. 2, jul/dez, 2006.

SEAD/UFSCAR. **Curso de Pedagogia a distância da UFSCar é considerado de excelência pelo MEC**. Disponível em:

<<http://www.sead.ufscar.br/news/curso-de-Pedagogia-a-distancia-da-ufscar-e-considerado-de-excelencia-pelo-mec>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, M. da. **Complexidade da Formação docente: saberes teóricos e saberes práticos**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica - Editora Unesp, 2009.

_____. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. In: **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 27, p. 335-360, 2011.

SOUZA, R. de S. O Programa REUNI e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. In: **Pesquisa Teórica**. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em:<<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. **Universidade Federal de São Carlos**. Guia do Estudante. 2009a.

_____. **Edital de Seleção de Tutores Virtuais**, 2009b.

_____. **A EaD na UFSCar: a implantação do sistema UAB e suas orientações metodológicas**. Secretaria Geral de Educação a Distância – UFSCar, dezembro de 2010b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade educação a distância**. São Carlos, UFSCar, 2010c.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2004.

_____. **Proposta de Adesão ao Programa Reuni em 2008**. São Carlos, 2007.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2008.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2012.

_____. **História da instituição.** Disponível em: <
<http://www2.ufscar.br/aufscar/historico.php>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

VIEIRA, S. L. **Ser professor:** pistas de investigação/Sofia Lerche Vieira. v. 2. Brasília: Plano Editora, 2002.(Série Educação em Movimento).

ZAGO, N. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, I.; ZAGO, N. (Orgs). **Sociologia da Educação:** pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

ZUIN, A. A. S. Educação a Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96. Especial, p. 935-954, out. 2006.

_____. **A UAB, o tutor e o professor virtual.** Anais do Encontro de Pedagogia: 40 anos formando educadores. Encontro de Pedagogia. UFMS, Campo Grande, 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, voluntariamente, da pesquisa “Trajetórias escolares de estudantes do curso de Pedagogia presencial e a distância da UFSCar: uma fonte indispensável à problemática da formação e atuação docente no Brasil”, sob responsabilidade de Mônica Pereira (RG: 44.032.381-2), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ester Buffa e coorientação da Prof.^a Dr.^a Marilda da Silva. Trata-se de estudo para a elaboração de uma Tese de doutorado. Peço que leia atentamente os itens abaixo e, caso aceite participar da pesquisa, assine ao final do documento, elaborado em duas vias. Uma via ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Caso não aceite participar da pesquisa você não sofrerá nenhum prejuízo ou dano.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

- 1) Meu nome foi selecionado porque estou matriculado(a) no curso de Pedagogia da UFSCar e outras pessoas na mesma condição serão convidadas. Fui informado(a) que este estudo tem por objetivo verificar em que medida a trajetória escolar de estudantes do curso de Pedagogia presencial e do curso de Pedagogia a distância oferecidos pela UFSCar se relacionam, se identificam ou se distinguem, para que se possa compreender o conteúdo de cada trajetória à luz da especificidade da certificação pela qual responde o curso de Pedagogia: Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, busca-se uma reflexão que seja útil para se pensar a formação e a atuação docente considerando as duas modalidades formativas: presencial e a distância
- 2) Se eu concordar em participar deste estudo, o seguinte ocorrerá: a) A pesquisadora solicitará que eu responda um questionário; b) Posteriormente, a pesquisadora irá me consultar a respeito da minha disponibilidade para conceder uma entrevista; c) Nesta me fará perguntas e ouvirá minhas respostas, sendo as mesmas gravadas. Tenho o direito de recusar a gravação, prosseguindo desta forma com a entrevista, sendo anotada pela pesquisadora. As questões apresentadas têm como temática principal os aspectos relacionados à minha trajetória escolar. A pesquisadora responsável assegurou que as informações obtidas serão confidenciais e que minha identidade será mantida em sigilo.
- 3) Fui esclarecido(a) de que a pesquisa em questão prevê riscos de caráter psicológicos, uma vez que serão retomadas lembranças sobre a infância, adolescência e escolarização dos participantes, acontecimentos que podem ser, ou não, traumáticos e constrangedores. Dessa forma, posso ficar chateado(a), emocionado(a), constrangido(a), cansado(o) ou desconfortável em responder às questões que me forem apresentadas. Nessas circunstâncias, terei total liberdade para me recusar a responder as questões

e poderei interromper a minha participação e retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Não sofrerei nenhum prejuízo ou penalidade no caso de minha desistência.

- 4) Para minimizar os riscos de minha participação, a coleta de dados será realizada de maneira cautelosa e a pesquisadora responsável utilizará pseudônimos para manter a minha identidade em sigilo. Além da preservação da minha identidade, os nomes de pessoas ou de instituições que possam ser apresentados nas entrevistas não serão divulgados ou identificados na publicação dos resultados. Para minimizar possíveis riscos com o mau uso ou perda das informações obtidas, fui informado(a) de que os dados referentes à pesquisa serão arquivados em local seguro e que a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes da pesquisa. Os dados coletados serão utilizados estritamente para fins acadêmicos e científicos atrelados à pesquisa.
- 5) A pesquisa será acompanhada pela orientadora e coorientadora que atuarão de forma a garantir o anonimato dos participantes e a minimizar os possíveis riscos e desconfortos gerados pela pesquisa.
- 6) Participar da pesquisa permitirá que eu reflita sobre a minha trajetória de escolarização e, também, sobre a minha formação e futura atuação profissional. A minha participação contribuirá para a análise e entendimento do perfil dos estudantes do curso de Pedagogia presencial e a distância da UFSCar, sendo uma importante fonte de estudos que envolve a sociologia da educação e a formação de professores no Brasil. Dessa forma, minha participação poderá apresentar benefícios para o avanço das discussões científicas que envolvem o estudo de trajetórias escolares no país. Além disso, a pesquisa poderá levantar questões para a reflexão sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia da UFSCar, nas duas modalidades de ensino.
- 7) A minha participação na pesquisa não prevê nenhum custo e não receberei nenhum incentivo financeiro pela mesma.
- 8) Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Informações Gerais:

Pesquisador Responsável: Mônica Pereira

Função: Doutoranda

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar)- Rod. Washington Luiz, km 235 - CEP: 13565-905 - São Carlos – SP, Caixa Postal: 676 - Fone/Fax: (16) 3351.8356 - secppge@ufscar.br

e-mail: mpmonica@ig.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Ester Buffa

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
E-mail: ester@ufscar.br

Coorientador(a): Profa. Dra. Marilda da Silva
Instituição: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Campus de Araraquara e
Instituto de Biociências, UNESP Campus de Rio Claro.
E-mail:marilda@fclar.unesp.br

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e, em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar** que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Cidade: _____

Data: ____/____/____

Consentimento - Assinatura do participante da pesquisa

Consentimento recebido – Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Questionário

Responda o presente questionário para colaborar na pesquisa sobre trajetórias de estudantes do curso de Pedagogia.

