

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências - Campus Bauru

ÉVELYN BIANCO BORTOLETTO

**O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE
BAURU (2014-2017)**

BAURU
2017

ÉVELYN BIANCO BORTOLETTO

**O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE
BAURU (2014-2017)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marques Zanata.

BAURU
2017

Bortoletto, Évelyn Bianco.

O perfil dos alunos do curso de pedagogia da
UNESP de Bauru: (2014 - 2017) / Évelyn Bianco
Bortoletto, 2017

65 f. : il.

Orientador: Eliana Marques Zanata

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Perfil de alunos. 2. Pedagogia. 3. Formação de
professores. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

ÉVELYN BIANCO BORTOLETTO

**O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE
BAURU (2014-2017)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marques Zanata.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata – Orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem
Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

Prof. Dr. Antonio Francisco Marques
Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

BAURU
2017

Dedico este trabalho a todos que acreditaram em mim durante essa jornada e fizeram-me mais forte a cada dificuldade encontrada.

RESUMO

O presente trabalho visa atualizar informações referente ao perfil dos alunos do curso de Pedagogia, a fim de subsidiar o conselho de curso na implementação de ações para o desenvolvimento do curso. Por meio de um levantamento de dados sobre o perfil dos alunos dos quatro anos (2014-2017) de Pedagogia da UNESP – Bauru/SP, pretendeu-se analisar quem são os alunos que possivelmente atuarão como professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas esferas públicas e privadas da educação e quais motivos os levaram a escolher formar-se professor. Embasado em uma pesquisa realizada no ano de 2010, foi possível realizar uma comparação acerca dos alunos matriculados no curso de Pedagogia nos anos de 2007 a 2010 e 2014 a 2017, gerando dados representativos sobre quem ocupará os diversos campos de atuação do pedagogo. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa enquanto análise do perfil do aluno em questão e quantitativa enquanto apuração dos resultados obtidos. Teve como instrumento de coleta de dados a replicação do questionário utilizado na pesquisa anterior. Os principais resultados apontam poucas alterações em relação ao perfil do aluno de Pedagogia da UNESP – Bauru/SP durante estes 7 anos, o que nos permite refletir sobre a formação de professores em nosso país.

Palavras-chave: perfil de alunos, pedagogia, formação de professores.

ABSTRACT

The present work aims to update information from Pedagogy students profile to subsidize the Pedagogy course council in implementation of actions for the course development. Through of a data collect about the students profile of four years (2014-2017) of Pedagogy from UNESP – Bauru/SP, we aimed to analyze who are the students that will possibly act as teachers of childhood education and initial years of elementary education in the public and private schools and what motivated them to choose becoming a teacher. Based on a survey executed in 2010, it was able to make a comparison about the Pedagogy entered students from 2007 to 2010 and from 2014 to 2017, resulting representative data about who will occupy the various pedagogue's fields of actions. This survey was developed in a qualitative approach while analyzing the student profile and a quantitative approach as a verification of obtained results. It used a replication of a questionnaire from the last survey as instrument of a data collect. The main results show us that there were few changes about the Pedagogy student profile from UNESP – Bauru/SP in these 7 years, allowing us to think about the teachers training of our country.

Keywords: students profile, pedagogy, teachers training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Censo da Educação Superior 2015	22
Quadro 2. Informações numéricas da pesquisa	25
Quadro 3. Cor da pele dos alunos	29
Quadro 4. Estado Civil dos alunos	36
Quadro 5. Transporte utilizado pelos alunos para a faculdade	38
Quadro 6. Moradia dos alunos	40
Quadro 7. Mudança de curso	56
Quadro 8. Comparação entre as pesquisas (2010 e 2017)	60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	12
2.1 PROFISSÃO DOCENTE	12
2.2 A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR	17
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
3. METODOLOGIA	24
3.1 TIPO DE PESQUISA	24
3.2 LOCAL DE PESQUISA	24
3.3 PARTICIPANTES	25
3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	25
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	25
3.6 PROPOSTA DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	25
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62
ANEXO	64

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu em decorrência da necessidade de se analisar o perfil do educando de Pedagogia, seus aspectos individuais e coletivos, na busca do conhecimento pleno sobre quem será o profissional que atuará nas esferas públicas e privadas da educação.

Baseada em um estudo realizado no ano de 2010 pela aluna do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru/SP, Karen Tainá Guimarães, a presente pesquisa pretendeu atualizar os dados a respeito do perfil dos alunos de Pedagogia, visando subsidiar o conselho de curso na implementação de ações para o desenvolvimento do curso.

Buscou-se analisar os caminhos percorridos até a escolha da profissão docente e os fatores que têm influenciado nesta decisão. Fatores estes de extrema importância para esta pesquisa, uma vez que a carreira docente tem sido alvo de desvalorização, decorrente das situações precárias que permeiam os mais diversos campos de atuação do professor da educação básica brasileira.

Oliveira (2004, p.1132) enfatiza a situação descrita acima, afirmando que muitas vezes os professores “são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Neste contexto, o papel do professor vem sendo desvalorizado na medida em que surge a necessidade de ser além daquilo que lhe é proposto como docente da educação básica. Além disso, existem diversos outros fatores que fortalecem essa situação, desde financeira até as reformas curriculares – até mesmo as políticas públicas têm contribuído para esse cenário – gerando um estado de crise aos agentes da educação. Para Abraham (1987), os professores se deparam com uma crise de identidade, que os conduz a reações distintas, gerando reflexo sobre a sua personalidade, o seu desempenho profissional e até mesmo sua saúde física e mental.

Partindo dessa problemática a respeito da carreira docente, esta pesquisa foi motivada pelas inquietações acerca dos motivos que levam à escolha do curso de Pedagogia, os fatores influenciadores dessa decisão e, principalmente, quem são os autores dessas escolhas e qual papel eles possuem dentro dessa temática. Além disso, conta com uma análise paralela, em que se obtêm informações a respeito do perfil dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru/ SP de 2007 a 2010, comparado ao perfil registrado nesta presente

pesquisa, cerca de 7 anos depois: Quem era o aluno que escolhia seguir a carreira docente e quem é, atualmente, o autor dessa escolha?

Por meio da aplicação de um questionário, buscou-se identificar as respostas para estas indagações e refletir o quão necessário tem sido estudar essa temática para entendermos os motivos pelos quais a desvalorização docente vem crescendo a cada ano e quais fatores influenciam na tomada de decisões por parte dos estudantes do curso de Pedagogia em questão.

Diante do contexto apresentado, a fundamentação teórica deste trabalho aborda os aspectos da formação inicial e continuada de professores da educação básica, reunindo autores que discorrem sobre a profissão docente, a desvalorização do professor e as políticas públicas de formação de professores.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1. PROFISSÃO DOCENTE

Seguindo uma ordem cronológica, temos alguns acontecimentos importantes na história da profissão docente, estabelecidos por Dermeval Saviani (2009), os quais resultarão nas condições de formação de professores que temos atualmente.

No Brasil Colônia, não havia escolas femininas e a ideia de educação feminina voltava-se às prendas domésticas, podendo educar-se somente nos conventos. Em 1816, o ensino à mulher começou a se expandir, onde senhoras portuguesas, francesas e alemãs “ensinavam costura, bordado, religião e rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas [...]” (NOVAES, 1995, p.19).

Assim, propomos aqui um breve recorte de períodos considerados significativos sobre a questão da formação de professores, em especial de alfabetizadores e pedagogos.

- 1827 – 1890: Ensaio intermitentes de formação de professores

Segundo Novaes (1995), após a proclamação da Independência, surge a proposta de inclusão primária gratuita para todos. Porém, em 1827, apenas era ensinado as quatro operações matemáticas no ensino de aritmética para as mulheres, não sendo obrigado o ensino de geometria e diferenciando-se, assim, do currículo elaborado para os homens. Vale ressaltar que, devido a isso, o salário dos professores e professoras também era diferenciado, uma vez que se considerava o ensino de geometria (que era obrigatório apenas nas escolas masculinas) como motivo de diferenciação no salário.

Além disso, apesar de ser uma oportunidade para as mulheres terem acesso ao ensino, também crescia a desigualdade de gênero, pois nas escolas femininas o ensino era voltado ao trabalho manual e não havia permissão para o ingresso da mulher na maioria dos cargos acadêmicos os quais eram ocupados por homens.

A primeira vez que a preocupação com a questão da formação de professores apareceu foi na promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827.

Com o Ato Adicional de 1834, começou-se a permitir mestras, com ou sem concurso nas escolas, o que ainda hoje vemos ocorrer. Na tentativa de melhorar o ensino que vigorava, surgiram as Escolas Normais, sendo uma oportunidade para as mulheres seguirem seus estudos.

Com a Escola Normal, elevou-se o Magistério de mero prolongamento da atividade materna para uma ocupação feminina e uma profissão aceita pela sociedade.

Segundo Saviani (2009), desde o século XVII a formação de professores deu-se como necessária, porém, somente após a Revolução Francesa ela foi institucionalizada, demandando professores capacitados para atuar com quantidades maiores de alunos. Daí a criação das Escolas Normais:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. (p. 144)

Assim, o objetivo principal era que os professores dominassem apenas os conteúdos que lhes eram cabíveis a ensinar, deixando de lado o preparo didático-pedagógico.

- 1890 – 1932: Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais

O padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais consolidou-se em 1890, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Essa reforma teve como principal objetivo o “[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal.” (SAVIANI, 2009, p. 145). Assim, os participantes dessa reforma tinham como pressuposto uma formação de professores baseada na organização curricular e no preparo didático-pedagógico, expandindo por todo país o padrão da Escola Normal.

- 1932 – 1939: Organização dos institutos de educação

Após a primeira década republicana, percebeu-se que a expansão do padrão da Escola Normal não gerou resultados tão significativos quanto ao esperado, pois ainda era muito forte a preocupação apenas com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos.

Com isso, foram implementados o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, com os princípios da Escola Nova.

Anísio Teixeira, responsável pela implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, com um currículo muito mais abrangente:

[...] o currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p.145-146)

Dessa maneira, foi criada a Escola de Professores também no Instituto de Educação de São Paulo, onde o responsável era Fernando de Azevedo. Ambas as instituições tinham como pressuposto o rompimento do padrão estabelecido pelas Escolas Normais – a qual visava apenas o domínio do conteúdo a ser transmitido – e a implementação de um currículo mais abrangente, o qual prevalecia um modelo pedagógico-didático de formação de professores.