1) Ano de nascimento: _____ **2)** Sexo: Feminino (); Masculino ().

3) Cidade e Estado onde nasceu: _____

4) Qual o seu estado civil? Solteiro (); Casado (ou mora com companheiro) (); Separado/Divorciado (); Viúvo (); Outro ().

5) Quantos irmãos você tem? Nenhum (); 1 (); 2 (); 3 (); 4 () 5 ou mais ().

6) Quantos filhos você têm? Nenhum (); 1 (); 2 (); 3 (); 4 () 5 ou mais ().

7) Como você se considera? Branco (); Negro (); Pardo (); Origem oriental (); Origem indígena ().

8) Com quem você mora? Pais e (ou) outros familiares (); Amigos (); Amigos no alojamento da universidade (); Esposo/a e (ou) filhos (); Sozinho ().

9) Qual a faixa de renda mensal de sua família? Até R\$ 1.448,00 (); De R\$ 1.449,00 a R\$ 3.620,00 (); De R\$ 3.621,00 a R\$ 5.792,00 (); De R\$ 5.793,00 a R\$ 9.999,00 (); Mais de 10.000,00 ().

10) Você trabalha? Sim () Não (). Em qual função? _____

11) Assinale o que mais se encaixa em seu perfil: Não trabalho e minha família me sustenta (); Trabalho e recebo ajuda financeira de minha família (); Trabalho e me sustento (); Trabalho e contribuo com o sustento da minha família ().

12) Cursou o Ensino fundamental: Todo em escola pública (); Todo em escola particular (); A maior parte em escola pública (); A maior parte em escola particular (); Metade em escola pública/Metade em escola particular ().

13) Cursou o Ensino Médio: Todo em escola pública (); Todo em escola particular (); A maior parte em escola pública (); A maior parte em escola particular (); Metade em escola pública/Metade em escola particular ().

14) Quando concluiu o Ensino Médio? Entre 1974 – 1977 (); Entre 1978 – 1981 (); Entre 1982 – 1986 (); Entre 1987 – 1990 (); Entre 1991 – 1994 (); Entre 1995 – 1998 (); Entre 1999 – 2002 (); Entre 2003 – 2006 (); Entre 2007 – 2010 (); Entre 2011 – 2014 ().

15) Você fez cursinho pré-vestibular? Sim (); Não ().

16) Qual o grau de escolaridade:

Mãe: Nenhum (); Séries iniciais do Ensino Fundamental (); Séries finais do Ensino Fundamental (); Ensino Médio (); Ensino Superior ().

Pai: Nenhum (); Séries iniciais do Ensino Fundamental (); Séries finais do Ensino Fundamental (); Ensino Médio (); Ensino Superior ().

(ou) Responsável: Nenhum (); Séries iniciais do Ensino Fundamental (); Séries finais do Ensino Fundamental (); Ensino Médio (); Ensino Superior ().

17) Qual a profissão:

Mãe: _____;

Pai: _____; (ou)

Responsável: _____

18) Em qual curso está matriculado/a? Diurno (); Noturno (); EaD ().

19) O curso de Pedagogia era a sua primeira opção? Sim (); Não (). Qual era a sua primeira opção de curso? _____

20) Você já concluiu outra graduação? Sim () Não (). Qual?

21) Sua família participou de sua vida escolar? Sim (); Não ().

22) Em sua trajetória escolar você se considerava um estudante: Ótimo (); Bom (); Regular (); Ruim ().

23) Qual a disciplina que mais gostava na escola?

24) Sua família te apoiou na escolha do curso de Pedagogia? : Sim (); Não ().

25) Você incentivaria o seu filho/a a cursar Pedagogia? Sim (); Não ().

26) Você já trabalhou na área de educação? Sim (); Não (). Em qual função?

27) Você trabalha na área de educação atualmente? Sim (); Não (). Em qual função? _____

28) Qual a sua expectativa em relação ao seu futuro profissional como pedagogo/a? Ótima (); Boa (); Regular (); Ruim ().

29) Sua família incentivava o hábito da leitura? Sim (); Não ().

30) Quantos livros você costuma ler por ano? Nenhum (); De 2 a 3 livros (); De 4 a 7 livros (); Mais de 8 livros ().

31) Qual o meio de informação que você mais utiliza? TV (); Rádio (); Jornais (); Internet (); Revistas ().

32) O que mais costuma fazer nos momentos de lazer (escolha apenas uma alternativa)? Ir ao shopping (); Visitar familiares/amigos (); Ir ao cinema (); Assistir TV (); Utilizar redes sociais (); Ler (); Ir à igreja (); Ir ao teatro (); Ouvir música (); Assistir Filmes (); Outro ().

33) Qual o tipo de música que mais gosta de ouvir? Rock (); Sertanejo (); Eletrônica (); Gospel (); Pagode (); Samba (); Jazz (); Reggae (); MPB (); Funk (); Axé (); Rap (); Pop (); Blues (); Outro ().

34) Qual o motivo que mais contribuiu para a escolha do curso de Pedagogia?

35) Qual o motivo que mais contribuiu para a escolha do período noturno/diurno (para os alunos do presencial) e da modalidade presencial/a distância?

36) Utilize o espaço abaixo caso queira acrescentar algum comentário que considere necessário:

37) O segundo passo de nossa coleta de dados será a realização de uma entrevista breve com alguns estudantes do curso de Pedagogia. Caso tenha interesse em contribuir com a pesquisa, deixe seus dados abaixo que entraremos em contato para agendar o melhor dia e horário para você. Informo que a sua identidade será mantida em absoluto sigilo. Contamos com a sua colaboração!

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone () _____

Obrigada!

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Conte um pouco sobre você (nome; idade; cidade em que nasceu; cidade em que passou a infância e a juventude...)
- 2) Qual a composição de sua família de origem?
- 3) Qual o nível de instrução de seus avós? Em que trabalhavam?
- 4) Qual a idade de seus pais/responsáveis? Qual o nível de instrução deles? Em que trabalham? Você tem irmãos? Se sim, quantos? Qual a ordem de nascimento? Qual o nível de instrução deles? Em que trabalham?
- 5) Em que faixa econômica você classificaria sua família de origem?
- 6) Como foram as condições de moradia de sua família? Sua família de origem possuiu casa própria? Em qual local da cidade?
- 7) Você ou seus irmãos precisaram trabalhar durante a infância/juventude para contribuir no sustento da família?
- 8) Seus familiares (primos/as; tios/as, outros) possuem ensino superior?
- 9) Quais lugares costumava frequentar com sua família de origem (viagens; clubes; casa de amigos; cinema; shows)?
- 10) Qual o estilo musical mais ouvido em sua família? Quais eram os cantores e bandas preferidas?
- 11) Você frequentava bibliotecas durante sua infância/juventude? Como conseguia os livros para ler? O que mais gostava de ler?
- 12) A leitura era um hábito de seus pais ou irmãos? Seus pais incentivavam a leitura? Você recebia livros de presente?
- 13) Havia um espaço na casa para armazenar livros?
- 14) Quais cursos realizou durante sua infância/juventude?
- 15) Quais eram as suas brincadeiras preferidas? Seus pais compravam jogos educativos?
- 16) Você é casado/a ou mora com companheiro/a? Qual o nível de escolaridade dele/a? Em que trabalha?
- 17) Você tem filhos? Com qual idade? Qual o nível de escolaridade?

- 18) A relação que você tem com a vida escolar de seus filhos é igual ou parecida com a que seus pais tinham com você? Por quê?
- 19) Conte um pouco sobre a sua vida profissional. Com quantos anos começou trabalhar? Quais funções já exerceu? Qual função ocupa atualmente?
- 20) Quais tipos de livros costuma ler? Quantos livros costuma ler por ano? Costuma ler apenas os livros indicados pela Universidade?
- 21) Quais programas mais gosta de assistir na TV aberta ou paga?
- 22) Quais as suas músicas preferidas? Costuma frequentar shows? Toca algum instrumento musical?
- 23) Quais cursos que você realizou nos últimos anos (línguas; artes; informática; outros.)?
- 24) O que gosta de fazer nos momentos de lazer?
- 25) Costuma ir ao cinema ou teatro?

Aspectos relacionados à escola:

- 26) As condições econômicas de sua família interferiram de alguma forma na sua escolaridade?
- 27) Você sempre morou perto das escolas em que estudou?
- 28) Como era a relação da sua família com a escola? Qual o valor atribuído à escola?
- 29) Seus pais participavam das atividades escolares? Estavam presentes apenas nas reuniões de pais?
- 30) Seus pais costumavam ajudar com tarefas ou trabalhos escolares? Que pessoa a ajudava/incentivava mais? Você tinha horário para estudar em casa? Havia cobranças em relação ao seu desempenho escolar?
- 31) Seus pais pagaram algum professor particular para ajudar em suas dificuldades escolares?
- 32) Você se considerava um bom aluno/a? Gostava de estudar e assistir às aulas?
- 33) Quais as disciplinas de que mais gostava? Quais as disciplinas de que menos gostava? Por quê?

- 34) Foi reprovado em alguma série ou teve que interromper sua trajetória escolar por algum motivo?
- 35) Você mudou de instituições escolares com muita frequência? Por quais razões?
- 36) Com qual idade iniciou a sua trajetória escolar? Você cursou a pré-escola? Já sabia ler ou escrever antes de se matricular na escola?
- 37) Caso tenha cursado a **pré-escola**, fale um pouco sobre as suas lembranças dessa fase. Quais foram as escolas? Eram particulares ou públicas? Em que bairro eram localizadas? Como era a relação com professores, colegas, diretor e funcionários da escola? De quais atividades da instituição você participava?
- 38) Conte um pouco sobre o período em que cursou as **séries iniciais do Ensino Fundamental**. Quais foram as escolas? Eram particulares ou públicas? Em que bairro eram localizadas? Conte um pouco sobre suas lembranças ou fatos que marcaram (positivamente/negativamente) a sua trajetória escolar no período. Em que lugar da sala de aula costumava sentar-se? Como era a relação com professores, colegas, diretor e funcionários da escola? De quais atividades da instituição você participava?
- 39) Conte um pouco sobre o período em que cursou as **séries finais do Ensino Fundamental**. Quais foram as escolas? Eram particulares ou públicas? Em que bairro eram localizadas? Conte um pouco sobre suas lembranças ou fatos que marcaram (positivamente/negativamente) a sua trajetória escolar no período. Em que lugar da sala de aula costumava sentar-se? Como era a relação com professores, colegas, diretor e funcionários da escola? De quais atividades da instituição você participava?
- 40) Conte um pouco sobre a sua experiência no **Ensino Médio**. Quais foram as escolas? Eram particulares ou públicas? Possuía formação técnica? Estudava em qual período (noturno/diurno)? Em que bairro eram localizadas? Conte um pouco sobre suas lembranças ou fatos que marcaram (positivamente/negativamente) a sua trajetória escolar no período. Em que lugar da sala de aula costumava sentar-se? Como era a relação com professores, colegas, diretor e funcionários da escola? De quais atividades da instituição você participava? Com qual idade concluiu essa etapa?
- 41) Caso tenha realizado **curso pré-vestibular**, conte um pouco como foi essa experiência. Quais escolas? Eram particulares ou públicas? Como era o ensino? O que era priorizado?