- 1939 – 1971: Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais

Ambos os institutos citados anteriormente elevaram-se a nível universitário, tornando-se base para a organização dos cursos de formação de professores. Criou-se então, no ano de 1939, o decreto-lei n. 1.190, que estipulava um modelo a ser adotado na organização dos cursos de licenciaturas e Pedagogia. Esse modelo expandiu-se para todo o país e tinha como pressuposto o “esquema 3+1”:

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas [...] e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146)

- 1971 – 1996: Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério

Devido ao Golpe Militar de 1964, que exigiu mudanças na legislação de ensino, surgiu a Lei n. 5.692 em 1971, alterando a denominação dos ensinos primário e médio, para primeiro e segundo grau, respectivamente. Com isso, no lugar das Escolas Normais, instituiu-

se a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau (HEM).

[...] a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. [...] O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Saviani (2009, p. 147) destaca ainda que “[...] a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

A partir de 1980, com a necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, surgiu um movimento onde “[...] a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”. (SAVIANI, 2009, p. 148)

- 1996 – 2006: Adventos dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores

Com esse quadro de mobilizações e reformulações, esperava-se que a problemática da formação de professores no Brasil fosse reduzida. Porém, a nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, definiu os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura.

[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Saviani (2009, p.148) ressalta, ainda, que “a essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.”

A exigência de certificação superior para o magistério, feita pela LDB/1996, afeta, sobretudo, a formação de professores dos anos iniciais da escolarização, uma vez que aquela podia ser obtida anteriormente apenas com o nível médio de escolaridade. Para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, já era demandada a licenciatura para o exercício da docência, embora os censos ainda identifiquem um percentual pequeno desses docentes sem titulação, e embora haja professores lecionando disciplinas que não correspondem à habilitação acadêmica que receberam. No Censo Escolar, realizado pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (MEC/INEP) em 2009, 38%

dos docentes do ensino fundamental não tinham curso superior, e 52% dos docentes da educação infantil, tampouco. No ensino médio, apenas 9% dos docentes enquadravam-se nesse perfil. Um fenômeno importante a assinalar é que, nos primeiros dez anos após a promulgação da LDB/1996, o lócus da formação docente foi quase que inteiramente transferido para o nível superior. (BARRETO, 2015, p. 682)

A princípio, os cursos de Pedagogia formavam “técnicos em educação”, porém, devido ao crescimento do número de instituições escolares, universidades públicas e faculdades particulares, a área da educação começa a sofrer mudanças significativas. Uma dessas mudanças teve fortes influências para a consolidação da profissionalização docente, pois a educação começou a ser considerada uma área de conhecimento específico.

Segundo Oliveira (2004),

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (p.1140)

- 2006 – Atualmente: Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia foram propostas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 01, em 2006 e pelos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006. Através delas, o curso de Pedagogia torna-se uma licenciatura com foco para a formação inicial ao exercício da docência, abrangendo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, os cursos de Ensino Médio em modalidade Normal, os cursos de Educação Profissional e em áreas de conhecimentos pedagógicos.

Além da docência, a formação oferecida no curso de pedagogia também se direciona à “[...] participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares [...]” (CRUZ e AROSA, 2014, p. 41).

A Deliberação n. 78/2008 do Conselho Estadual de Educação complementa algumas normas para a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura. Os conteúdos da estrutura curricular foram organizados em quatro blocos, onde contemplam estudos que complementem a formação obtida no ensino médio, estudos pedagógicos e de

disciplinas de apoio (fundamentação teórica), didática e atividades de aprimoramento cultural, visando o enriquecimento do currículo. Além disso, delibera a formação de professores para a Educação Especial nos cursos de Pedagogia e Normal Superior como forma de estudos complementares, para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os anos finais e Ensino Médio, essa formação ocorre em nível de especialização.

Com a Deliberação CEE n. 94/2009, os Cursos de Especialização em Educação Especial foram organizados com carga horária mínima de 600 horas, divididas em 500 horas de fundamentação teórica e atividades teórico-práticas, e 100h de estágio supervisionado.

No ano de 2015, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Parecer CP/CNE (2015), as quais definem os conteúdos específicos dos currículos do curso de Pedagogia, de acordo com cada área de conhecimento, fundamentos e metodologias. Além disso, também destacam-se os

[...] conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (DOURADO, 2015, p. 309).

As Novas Diretrizes também determinam uma carga horária de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, subdivididas em 2.200 horas para atividades formativas, 400 horas para o estágio supervisionado, 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas para atividades teórico-práticas.

2.2. A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Desde o início da expansão da escolarização primária, em meados de 1930, podemos perceber a situação de desvalorização em que o professor encontra-se atualmente (GOMES, 1994). Alguns problemas enfrentados historicamente ainda persistem nos dias de hoje, como as más condições de trabalho, sua autoridade em sala de aula e perante a comunidade, questões de disciplina e de salário.

Xavier (1994) afirma que devido a essas condições, tem se tornado cada vez menos frequente a procura pelos cursos de licenciatura e que, em sua maioria, esses cursos são oferecidos em instituições privadas de ensino superior, em que a formação é desenvolvida de maneira precária.

Segundo Penna (2011), a questão da educação no Brasil acaba sendo deixada de lado pelos governos, reforçando ainda mais a desvalorização do professor, o qual é submetido às precárias condições de trabalho, falta de materiais, excesso de alunos, deficiências na formação continuada, bem como uma remuneração baixa e inegavelmente injusta. Com isso, o profissional da educação é visto pela sociedade como parte desse descaso, como reforçador dessa deficiência da profissão docente e, na maioria das vezes, ele próprio entende-se como tal.

A docência, em sua dimensão sociológica, ao se ocupar da formação das novas gerações, configura a própria sociedade, sendo, portanto, atividade a serviço de seus interesses gerais. Diz respeito aos agentes que a executam ao interagirem no ambiente escolar e que, pelo fato de a exercerem, são por ela modificados na escola e para além dela, imbricados em teias de relações sociais. (PENNA, 2011, p. 69)

Podemos analisar, também, que as inquietações a respeito das insatisfações salariais já ocorriam durante a década de 1960, onde professores primários, em sua maioria mulheres, iniciaram suas primeiras manifestações.

Valmir Antonio Zuian de Azevedo e Satoshi Kitamura são professores doutores da UNICAMP e destacam no capítulo “Stress, Trabalho e Qualidade de Vida”, do livro “Qualidade de Vida e Fadiga Institucional”, que existem fatores no trabalho que podem aumentar os níveis de stress e bem-estar do profissional. Alguns aspectos resumem-se em jornada de trabalho, conteúdo do trabalho, grupo e supervisão do trabalho, aspectos econômicos e financeiros, aspectos organizacionais, entre outros. (2006, p.142).

Os reflexos mais visíveis do mal-estar que atinge os professores podem ser observados na grande incidência de pedidos de licença para tratamento de saúde, em particular aquelas atribuídas a transtornos psíquicos que estão sendo tratados como síndrome do esgotamento profissional, também conhecida como síndrome de burnout. (XAVIER, 2014, p.837)

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra *autonomia* tem como significado “liberdade moral ou intelectual” e “independência administrativa”. Relacionando a autonomia à prática do professor nas escolas, podemos perceber que é indispensável a qualidade do ensino para que os professores não sejam afetados e sua prática resulte em bons resultados.

Com a má qualidade do ensino, os professores acabam perdendo a autonomia do processo de ensino-aprendizagem, e, sobretudo, o prazer pela profissão. Em relação a isso, Xavier (2014) enfatiza que:

[...] os docentes encontram-se submetidos à autoridade de seus empregadores, ao mesmo tempo em que lutam para ampliar sua margem de autonomia no processo de trabalho e suas vantagens em relação à distribuição de renda, poder e prestígio. (p. 838)

E acrescenta, ainda, que:

O desafio é, então, o de compreender uma situação extremamente ambígua, pois ao mesmo tempo em que os professores alcançaram relativa estabilidade e regularidade em seu processo de trabalho, eles também se encontram submetidos ao controle do Estado, coerente com a condição de funcionários públicos. Desse modo, a legitimidade intelectual e a visibilidade social, então adquiridas, se chocam com os mecanismos de controle e de gestão das identidades profissionais dos professores, limitando sua autonomia. (p. 839)

Estudantes que desejam tornar-se professores costumam escolher a profissão ainda na infância, por admiração ou influência de um profissional da área. Porém, devido ao sistema de educação básica atual, muitos acabam desistindo antes de graduar, pois as dificuldades futuras vão ficando cada vez mais claras e aparentes na medida em que o curso vai chegando ao fim.

Diante disso, Soares (2014) afirma que

[...] a necessidade de que sejam tomadas medidas urgentes no sentido de atrair e manter os jovens na carreira é consensual entre aqueles que se dedicam à formação das novas gerações de professores. Dentre tais medidas destacam-se: estabelecer salários iniciais mais altos; fixar bons planos de carreira e melhores condições de trabalho; valorizar e melhorar a formação inicial e continuada; criar e manter boa relação com professores e colegas; resgatar na sociedade o valor do professor; tratar o professor como profissional [...]. (p. 449)

Jacomini e Penna (2016, p. 183) destacam que as reformas educacionais a fim de promover melhorias na educação têm sido realizadas desde a década de 1990, com foco em melhores condições de trabalho docente e em desenvolvimento profissional do professor. Porém, Augusto (2015) reflete sobre essas tentativas, com foco não apenas em números e resultados, mas também no processo necessário para atingir-se tal objetivo

Melhorar a qualidade da educação vai além do estabelecimento de índices a atingir, sem considerar o contexto das escolas, as condições de trabalho docente, a infraestrutura escolar, as comunidades atendidas. (p. 505)

É indispensável a compreensão do que é uma educação de qualidade social, o que se espera dos docentes e quais os caminhos necessários para que as mudanças desejáveis sejam

feitas. Isso nos leva a refletir na importância da valorização do profissional da educação e no rumo preocupante que essa situação tem seguido.