Aspectos relacionados à escolha do curso

- 42) Conte um pouco sobre o processo de escolha do curso superior, da modalidade de ensino, do período do curso e da instituição de ensino. Quem ou o que ajudou ou influenciou na sua decisão? Fez algum curso ou teste de orientação educacional?
- 43) O curso de Pedagogia era a sua primeira opção? Você prestou vestibulares para outros cursos?
- 44) Você iniciou ou concluiu outro curso superior?
- 45) Faria o curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior particular? Por quê?
- 46) Quando começou a pensar em ser professor?
- 47) Algum familiar ou amigo próximo trabalha/trabalhou na área educacional? Qual é/era a imagem que tinha/tem dessa pessoa?
- 48) Sua família apoiou a sua escolha pelo curso de Pedagogia? Esse foi um assunto debatido em sua família?
- 49) O que costuma ouvir de amigos ou conhecidos quando fala sobre a escolha pelo curso de Pedagogia? Alguma pessoa já disse coisas negativas sobre a sua escolha do curso? E sobre a escolha da modalidade do curso?
- 50) Você incentivaria seu filho ou filha a cursar Pedagogia? Por quê?
- 51) Quais as expectativas de seus familiares em relação ao seu futuro profissional?
- 52) Como a profissão de professor é vista por você, por sua família e por amigos?
- 53) Como deve ser um bom professor?
- 54) Como foi o seu ingresso na universidade? Quais as maiores dificuldades enfrentadas inicialmente? O que mais te chamou a atenção (positivamente/negativamente)?
- 55) Quais são suas expectativas, sonhos, desejos com relação ao seu futuro profissional?
- 56) Como se imagina após a conclusão do curso? Quais as áreas de atuação de sua preferência? Você se imagina atuando em sala de aula, na área administrativa, na área acadêmica, ou outra? Prefere trabalhar em escola pública ou particular? Por quê?
- 57) Fale um pouco sobre a posição social que o professor ocupa em nossa sociedade e comente, também, as condições de trabalho e remuneração desse profissional.

Aspectos relacionados à formação:

58) Qual a sua avaliação, até o momento, sobre o curso de Pedagogia?

59) O que um bom curso de formação de professores precisa ter?

60) Quais temas são essenciais para a formação do pedagogo?

61) Quais são as suas expectativas em relação à sua formação, às disciplinas, aos professores e à Universidade?

62) Deseja acrescentar mais algum comentário?

APÊNDICE D - RESULTADOS QUESTIONÁRIOS (Diurno x Noturno x EaD)

Variável	Diurno n (%)	Noturno n (%)	A distância n (%)
Idade	Média 23,0 (DP 6,0)	Média 28,0 (DP 8,7)	Média 35,2 (DP 7,8)
Ano de ingresso no curso:			
2007	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
2008	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (1,9)
2009	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (1,9)
2010	5 (12,8)	2 (4,8)	28 (27,2)
2011	3 (7,7)	0 (0,0)	33 (32)
2012	2 (5,1)	5 (11,9)	9 (8,7)
2013	6 (15,4)	6 (14,3)	25 (24,3)
2014	23 (59)	29 (69,1)	3 (2,9)
Sexo:			
Feminino	35 (89,7)	33 (78,6)	88 (85,4)
Masculino	4 (10,3)	9 (21,4)	15 (14,6)
(Estado:) Onde nasceu:			
São Paulo	33 (84,6)	38 (90,5)	90 (87,4)
Alagoas	0 (0,0)	1 (2,4)	0 (0,0)
Bahia	2 (5,1)	0 (0,0)	3 (2,9)
Minas Gerais	2 (5,1)	1 (2,4)	3 (2,9)
Maranhão	1 (2,6)	1 (2,4)	0 (0,0)
Paraná	1 (2,6)	0 (0,0)	2 (1,9)
DF	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Goiás	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Paraíba	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Rio de Janeiro	0 (0,0)	1 (2,4)	1 (1,0)
Rio Grande do Sul	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Qual o seu estado civil?			
Solteiro	30 (76,9)	29 (69,1)	24 (23,3)
Casado (ou mora com companheiro)	9 (23,1)	12 (28,6)	68 (66,0)
Separado/Divorciado	0 (0,0)	1 (2,4)	9 (8,7)
Outro	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Viúvo	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Quantos irmãos você tem?			
1	13 (33,3)	19 (45,2)	29 (28,2)
2	11 (28,2)	4 (9,5)	33 (32,0)

3	1 (2,6)	4 (9,5)	12 (11,7)
4	5 (12,8)	1 (2,4)	7 (6,8)
5 ou mais	4 (10,3)	5 (11,9)	17 (16,5)
Nenhum	5 (12,8)	9 (21,4)	5 (4,9)

Quantos filhos você tem?

1	1 (2,6)	8 (19,1)	21 (20,4)
2	0 (0,0)	0 (0,0)	22 (21,4)
3	2 (5,1)	1 (2,4)	4 (3,9)
4	1 (2,6)	0 (0,0)	2 (1,9)
5 ou mais	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (1,9)
Nenhum	35 (89,7)	33 (78,6)	52 (50,5)

Como você se considera?

Branco	27 (69,2)	27 (64,3)	75 (72,8)
Pardo	7 (18,0)	9 (21,4)	21 (20,4)
Negro	5 (12,8)	5 (11,9)	3 (2,9)
Origem oriental	0 (0,0)	1 (2,4)	3 (2,9)
Origem indígena	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)

Com quem você mora?

Pais e (ou) outros familiares	20 (51,3)	19 (45,2)	19 (18,5)
Esposo/a e (ou) filhos	9 (23,1)	12 (28,6)	74 (71,8)
Amigos	8 (20,5)	4 (9,5)	1 (1,0)
Amigos no alojamento da universidade	1 (2,6)	2 (4,8)	0 (0,0)
Sozinho	1 (2,6)	5 (11,9)	9 (8,7)

Qual a faixa de renda mensal de sua família? (n=38)

Até R\$ 1,448,00	9 (23,7)	4 (9,5)	12 (11,7)
De R\$ 1,449,00 a R\$ 3,620,00	17 (44,7)	28 (66,7)	38 (36,9)
De R\$ 3,621,00 a R\$ 5,792,00	8 (21,1)	8 (19,1)	25 (24,3)
De R\$ 5,793,00 a R\$ 9,999,00	4 (10,5)	1 (2,4)	21 (20,4)
Mais de R\$10,000,00	0 (0,0)	1 (2,4)	7 (6,8)

Você trabalha?