2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo a autora Dalila Andrade Oliveira (2004), nos anos de 1960, ocorreram reformas na educação brasileira que visavam a ampliação do acesso à escolaridade, entendendo a educação como uma maneira de reduzir as desigualdades sociais. As reformas educacionais dos anos de 1990 voltaram-se à equidade social, visando transformações na organização e gestão das escolas públicas.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p.1129).

A partir de 1990, um dos principais pontos de atuação das políticas educacionais brasileiras que se consolidam, são as problemáticas a respeito da formação de professores para a educação básica do país.

Neste contexto, Souza (2014) destaca que este acontecimento pode ser entendido por meio de duas perspectivas. A primeira diz respeito à “[...] qualidade da escola pública para a formação de quadros necessários à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial (qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro)” e a outra diz respeito à “[...] oportunidade potencialmente gerada pela melhoria da educação básica para que o cidadão alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional [...]” (SOUZA, 2014, p.631).

O autor destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96), a qual “[...] definiu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica” e também o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 10.172/ 2001-2010), a qual “[...] declarou a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio”. Além disso, Souza (2014) destaca, ainda, o Plano Nacional de Educação atualizado, que

dispõe de 20 metas, sendo duas voltadas à necessidade de qualificação dos professores para a atuação na educação básica (PNE – Lei n. 13.005/2014).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 67, destaca que fica assegurado aos profissionais da educação o ingresso exclusivamente por concurso público; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial profissional; período reservado a estudos, planejamento e avaliação; e condições adequadas de trabalho. Porém, se analisarmos a realidade nas escolas brasileiras, podemos perceber que esse quadro não ocorre exatamente assim.

A esse respeito, Freitas (2007) destaca que

as condições do trabalho pedagógico na escola pública, impactadas pela produção da vida material de nossa infância e juventude, [...] demandam investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho. (p. 1205)

Barreto (2015) afirma que “os professores são o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público [...]” (p.681) e que isso justifica que os processos de formação de professores tem exercido papel fundamental para o crescimento do ensino superior, uma vez que se deseja a qualificação de uma categoria profissional tão ampla e numerosa. Afirma, ainda, que segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2011, 26% dos cursos registrados eram voltados à formação de professores para a educação básica e que o curso de Pedagogia registrou uma demanda de oferta demarcada como a segunda maior do Brasil em 2011, sendo o de maior número entre as licenciaturas.

Um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas tem sido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Acompanhando a tendência mundial, ela determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida. (BARRETO, 2015, p.681)

Com isso, o Quadro 1 revela os dados das licenciaturas presenciais e à distância, o número de instituições que ofertam o curso, o número de matrículas realizadas e o número de concluintes; dados estes registrados no ano de 2015, envolvendo instituições públicas e privadas.

Quadro 1 – Censo da Educação Superior 2015
Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e à distância

Cursos	Número de Instituições que oferecem o Curso			Matrículas			Concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Pedagogia	1.017	145	872	655.813	127.882	527.931	122.835	23.029	99.806
Formação de prof de artes	32	14	18	5.135	863	4.272	1.366	241	1.125
Formação de prof de educação física	484	104	380	167.668	34.621	133.047	21.939	5.289	16.650
Formação de prof de biologia	367	137	230	83.314	53.957	29.357	13.633	6.908	6.725
Formação de prof de ciências	47	40	7	11.446	11.037	409	1.712	1.613	99
Formação de prof de filosofia	151	67	84	19.776	12.203	7.573	2.473	1.300	1.173
Formação de prof de física	152	115	37	24.312	22.189	2.123	1.919	1.606	313
Formação de prof de geografia	202	101	101	51.762	34.641	17.121	7.371	4.819	2.552
Formação de professor de história	286	106	180	87.691	41.721	45.970	13.632	5.411	8.221
Formação de prof de matemática	316	148	168	82.737	54.608	28.129	10.896	6.800	4.096
Formação de prof de química	194	126	68	35.170	29.540	5.630	3.752	2.650	1.102
Formação de prof de sociologia	103	69	34	15.781	10.976	4.805	2.227	1.437	790

Fonte: MEC/INEP/DEED
Adaptado pela autora

É interessante ressaltar que os cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia, sofreram número significativo de desistências no ano de 2015 (registrado pelo Censo da Educação Superior) e que essa situação de intensas desistências ainda se repete atualmente (veremos mais adiante, nas análises dos dados da presente pesquisa). Ainda sobre o curso de Pedagogia, podemos notar que de um total de 655.813 matrículas efetuadas naquele ano, apenas 122.835 foram concluídas, registrando mais de 530 mil desistências entre instituições públicas e privadas que ofertaram o curso.

Nesse contexto, Barretos (2015) destaca que

[...] os cursos têm contribuído para a produção de conhecimentos relevantes sobre o funcionamento dos sistemas escolares e sobre a função social da escola contemplando aspectos histórico-específicos do contexto educacional brasileiro. Têm também desempenhado um papel importante na reelaboração do discurso pedagógico e em sua disseminação entre os profissionais da área. Esse conhecimento é, certamente, importante para a formação dos professores. No entanto, o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento

racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola. Há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais. (p. 688).

Para Soares (2014), é fundamental estabelecer relações entre as pesquisas que vem sendo realizadas e as políticas públicas firmadas nos últimos anos e que “a eficácia e a qualidade do sistema educacional brasileiro [...] depende da responsabilidade coletiva e compartilhada entre as organizações da sociedade civil, o poder público [...] e os profissionais da educação envolvidos.” (p. 452). Além disso, torna-se indispensável a garantia de uma profissionalização docente por meio de ações que estejam ligadas à construção de um profissional com identidade própria.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de pesquisa

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa é descritiva e indutiva, devido à existência de uma relação dinâmica com o mundo real.

A pesquisa quantitativa utiliza-se de métodos de busca, por meio da coleta de dados com base na medição numérica e na análise estática, uma vez que pretende-se estabelecer padrões de comportamento de um determinado grupo (SAMPIERI, 2006).

Para Minayo (1993),

A relação entre quantitativo e qualitativo (...) não pode ser pensada como oposição contraditória (...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. (p. 247)

Diante disso, a presente pesquisa será baseada tanto na abordagem quali quanto na abordagem quantitativa.

3.2. Local da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru/SP. Sendo no ano de 1988 incorporada à Universidade de Bauru, a UNESP conta com três Unidades Universitárias que oferecem Cursos de Graduação, Pós-Graduação, Mestrado/Doutorado, Cursos de especialização e uma Unidade Administrativa. Atualmente, possui 416 docentes e 496 servidores, atendendo aproximadamente 7.000 alunos.

No ano de 1988, foi implementada ao campus de Bauru a Faculdade de Ciências, Unidade Universitária da UNESP, contemplando 1.928 alunos distribuídos em 12 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), entre os quais está o curso de Licenciatura em Pedagogia, implantado no campus da universidade no ano de 2001.

3.3. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram os estudantes universitários do curso de Pedagogia da UNESP – Bauru, ingressantes nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 (alunos do 4º, 3º, 2º e 1º anos, respectivamente).

QUADRO 2 – Informações numéricas da pesquisa

	<i>Número total de alunos por ano/vagas oferecidas</i>	<i>Número de alunos matriculados</i>	<i>Número de respondentes por ano</i>
2014	40	27	26
2015	40	34	23
2016	40	36	21
2017	40	38	30
<i>Total de alunos pesquisados</i>			100

Dados fornecidos pela coordenação do curso de Pedagogia da Unesp/Bauru

3.4. Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi um questionário elaborado pela aluna Karen Tainá Guimarães, no ano de 2010, no qual constam perguntas objetivas e dissertativas referentes ao gênero, idade, perfil socioeconômico, trajetória escolar, escolha do curso e expectativas futuras. (Anexo A)

3.5. Procedimento de coleta de dados

O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2017, nas salas dos respectivos anos do curso de Pedagogia, com duração média de 20 minutos por sala.

3.6. Proposta de apresentação dos resultados

Os resultados foram representados por meio de gráficos e tabelas, organizados pelas respectivas questões nele contidas.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário permitiu-nos a conclusão dos seguintes resultados:

GRÁFICO 1 – Sexo (todos os alunos pesquisados)

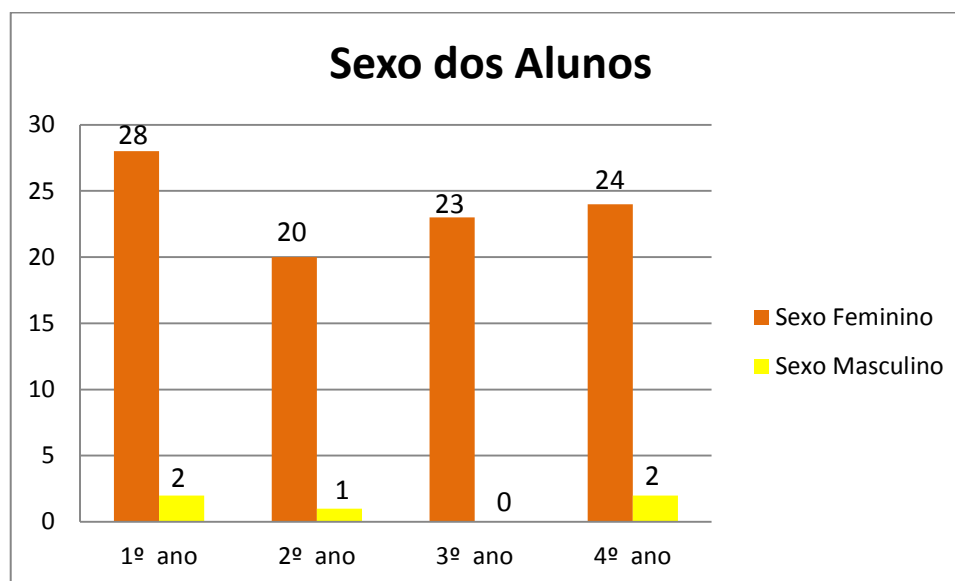


Através da tabulação dos dados dos 100 questionários recolhidos foi possível analisar que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru nos anos de 2014 a 2017 é do sexo feminino, no qual apenas 5% dos alunos é representado pelo sexo masculino.

Na pesquisa realizada em 2010, verificou-se que 91% dos alunos pesquisados eram representados pelo sexo feminino e 9%, pelo sexo masculino, ou seja, em 7 anos, o número de alunos do sexo masculino diminuiu.