Não	23 (59,0)	7 (16,7)	4 (3,9)
Sim	16 (41,0)	35 (83,3)	99 (96,1)

Assinale o que mais se encaixa em seu perfil:

Não trabalho e minha família me sustenta	19 (48,7)	7 (17,2)	4 (3,9)
Trabalho e recebo ajuda financeira de minha família	13 (33,3)	6 (14,6)	3 (2,9)
Trabalho e contribuo com o sustento da minha família	6 (15,4)	14 (34,1)	67 (65,1)
Trabalho e me sustento	1 (2,6)	14 (34,1)	29 (28,2)

Cursou o Ensino fundamental:

Todo em escola pública	25 (64,1)	30 (71,4)	81 (78,6)
Todo em escola particular	8 (20,5)	6 (14,3)	10 (9,7)
A maior parte em escola pública	3 (7,7)	3 (7,1)	5 (4,9)
A maior parte em escola particular	2 (5,1)	1 (2,4)	4 (3,9)
Metade em escola pública/Metade em escola particular	1 (2,6)	2 (4,8)	3 (2,9)
Cursou o Ensino Médio:			
Todo em escola pública	26 (66,7)	28 (66,7)	83 (80,6)
Todo em escola particular	10 (25,6)	11 (26,2)	16 (15,5)
A maior parte em escola pública	2 (5,1)	2 (4,8)	3 (2,9)
Metade em escola pública/Metade em escola particular	1 (2,6)	1 (2,4)	1 (1,0)
Quando concluiu o Ensino Médio?			
Entre 1974 – 1977	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Entre 1978 – 1981	0 (0,0)	2 (4,8)	1 (1,0)
Entre 1982 – 1986	0 (0,0)	1 (2,4)	4 (3,9)
Entre 1987 – 1990	0 (0,0)	1 (2,4)	11 (10,7)
Entre 1991 – 1994	1 (2,6)	2 (4,8)	16 (15,5)
Entre 1995 – 1998	1 (2,6)	1 (2,4)	19 (18,5)
Entre 1999 – 2002	0 (0,0)	7 (16,7)	34 (33,0)
Entre 2003 – 2006	7 (18,0)	9 (21,4)	10 (9,7)
Entre 2007 – 2010	11 (28,2)	8 (19,1)	5 (4,9)
Entre 2011 – 2014	19 (48,7)	11 (26,2)	2 (1,9)
Você fez cursinho pré-vestibular?			
Não	24 (61,5)	23 (54,8)	75 (72,8)
Sim	15 (38,5)	19 (45,2)	28 (27,2)
Escolaridade da mãe:			
Nenhum	1 (2,6)	2 (4,8)	5 (4,9)
Séries iniciais do Ensino Fundamental	5 (12,8)	16 (38,1)	43 (41,8)
Séries finais do Ensino Fundamental	9 (23,1)	5 (11,9)	15 (14,6)
Ensino Médio	12 (30,8)	9 (21,4)	17 (16,5)
Ensino Superior	12 (30,8)	10 (23,8)	23 (22,3)
Escolaridade do pai:			
Nenhum	0 (0,0)	4 (9,8)	6 (5,8)
Séries iniciais do Ensino Fundamental	7 (18,4)	12 (29,3)	40 (38,8)
Séries finais do Ensino Fundamental	5 (13,2)	6 (14,6)	15 (14,6)
Ensino Médio	19 (50,0)	10 (24,4)	25 (24,3)
Ensino Superior	7 (18,4)	9 (22,0)	17 (16,5)
O curso de Pedagogia era a sua primeira opção?			
Não	11 (28,2)	12 (29,3)	11 (10,7)
Sim	28 (71,8)	29 (70,7)	92 (89,3)

Você já concluiu outra graduação?

Não	35 (89,7)	27 (64,3)	38 (36,9)
Sim	4 (10,3)	15 (35,7)	65 (63,1)

Sua família participou de sua vida escolar?

Não	5 (12,8)	9 (21,4)	12 (11,7)
Sim	34 (87,2)	33 (78,6)	91 (88,4)

Em sua trajetória escolar você se considerava um estudante:

Bom	26 (68,4)	24 (57,1)	60 (58,3)
Regular	2 (5,3)	7 (16,7)	9 (8,7)
Ótimo	10 (26,3)	11 (26,2)	34 (33)

Qual a disciplina que mais gostava na escola?

Língua Portuguesa	12 (30,8)	12 (28,6)	35 (34,0)
História	9 (23,1)	13 (31)	17 (16,5)
Artes	5 (12,8)	1 (2,4)	5 (4,9)
Geografia	3 (7,7)	2 (4,8)	5 (4,85)
Matemática	3 (7,7)	4 (9,5)	16 (15,5)
Educação física	2 (5,1)	1 (2,4)	0 (0,0)
Literatura	2 (5,1)	0 (0,0)	1 (1,0)
Ciências/Biologia	1 (2,6)	6 (14,3)	15 (14,6)
Química	1 (2,6)	0 (0,0)	2 (1,9)
Física	0 (0,0)	1 (2,4)	0 (0,0)
OSP	0 (0,0)	1 (2,4)	0 (0,0)
Sociologia	0 (0,0)	1 (2,4)	0 (0,0)
Várias	1 (2,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Exatas	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Inglês	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Legislação	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Marketing	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Não sei	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Nenhuma	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Práticas de Ensino	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)

Sua família te apoiou na escolha do curso de Pedagogia?

Não	4 (10,3)	11 (26,8)	15 (14,6)
Sim	35 (89,7)	30 (73,2)	88 (85,4)

Você incentivaria o seu filho/a a cursar Pedagogia?

Não	9 (23,7)	11 (26,2)	22 (21,4)
Sim	29 (76,3)	31 (73,8)	81 (78,6)

Você já trabalhou na área de educação?

Não	24 (61,5)	22 (52,4)	24 (23,3)
Sim	15 (38,5)	20 (47,6)	79 (76,7)
Você trabalha na área de educação atualmente?			
Não	28 (71,8)	28 (66,7)	33 (32,0)
Sim	11 (28,2)	14 (33,3)	70 (68,0)
Qual a sua expectativa em relação ao seu futuro profissional como pedagogo/a?			
Ruim	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (1,9)
Regular	6 (15,4)	5 (12,2)	11 (10,7)
Boa	20 (51,3)	25 (61,0)	46 (44,7)
Ótima	13 (33,3)	11 (26,8)	44 (42,7)
Sua família incentivava o hábito da leitura?			
Não	9 (23,1)	12 (28,6)	29 (28,2)
Sim	30 (76,9)	30 (71,4)	74 (71,8)
Quantos livros você costuma ler por ano?			
Nenhum	2 (5,1)	2 (4,8)	3 (2,9)
De 2 a 3 livros	15 (38,5)	14 (33,3)	35 (34)
De 4 a 7 livros	9 (23,1)	14 (33,3)	32 (31,1)
Mais de 8 livros	13 (33,3)	12 (28,6)	33 (32,0)
Qual o meio de informação que você mais utiliza?			
Internet	37 (94,9)	31 (73,8)	84 (81,6)
Jornais	2 (5,1)	4 (9,5)	4 (3,9)
TV	0 (0,0)	6 (14,3)	14 (13,6)
Revistas	0 (0,0)	1 (2,4)	1 (1,0)
O que mais costuma fazer nos momentos de lazer?			
Assistir a filmes	19 (48,7)	7 (17,1)	12 (11,7)
Visitar familiares/amigos	8 (20,5)	8 (19,5)	21 (20,4)
Ir à igreja	4 (10,3)	2 (4,9)	12 (11,7)
Utilizar redes sociais	4 (10,3)	3 (7,3)	8 (7,8)
Assistir à TV	1 (2,6)	2 (4,9)	6 (5,8)
Ir ao cinema	1 (2,6)	5 (12,2)	7 (6,8)
Ir ao teatro	1 (2,6)	0 (0,0)	1 (1,0)
Outro	1 (2,6)	9 (22)	11 (10,7)
Ler	0 (0,0)	3 (7,3)	20 (19,4)
Ir ao shopping	0 (0,0)	1 (2,4)	4 (3,9)
Ouvir música	0 (0,0)	1 (2,4)	1 (1,0)
Qual o tipo de música que mais gosta de ouvir?			
MPB	8 (20,5)	11 (26,2)	28 (27,2)
Rock	8 (20,5)	8 (19,1)	20 (19,4)

Sertanejo	6 (15,4)	8 (19,1)	16 (15,5)
Gospel	4 (10,3)	3 (7,1)	17 (16,5)
Outro	4 (10,3)	4 (9,5)	6 (5,8)
Eletrônica	3 (7,7)	2 (4,8)	2 (1,9)
Pop	2 (5,1)	1 (2,4)	10 (9,7)
Jazz	1 (2,6)	1 (2,4)	2 (1,9)
Samba	1 (2,6)	2 (4,8)	1 (1,0)
Pagode	1 (2,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Reggae	1 (2,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Blues	0 (0,0)	1 (2,4)	1 (1,0)
Rap	0 (0,0)	1 (2,4)	0 (0,0)

Qual o motivo que mais contribuiu para a escolha do curso de Pedagogia?

Ideal de contribuir com a educação ou sociedade brasileira	8 (20,5)	10 (24,4)	9 (8,7)
Gostar de crianças	4 (10,3)	3 (7,3)	5 (4,9)
Influência de professores	3 (7,7)	1 (2,4)	0 (0,0)
Mais fácil de passar no vestibular	3 (7,7)	2 (4,9)	0 (0,0)
Por ter professores na família	3 (7,7)	1 (2,4)	0 (0,0)
Trabalho na área	3 (7,7)	7 (17,1)	16 (15,5)
Curso parecido com psicologia	2 (5,1)	1 (2,4)	0 (0,0)
Gostar da estrutura curricular	2 (5,1)	2 (4,9)	0 (0,0)
Gostar da área de educação	2 (5,1)	3 (7,3)	5 (4,9)
Gostar de ensinar	2 (5,1)	2 (4,9)	0 (0,0)
Identificação com o ambiente escolar	2 (5,1)	0 (0,0)	3 (2,9)
Outro	2 (5,1)	2 (4,9)	2 (1,9)
Aprofundar o conhecimento sobre educação	1 (2,6)	2 (4,9)	23 (22,3)
Crescimento profissional/salarial	1 (2,6)	2 (4,9)	20 (19,4)
Estreitar contato para ingressar no programa de pós-graduação em educação	1 (2,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Curso que permite agregar com outras graduações	0 (0,0)	1 (2,4)	6 (5,8)
Poder estudar a noite	0 (0,0)	1 (2,4)	0 (0,0)
Sonho de ser professor	0 (0,0)	1 (2,4)	4 (3,9)
Por ser gratuito e a distância	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (3,9)
Vocação	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (2,9)
Ter um curso superior	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (1,9)
Ingressar na pós-graduação	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)

Qual o motivo que mais contribuiu para a escolha do período?

Gostar de estudar no período	14 (35,9)	1 (2,4)	0 (0,0)
Por ser mais seguro	11 (28,2)	0 (0,0)	0 (0,0)
Trabalhar em período contrário	5 (12,8)	36 (85,7)	0 (0,0)
Poder ficar com a família em período contrário	4 (10,3)	2 (4,8)	0 (0,0)
Facilidade do transporte	3 (7,7)	1 (2,4)	0 (0,0)
Mais fácil de passar no vestibular	1 (2,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Outro	1 (2,6)	0 (0,0)	2 (1,9)

Poder desenvolver outras atividades na universidade	0 (0,0)	2 (4,8)	0 (0,0)
Flexibilidade de horário/local	0 (0,0)	0 (0,0)	97 (94,2)
Por ser uma instituição federal	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (1,9)
Autonomia para estudar	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)
Por ter menos gastos com transportes e moradia	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,0)

APÊNDICE E – RESULTADOS QUESTIONÁRIOS (Presencial x EaD)

Variável	Presencial n (%)	A distância n (%)
Idade	Média 25,6 (DP 7,9)	Média 35,2 (DP 7,8)
Ano de ingresso no curso:		
2007	0 (0,0)	1 (1,0)
2008	0 (0,0)	2 (1,9)
2009	0 (0,0)	2 (1,9)
2010	7 (8,6)	28 (27,2)
2011	3 (3,7)	33 (32)
2012	7 (8,6)	9 (8,7)
2013	12 (14,8)	25 (24,3)
2014	52 (64,2)	3 (2,9)
Sexo:		
Feminino	68 (84,0)	88 (85,4)
Masculino	13 (16,0)	15 (14,6)
(Estado:) Onde nasceu:		
São Paulo	71 (87,7)	90 (87,4)
Alagoas	1 (1,2)	0 (0,0)
Bahia	2 (2,5)	3 (2,9)
Minas Gerais	3 (3,7)	3 (2,9)
Maranhão	2 (2,5)	0 (0,0)
Paraná	1 (1,2)	2 (1,9)
DF	0 (0,0)	1 (1,0)
Goiás	0 (0,0)	1 (1,0)
Paraíba	0 (0,0)	1 (1,0)
Rio de Janeiro	1 (1,2)	1 (1,0)
Rio Grande do Sul	0 (0,0)	1 (1,0)
Qual o seu estado civil?		
Solteiro	59 (72,8)	24 (23,3)
Casado (ou mora com companheiro)	21 (25,9)	68 (66,0)
Separado/Divorciado	1 (1,2)	9 (8,7)
Outro	0 (0,0)	1 (1,0)
Viúvo	0 (0,0)	1 (1,0)
Quantos irmãos você tem?		
1	32 (39,5)	29 (28,2)
2	15 (18,5)	33 (32,0)