Podemos concluir que a população feminina ainda está em maior número quanto a escolha da profissão docente para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e demais campos de atuação do pedagogo.

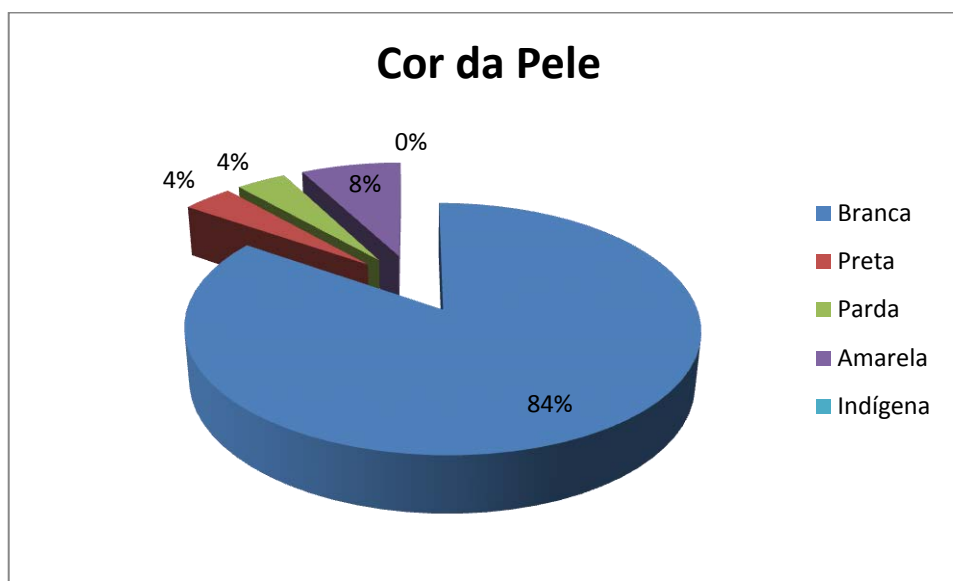
A seguir, está representada a presença de ambos os sexos em cada um dos quatro anos (2014, 2015, 2016 e 2017):

GRÁFICO 1.1 – Sexo (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)

Foi possível analisar que a presença masculina esteve maior no primeiro e quarto ano, enquanto que no terceiro ano não houve respondente do sexo masculino.

- Em 2014: 92% mulheres e 8% homens;
- Em 2015: 100% mulheres;
- Em 2016: 95% mulheres e 5% homens;
- Em 2017: 93% mulheres e 7% homens.

No gráfico 2 está representado o perfil étnico dos alunos, sendo identificados por raça branca, preta, parda, amarela e indígena:

GRÁFICO 2 – Cor da Pele (todos os alunos pesquisados)

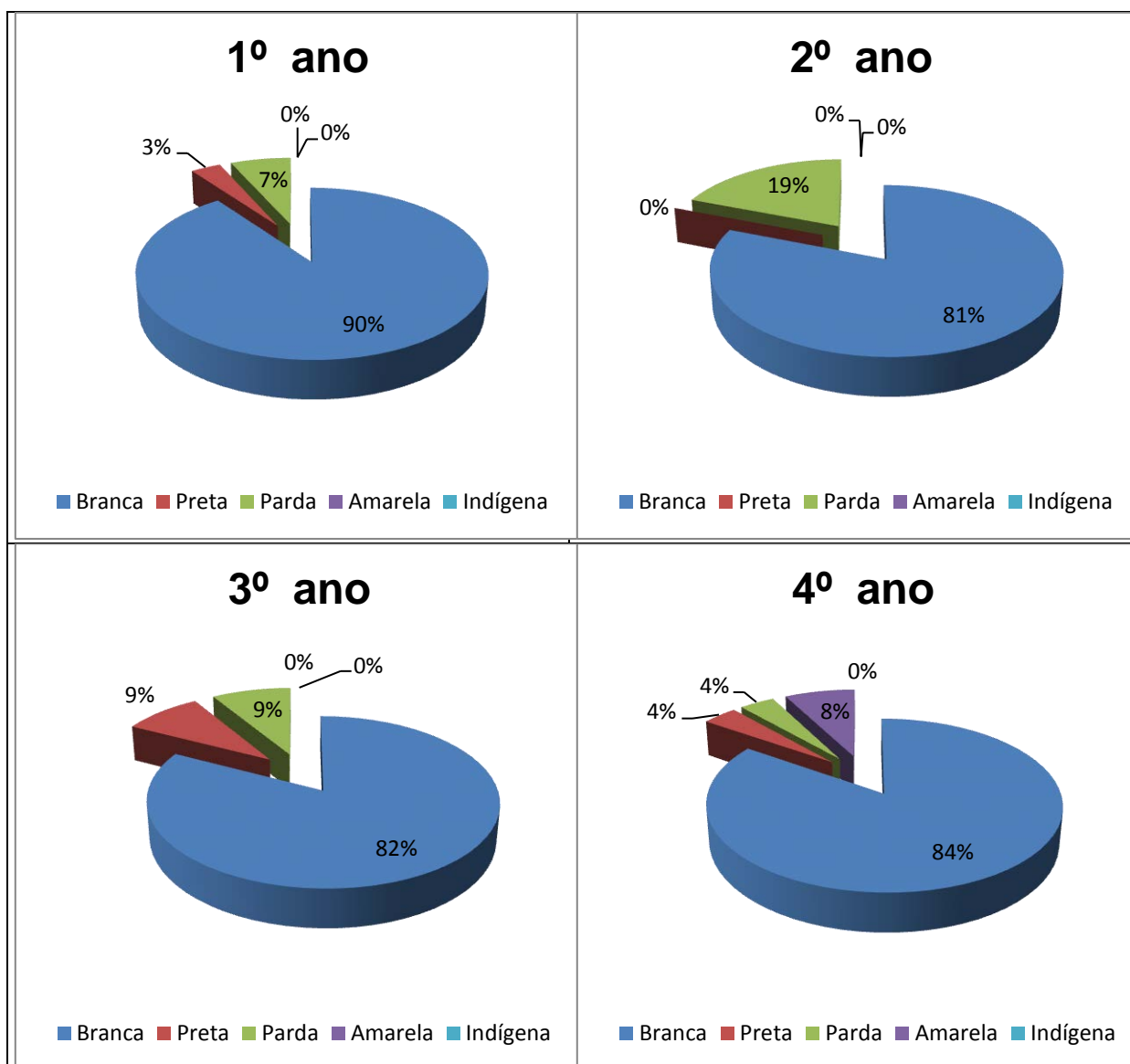
Através da autoidentificação, obtivemos os seguintes resultados:

- A predominância é da cor branca, na qual 84% dos alunos se identificaram;
- 8% da cor amarela;
- 4% da cor parda;
- Também 4% da cor preta;
- Nenhum aluno se identificou como indígena.

Em 7 anos, a população branca cresceu 5% no curso de pedagogia da UNESP de Bauru, uma vez que houve 79% de respondentes para essa opção no ano de 2010. A população de cor amarela subiu de 5% para 8%, enquanto que a parda diminuiu: de 13% para 4% de alunos. Não houve respondente para a opção indígena em nenhuma das pesquisas e a população negra aumentou apenas 1% no curso.

Segundo estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada – Ipea (2007), a persistência das diferenças entre brancos e negros tanto na educação como no mercado de trabalho ainda se faz presente. O acesso da população negra à educação ainda ocorre de maneira desproporcional ao da população branca, uma vez que a maioria da população negra encontra-se em condições sociais mais baixas, levando-os a escolherem entre os estudos e o trabalho.

QUADRO 3 – Cor da Pele dos alunos (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)



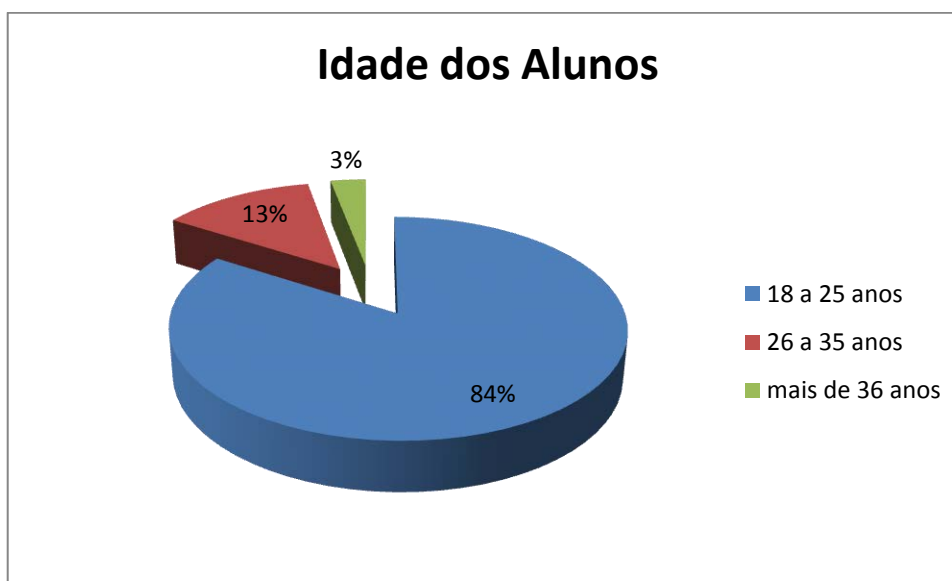
Os dados indicam que no primeiro ano, 90% dos alunos consideram-se da cor branca, 7% da cor parda, 3% da cor preta e nenhum aluno considera-se da cor amarela ou indígena; 81% dos alunos do segundo ano consideram-se da cor branca, 19% da cor parda e nenhum aluno considera-se da cor preta, amarela ou indígena; No terceiro ano, 82% dos alunos consideram-se da cor branca, 9% da cor preta e parda e nenhum aluno considera-se da cor amarela ou indígena; 84% dos alunos do quarto ano consideram-se da cor branca, 8% da cor amarela, 4% da cor preta e parda, e nenhum aluno considera-se indígena.