3	5 (6,2)	12 (11,7)
4	6 (7,4)	7 (6,8)
5 ou mais	9 (11,1)	17 (16,5)
Nenhum	14 (17,3)	5 (4,9)
Quantos filhos você tem?		
1	9 (11,1)	21 (20,4)
2	0 (0,0)	22 (21,4)
3	3 (3,7)	4 (3,9)
4	1 (1,2)	2 (1,9)
5 ou mais	0 (0,0)	2 (1,9)
Nenhum	68 (84)	52 (50,5)
Como você se considera?		
Branco	54 (66,7)	75 (72,8)
Pardo	16 (19,8)	21 (20,4)
Negro	10 (12,3)	3 (2,9)
Origem oriental	1 (1,2)	3 (2,9)
Origem indígena	0 (0,0)	1 (1,0)
Com quem você mora?		
Pais e (ou) outros familiares	39 (48,1)	19 (18,5)
Esposo/a e (ou) filhos	21 (25,9)	74 (71,8)
Amigos	12 (14,8)	1 (1,0)
Amigos no alojamento da universidade	3 (3,7)	0 (0,0)
Sozinho	6 (7,4)	9 (8,7)
Qual a faixa de renda mensal de sua família? (n=38)		
Até R\$ 1,448,00	13 (16,3)	12 (11,7)
De R\$ 1,449,00 a R\$ 3,620,00	45 (56,3)	38 (36,9)
De R\$ 3,621,00 a R\$ 5,792,00	16 (20)	25 (24,3)
De R\$ 5,793,00 a R\$ 9,999,00	5 (6,3)	21 (20,4)
Mais de R\$10,000,00	1 (1,3)	7 (6,8)
Você trabalha?		
Não	30 (37,0)	4 (3,9)
Sim	51 (63,0)	99 (96,1)
Assinale o que mais se encaixa em seu perfil:		
Não trabalho e minha família me sustenta	26 (32,5)	4 (3,9)
Trabalho e recebo ajuda financeira de minha família	19 (23,8)	3 (2,9)
Trabalho e contribuo com o sustento da minha família	20 (25,0)	67 (65,1)
Trabalho e me sustento	15 (18,8)	29 (28,2)
Cursou o Ensino fundamental:		

Todo em escola pública	55 (67,9)	81 (78,6)
Todo em escola particular	14 (17,3)	10 (9,7)
A maior parte em escola pública	6 (7,4)	5 (4,9)
A maior parte em escola particular	3 (3,7)	4 (3,9)
Metade em escola pública/Metade em escola particular	3 (3,7)	3 (2,9)
Cursou o Ensino Médio:		
Todo em escola pública	54 (66,7)	83 (80,6)
Todo em escola particular	21 (25,9)	16 (15,5)
A maior parte em escola pública	4 (4,9)	3 (2,9)
Metade em escola pública/Metade em escola particular	2 (2,5)	1 (1,0)
Quando concluiu o Ensino Médio?		
Entre 1974 – 1977	0 (0,0)	1 (1,0)
Entre 1978 – 1981	2 (2,5)	1 (1,0)
Entre 1982 – 1986	1 (1,2)	4 (3,9)
Entre 1987 – 1990	1 (1,2)	11 (10,7)
Entre 1991 – 1994	3 (3,7)	16 (15,5)
Entre 1995 – 1998	2 (2,5)	19 (18,5)
Entre 1999 – 2002	7 (8,6)	34 (33,0)
Entre 2003 – 2006	16 (19,8)	10 (9,7)
Entre 2007 – 2010	19 (23,5)	5 (4,9)
Entre 2011 – 2014	30 (37)	2 (1,9)
Você fez cursinho pré-vestibular?		
Não	47 (58,0)	75 (72,8)
Sim	34 (42,0)	28 (27,2)
Escolaridade da mãe:		
Nenhum	3 (3,7)	5 (4,9)
Séries iniciais do Ensino Fundamental	21 (25,9)	43 (41,8)
Séries finais do Ensino Fundamental	14 (17,3)	15 (14,6)
Ensino Médio	21 (25,9)	17 (16,5)
Ensino Superior	22 (27,2)	23 (22,3)
Escolaridade do pai:		
Nenhum	4 (5,1)	6 (5,8)
Séries iniciais do Ensino Fundamental	19 (24,1)	40 (38,8)
Séries finais do Ensino Fundamental	11 (13,9)	15 (14,6)
Ensino Médio	29 (36,7)	25 (24,3)
Ensino Superior	16 (20,3)	17 (16,5)
O curso de Pedagogia era a sua primeira opção?		
Não	23 (28,8)	11 (10,7)
Sim	57 (71,3)	92 (89,3)