Nota-se que o número de alunos negros aumentou do ano de 2014 para o ano de 2015 (quarto e terceiro ano), porém esse número diminuiu se comparado aos anos seguintes, 2016 e 2017 (segundo e primeiro ano). O número de alunos que declaram-se pardos aumentou

de 2014 para 2016. Apenas no quarto ano houveram alunos que consideram-se da cor amarela e não houve nenhum respondente para a opção indígena em nenhum dos anos pesquisados.

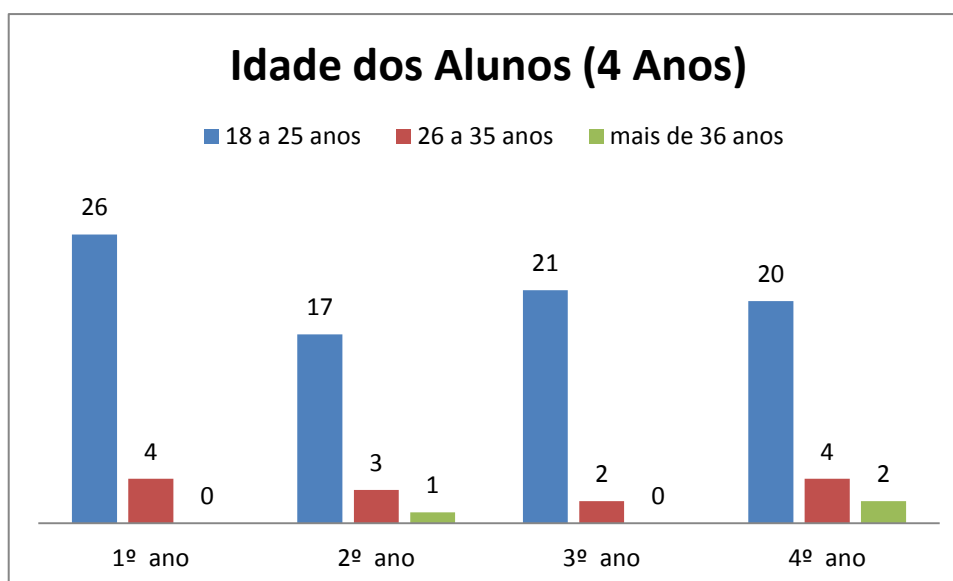
O terceiro gráfico representa a média de idade dos alunos do curso de pedagogia:

GRÁFICO 3 – Idade dos Alunos



Do total de alunos pesquisados, 84% possuem idade entre 18 e 25 anos, 13% possuem entre 26 e 35 anos e 3% possuem mais de 36 anos de idade.

Na pesquisa realizada em 2010, 69% dos alunos tinham idade entre 18 e 25 anos, 20% entre 26 e 35 anos e 11% mais de 36 anos. Isso permite concluir que a população jovem no curso de pedagogia cresceu 15% em 7 anos, enquanto que a população com mais de 26 anos diminuiu.

GRÁFICO 3.1 – Idade dos alunos nos quatro anos de Pedagogia

No primeiro ano, verificamos que 87% dos alunos possuem idade entre 18 e 25 anos, 13% entre 26 e 35 anos e nenhum aluno com mais de 36 anos;

No segundo ano, 81% dos alunos possuem idade entre 18 e 25 anos, 14% entre 26 e 35 anos e 5% possuem mais de 36anos;

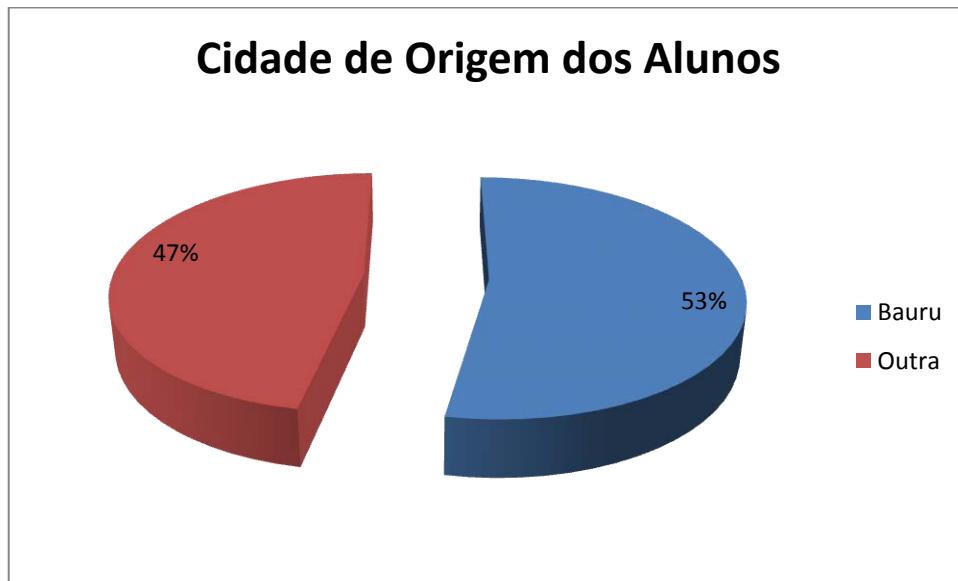
No terceiro ano, 91% dos alunos possuem idade entre 18 e 25 anos, 9% entre 26 e 35 anos e nenhum alunos com mais de 36 anos;

No quarto ano, 77% dos alunos possuem idade entre 18 e 25 anos, 15% entre 26 e 35 anos e 8% possuem mais de 36 anos.

Nota-se que a população com mais de 26 anos ainda é minoria no curso, visto que possivelmente esta não é a primeira graduação para essa faixa etária.

Nos gráficos do item 4 analisamos dados referente a localidade dos alunos do curso, visto que a UNESP/Bauru recebe alunos de várias outras cidades:

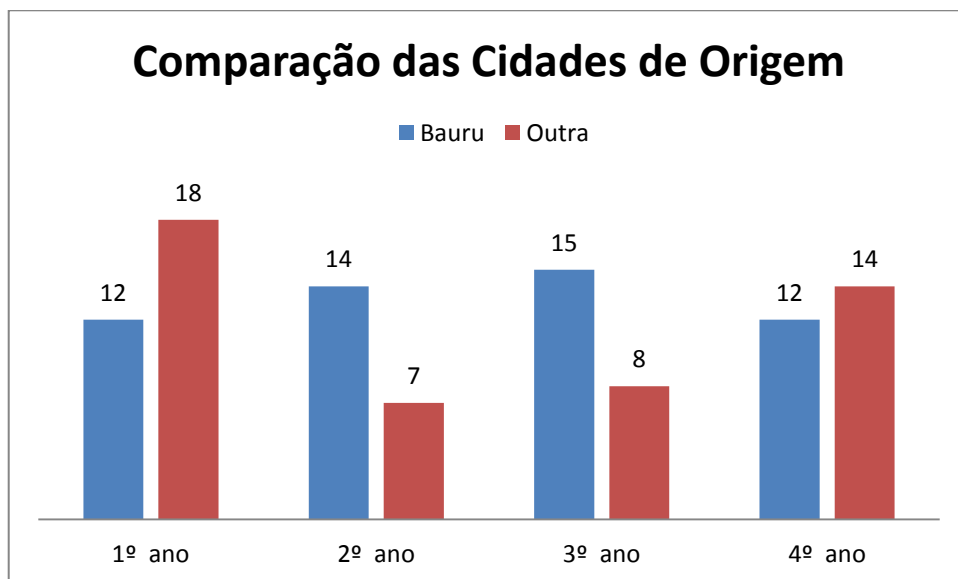
GRÁFICO 4 – Cidade de origem dos alunos (total de alunos pesquisados)



- 53% dos alunos do curso são da cidade de Bauru/SP;
- 47% dos alunos do curso são de outras cidades.

Dessa forma, quase metade dos alunos não é de Bauru/SP. Esse número aumentou se comparado à pesquisa de 2010, onde haviam 57% dos alunos residindo em Bauru/SP e 43% em outra cidade.

GRÁFICO 4.1 – Comparação das Cidades de Origem (total de alunos em cada ano)

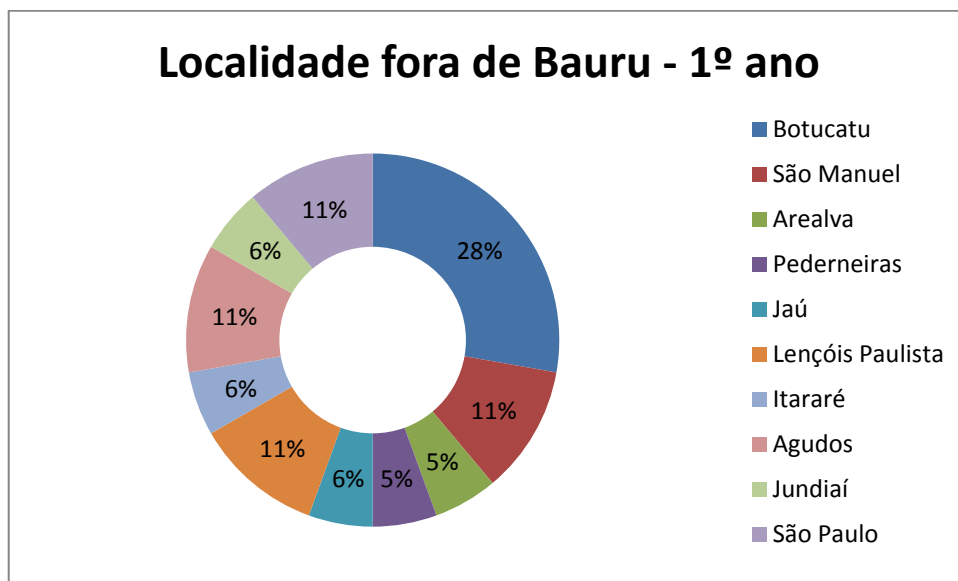


No primeiro ano, nota-se 40% dos alunos são de Bauru/SP e 60% são de outras localidades. No segundo ano, 67% dos alunos são da cidade de Bauru/SP e 33% de outras cidades. No terceiro ano, 65% dos alunos são de Bauru/SP e 35% de outras localidades. E no quarto ano, 46% dos alunos são da cidade de Bauru/SP e 54% são de outras cidades.

Podemos analisar que no primeiro e no quarto ano a maioria dos alunos é de outra localidade, enquanto que no segundo e terceiro ano a predominância é de alunos Bauruenses.

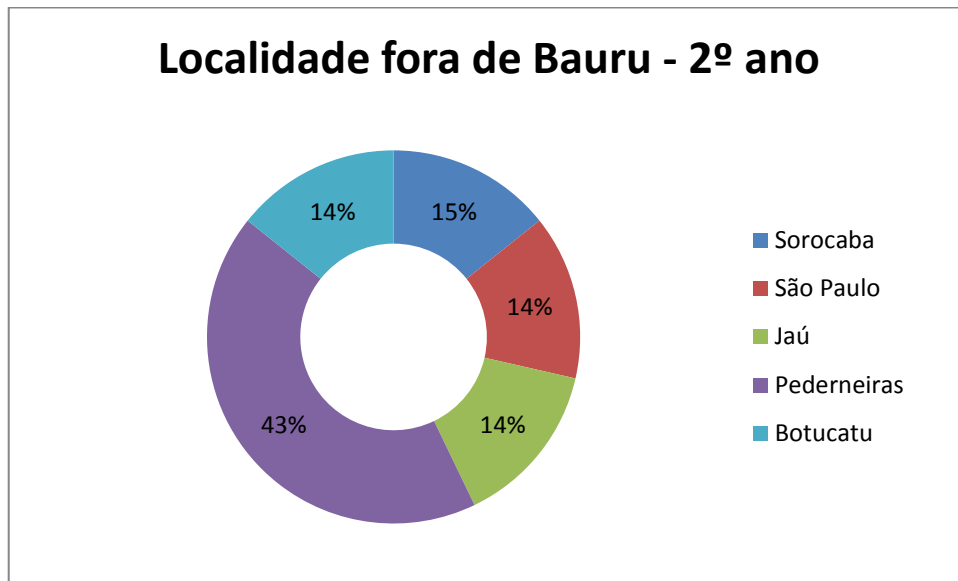
A seguir, estão representadas as respectivas cidades dos alunos de cada ano:

GRÁFICO 4.2 – Localidade fora de Bauru (1º ano)



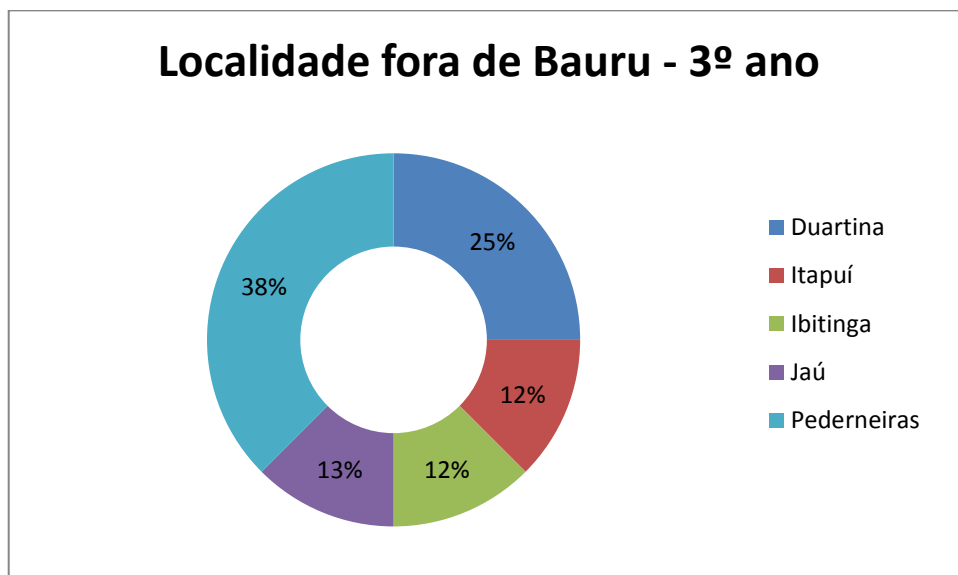
- Todas as cidades são do interior do estado de São Paulo;
- A maioria dos alunos do primeiro ano são das cidades de Botucatu, São Manuel, Lençóis Paulista, Agudos e São Paulo;
- Arealva, Pederneiras, Jaú, Itararé e Jundiaí são cidades com menos alunos do primeiro ano do curso.

GRÁFICO 4.3 – Localidade fora de Bauru (2º ano)



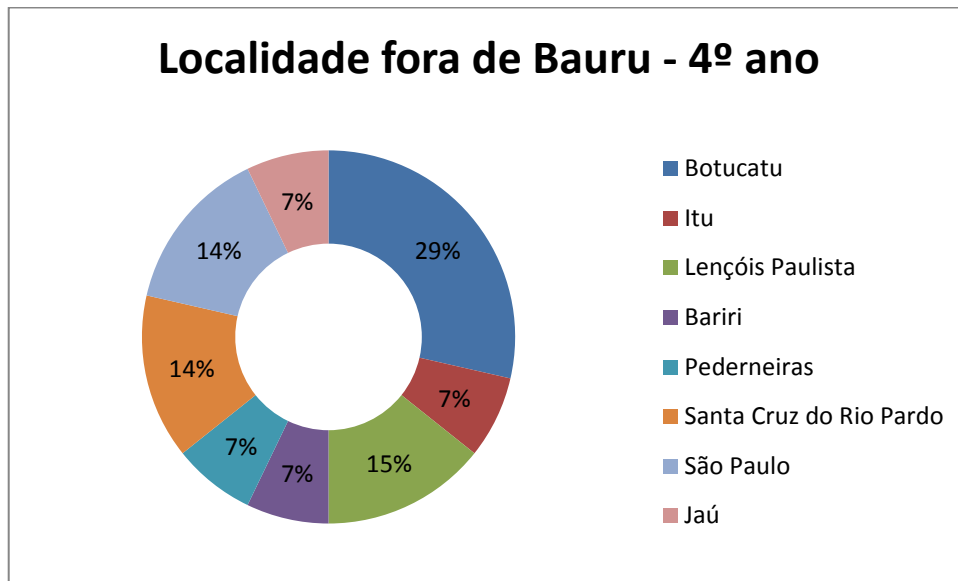
- Todas as cidades são do interior do estado de São Paulo;
- A maioria dos alunos do segundo ano é da cidade de Pederneiras;
- Sorocaba, São Paulo, Jaú e Botucatu são cidades com menos alunos do segundo ano do curso.

GRÁFICO 4.4 – Localidade fora de Bauru (3º ano)



- Todas as cidades são do interior do estado de São Paulo;
- A maioria dos alunos do terceiro ano são das cidades de Duartina e Pederneiras;
- Itapuí, Ibitinga e Jaú são cidades com menos alunos do terceiro ano do curso.

GRÁFICO 4.5 – Localidade fora de Bauru (4º ano)



- Todas as cidades são do interior do estado de São Paulo;
- A maioria dos alunos do terceiro ano é da cidade de Botucatu;
- Itu, Lençóis Paulista, Bariri, Pederneiras, Santa Cruz do Rio Pardo, São Paulo e Jaú são cidades com menos alunos do quarto ano do curso.

O gráfico 5 mostra o estado civil dos alunos dos quatro anos e depois apresentará os dados divididos por ano:

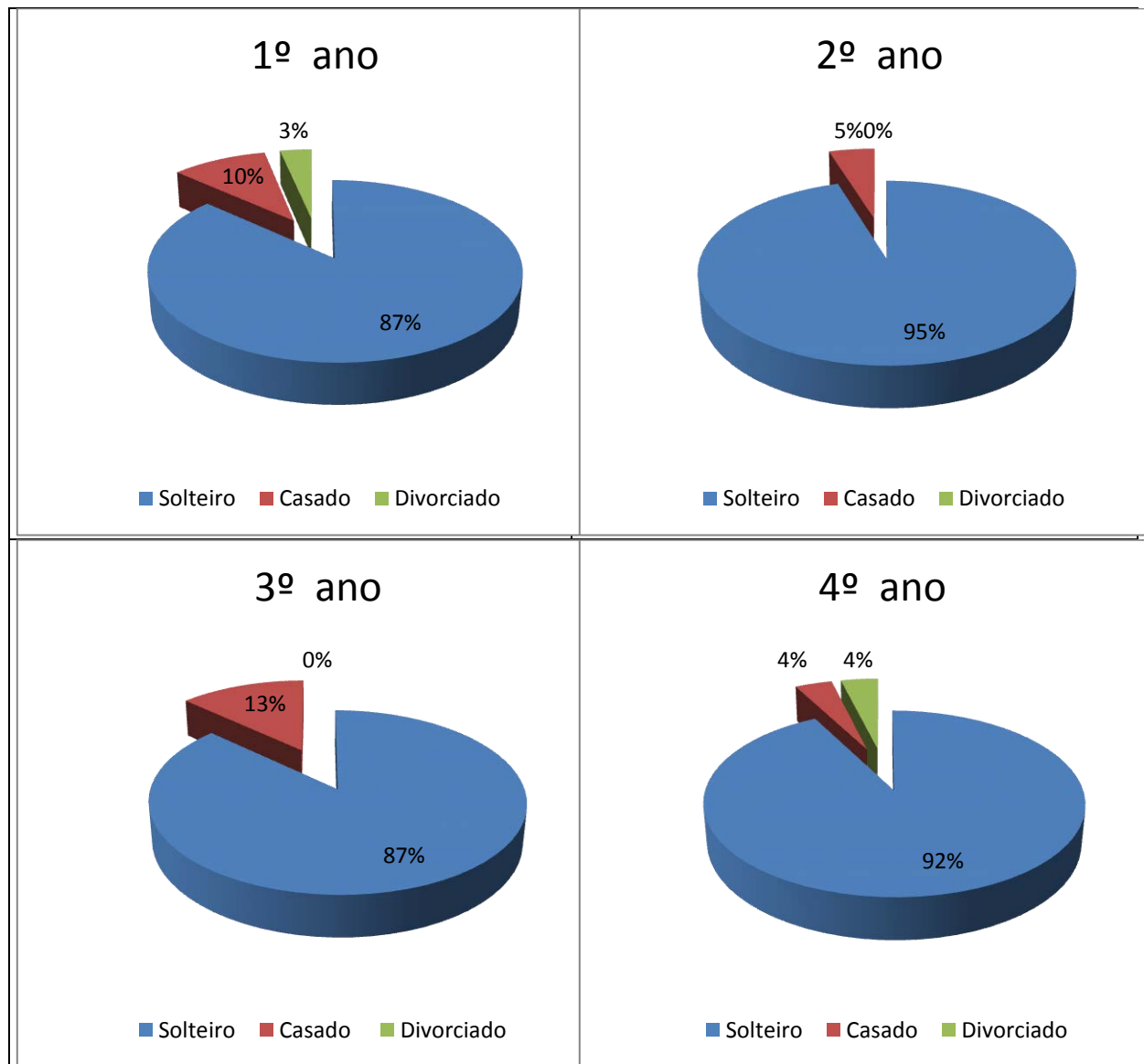
GRÁFICO 5 – Estado Civil dos Alunos (total de alunos pesquisados)



- 90% do total de alunos são solteiros;
- 8% são casados;
- 2% são divorciados;
- Nenhum aluno declarou-se viúvo, sendo descartada essa opção da análise.