Você já concluiu outra graduação?		
Não	62 (76,5)	38 (36,9)
Sim	19 (23,5)	65 (63,1)
Sua família participou de sua vida escolar?		
Não	14 (17,3)	12 (11,7)
Sim	67 (82,7)	91 (88,4)
Em sua trajetória escolar você se considerava um estudante:		
Bom	50 (62,5)	60 (58,3)
Regular	9 (11,3)	9 (8,7)
Ótimo	21 (26,3)	34 (33)
Qual a disciplina que mais gostava na escola?		
Língua Portuguesa	24 (29,6)	35 (34,0)
História	22 (27,2)	17 (16,5)
Artes	6 (7,4)	5 (4,9)
Geografia	5 (6,2)	5 (4,85)
Matemática	7 (8,6)	16 (15,5)
Educação física	3 (3,7)	0 (0,0)
Literatura	2 (2,5)	1 (1,0)
Ciências/Biologia	7 (8,6)	15 (14,6)
Química	1 (1,2)	2 (1,9)
Física	1 (1,2)	0 (0,0)
OSPB	1 (1,2)	0 (0,0)
Sociologia	1 (1,2)	0 (0,0)
Várias	1 (1,2)	0 (0,0)
Exatas	0 (0,0)	1 (1,0)
Inglês	0 (0,0)	1 (1,0)
Legislação	0 (0,0)	1 (1,0)
Marketing	0 (0,0)	1 (1,0)
Não sei	0 (0,0)	1 (1,0)
Nenhuma	0 (0,0)	1 (1,0)
Práticas de Ensino	0 (0,0)	1 (1,0)
Sua família te apoiou na escolha do curso de Pedagogia?		
Não	15 (18,8)	15 (14,6)
Sim	65 (81,3)	88 (85,4)
Você incentivaria o seu filho/a a cursar Pedagogia?		
Não	20 (25,0)	22 (21,4)
Sim	60 (75,0)	81 (78,6)
Você já trabalhou na área de educação?		

Não	46 (56,8)	24 (23,3)
Sim	35 (43,2)	79 (76,7)
Você trabalha na área de educação atualmente?		
Não	56 (69,1)	33 (32,0)
Sim	25 (30,9)	70 (68,0)
Qual a sua expectativa em relação ao seu futuro profissional como pedagogo/a?		
Ruim	0 (0,0)	2 (1,9)
Regular	11 (13,8)	11 (10,7)
Boa	45 (56,3)	46 (44,7)
Ótima	24 (30,0)	44 (42,7)
Sua família incentivava o hábito da leitura?		
Não	21 (25,9)	29 (28,2)
Sim	60 (74,1)	74 (71,8)
Quantos livros você costuma ler por ano?		
Nenhum	4 (4,9)	3 (2,9)
De 2 a 3 livros	29 (35,8)	35 (34)
De 4 a 7 livros	23 (28,4)	32 (31,1)
Mais de 8 livros	25 (30,9)	33 (32,0)
Qual o meio de informação que você mais utiliza?		
Internet	68 (84)	84 (81,6)
Jornais	6 (7,4)	4 (3,9)
TV	6 (7,4)	14 (13,6)
Revistas	1 (1,2)	1 (1,0)
O que mais costuma fazer nos momentos de lazer?		
Assistir a filmes	26 (32,5)	12 (11,7)
Visitar familiares/amigos	16 (20,0)	21 (20,4)
Ir à igreja	6 (7,5)	12 (11,7)
Utilizar redes sociais	7 (8,8)	8 (7,8)
Assistir à TV	3 (3,8)	6 (5,8)
Ir ao cinema	6 (7,5)	7 (6,8)
Ir ao teatro	1 (1,3)	1 (1,0)
Outro	10 (12,5)	11 (10,7)
Ler	3 (3,8)	20 (19,4)
Ir ao shopping	1 (1,3)	4 (3,9)
Ouvir música	1 (1,3)	1 (1,0)
Qual o tipo de música que mais gosta de ouvir?		
MPB	19 (23,5)	28 (27,2)
Rock	16 (19,8)	20 (19,4)

Sertanejo	14 (17,3)	16 (15,5)
Gospel	7 (8,6)	17 (16,5)
Outro	8 (9,9)	6 (5,8)
Eletrônica	5 (6,2)	2 (1,9)
Pop	3 (3,7)	10 (9,7)
Jazz	2 (2,5)	2 (1,9)
Samba	3 (3,7)	1 (1,0)
Pagode	1 (1,2)	0 (0,0)
Reggae	1 (1,2)	0 (0,0)
Blues	1 (1,2)	1 (1,0)
Rap	1 (1,2)	0 (0,0)

Qual o motivo que mais contribuiu para a escolha do curso de Pedagogia?

Ideal de contribuir com a educação ou sociedade brasileira	18 (22,5)	9 (8,7)
Gostar de crianças	7 (8,8)	5 (4,9)
Influência de professores	4 (5,0)	0 (0,0)
Mais fácil de passar no vestibular	5 (6,3)	0 (0,0)
Por ter professores na família	4 (5,0)	0 (0,0)
Trabalho na área	10 (12,5)	16 (15,5)
Curso parecido com psicologia	3 (3,8)	0 (0,0)
Gostar da estrutura curricular	4 (5,0)	0 (0,0)
Gostar da área de educação	5 (6,3)	5 (4,9)
Gostar de ensinar	4 (5,0)	0 (0,0)
Identificação com o ambiente escolar	2 (2,5)	3 (2,9)
Outro	4 (5,0)	2 (1,9)
Aprofundar o conhecimento sobre educação	3 (3,8)	23 (22,3)
Crescimento profissional/salarial	3 (3,8)	20 (19,4)
Estreitar contato para ingressar no programa de pós-graduação em educação	1 (1,3)	0 (0,0)
Curso que permite agregar com outras graduações	1 (1,3)	6 (5,8)
Poder estudar a noite	1 (1,3)	0 (0,0)
Sonho de ser professor	1 (1,3)	4 (3,9)
Por ser gratuito e a distância	0 (0,0)	4 (3,9)
Vocação	0 (0,0)	3 (2,9)
Ter um curso superior	0 (0,0)	2 (1,9)
Ingressar na pós-graduação	0 (0,0)	1 (1,0)

Qual o motivo que mais contribuiu para a escolha do período?

Gostar de estudar no período	15 (18,5)	0 (0,0)
Por ser mais seguro	11 (13,6)	0 (0,0)
Trabalhar em período contrário	41 (50,6)	0 (0,0)
Poder ficar com a família em período contrário	6 (7,4)	0 (0,0)
Facilidade do transporte	4 (4,9)	0 (0,0)
Mais fácil de passar no vestibular	1 (1,2)	0 (0,0)
Outro	1 (1,2)	2 (1,9)

Poder desenvolver outras atividades na universidade	2 (2,5)	0 (0,0)
Flexibilidade de horário/local	0 (0,0)	97 (94,2)
Por ser uma instituição federal	0 (0,0)	2 (1,9)
Autonomia para estudar	0 (0,0)	1 (1,0)
Por ter menos gastos com transportes e moradia	0 (0,0)	1 (1,0)