Considerando a pesquisa realizada em 2010, o número de alunos solteiros aumentou (de 78% para 90%), diminuindo, conseqüentemente, o número de alunos casados (de 17% para 8%) e divorciados (de 5% para 2%), sendo que nenhum dos alunos declarou ser viúvo.

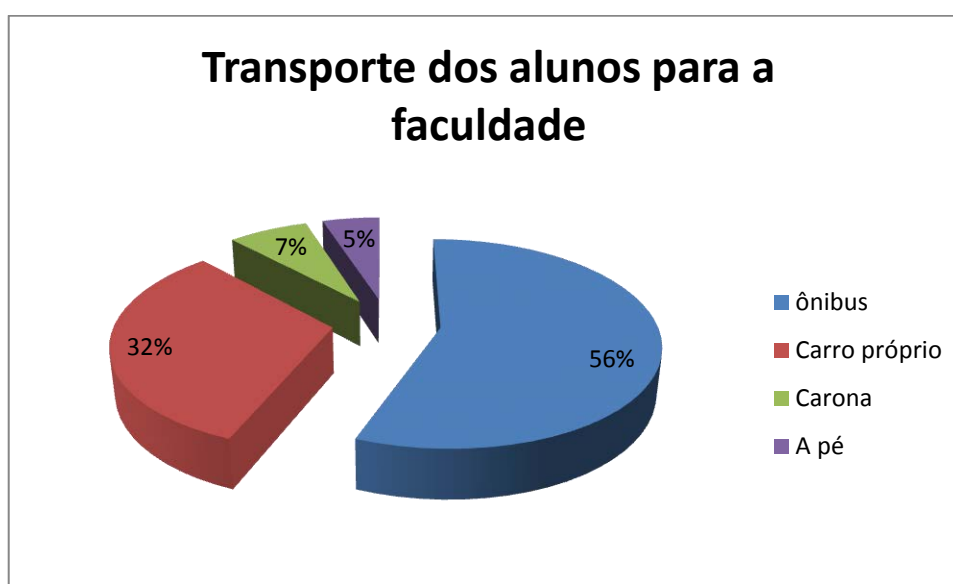
QUADRO 4 – Estado Civil dos Alunos (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)



O segundo ano possui um número maior de alunos que declaram-se solteiros, com 95%. No segundo e no terceiro ano não houve nenhum aluno divorciado, enquanto que no primeiro e quarto ano esse número de alunos chega a 3% e 4%, respectivamente. A turma com mais alunos casados é a do terceiro ano, com 13%, enquanto que o primeiro ano possui 10%, o segundo possui 5% e o quarto ano, 4%.

A seguir, o gráfico 6 mostra o tipo de transporte utilizado pelos alunos dos quatro anos:

GRÁFICO 6 – Transporte dos alunos para a faculdade (total de alunos pesquisados)

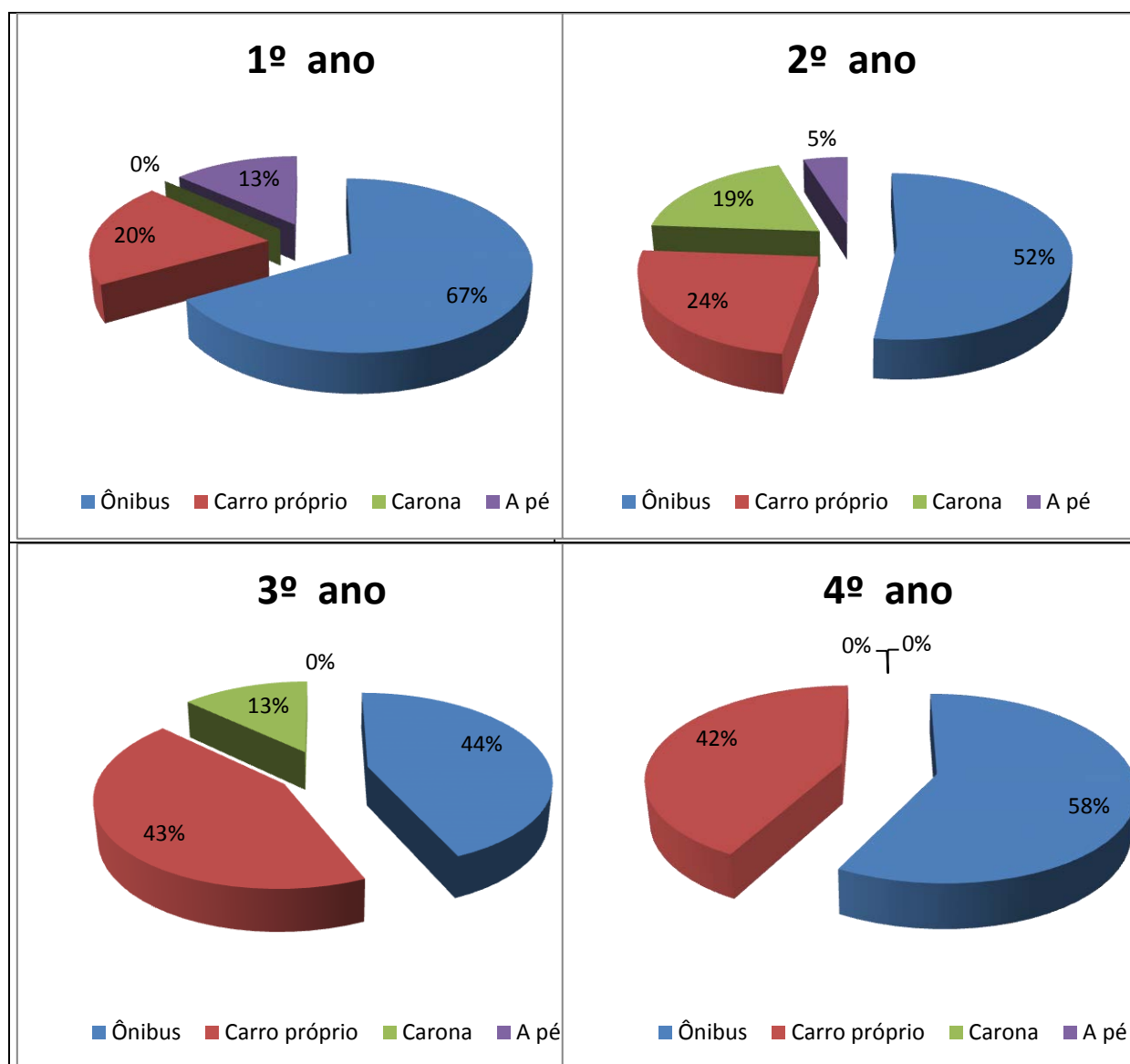


- 56% dos alunos utilizam ônibus para locomoverem-se até a faculdade;
- 32% utilizam carro próprio;
- 7% recorrem a caronas até a faculdade;
- 5% realizam o trajeto a pé.

Em 2010, 52% dos alunos utilizavam ônibus para transportarem-se até a faculdade, 37% carro próprio, 10% caronas e 1% a pé. Isso nos mostra que o número de alunos que utilizam ônibus e vão a pé para a faculdade aumentou em 7 anos, enquanto que o número de alunos que utilizam carro próprio ou carona diminuiu.

Dessa forma, podemos averiguar que as condições financeiras têm interferido na maneira pela qual os alunos do curso de pedagogia de Bauru/SP locomovem-se até a faculdade, gerando uma possível queda no número de carros utilizados para este fim.

QUADRO 5 – Transporte dos alunos para a faculdade (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)

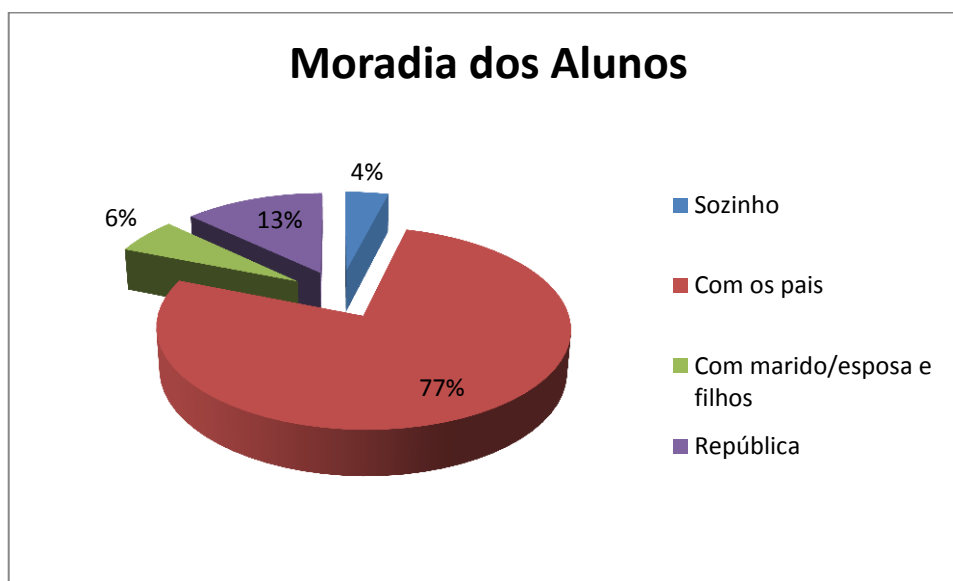


No primeiro, segundo e quarto ano mais da metade dos alunos transportam-se até a faculdade por meio de ônibus, enquanto no terceiro ano, 44% dos alunos.

O terceiro e quarto ano possuem mais alunos que locomovem-se através de carro próprio até a faculdade, 43% e 42% respectivamente. Enquanto no primeiro e segundo ano, 20% e 24% respectivamente.

Apenas o segundo e terceiro ano possuem alunos que utilizam carona, 19% e 13% respectivamente e apenas o primeiro e segundo ano possuem alunos que vão a pé, sendo 13% e 5% respectivamente.

No gráfico 7, estão representados os dados referente à moradia dos alunos:

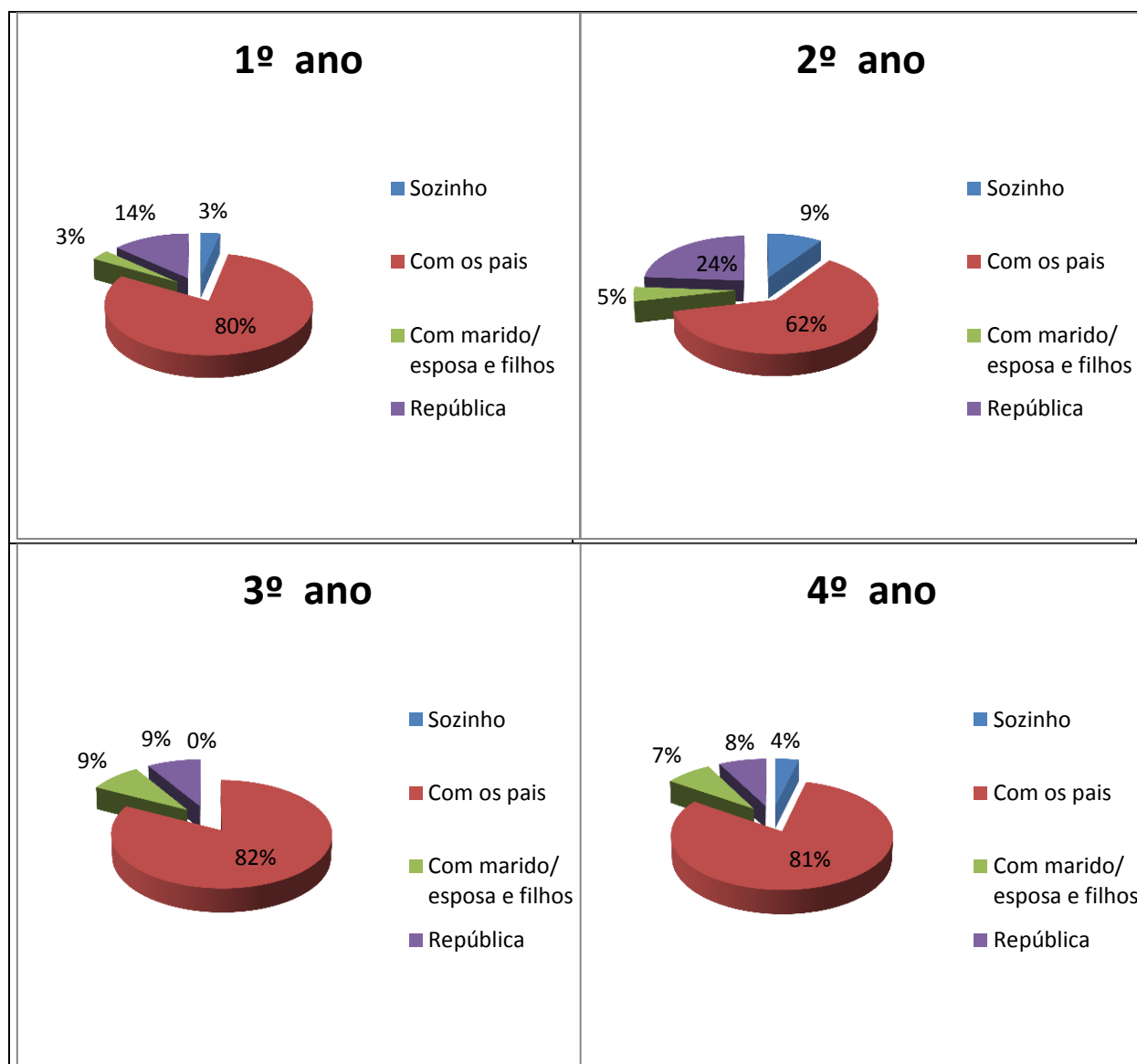
GRÁFICO 7 – Moradia dos Alunos (Total de alunos pesquisados)

- 77% dos alunos moram com os pais;
- 13% moram em república;
- 6% com marido/esposa e filhos;
- 4% disseram morar sozinho.

Comparando a pesquisa de 2010 com esta, podemos perceber que o número de alunos morando com os pais (de 49% a 77%) e em república (de 9% a 13%) aumentou, enquanto que o número de alunos que residem com marido/ esposa / filhos e sozinho diminuiu consideravelmente: de 16% para 6% e de 26% para 4%, respectivamente.

Confirmamos as análises dos gráficos 3 e 4 (Idade e Cidade), concluindo que a população jovem é maioria no curso, os quais moram com os pais ou em repúblicas (por serem de outras cidades).

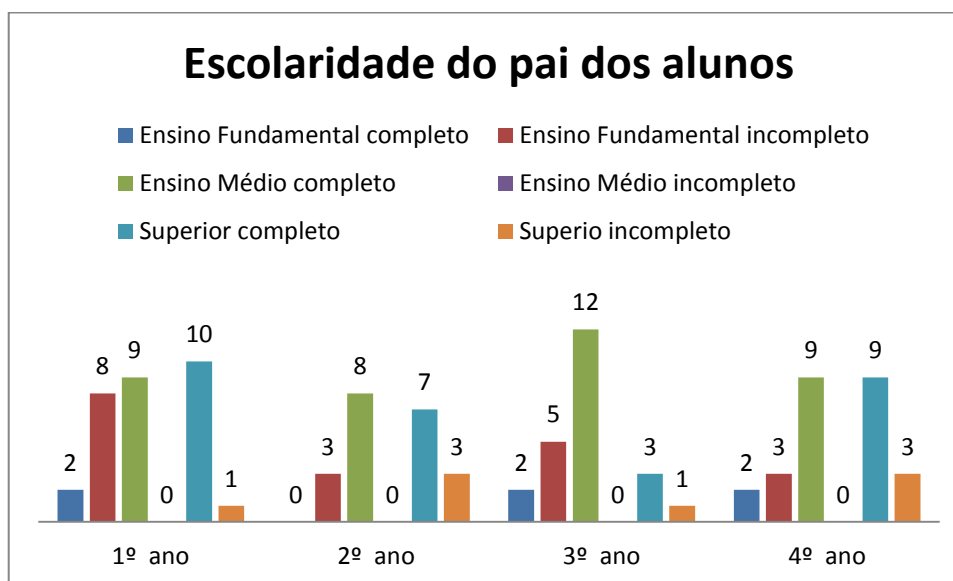
QUADRO 6 – Moradia dos Alunos (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)



Nos quatro anos pesquisados podemos perceber que a maioria dos alunos ainda mora com os pais. O número de alunos que moram em república é mais alto no segundo ano. Nenhum aluno do terceiro ano respondeu a opção de morar sozinho, enquanto que essa opção varia entre 3% e 9% nos outros anos. A opção de morar com marido/esposa e filhos foi mais respondida no terceiro ano, com 9%. Nos demais anos, obtivemos 3%, 5% e 7%.

Os gráficos 8 e 9 reúnem os resultados obtidos sobre a escolaridade dos pais dos alunos:

GRÁFICO 8 – Escolaridade do pai dos alunos pesquisados



Analisando as respostas dos alunos do primeiro ano percebemos que 0% dos alunos possui pai com Ensino Médio incompleto. A maioria dos pais possui Ensino Superior completo e a minoria Ensino Superior incompleto. Os demais variam entre Ensino Fundamental completo, incompleto e Ensino Médio completo.

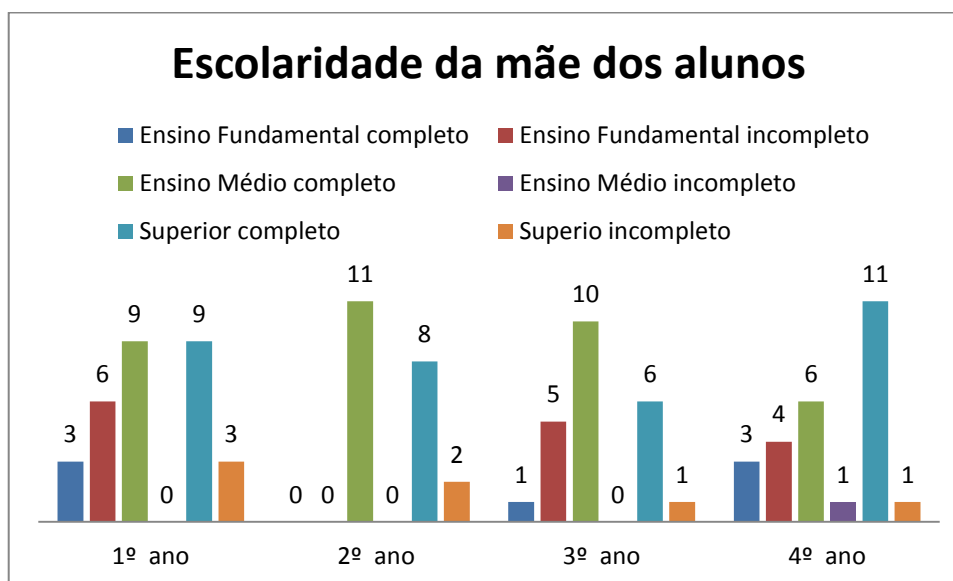
No segundo ano, a maioria dos pais possui Ensino Médio completo e a minoria Ensino Fundamental incompleto e Ensino Superior incompleto. Os demais possuem Ensino Superior completo.

Com os resultados dos alunos do terceiro ano é possível analisar que 0% dos alunos possui pai com Ensino Médio incompleto. A maioria dos pais possui Ensino Médio completo e a minoria possui Ensino Superior incompleto. Os demais variam entre Ensino Fundamental completo, incompleto e Ensino Superior completo.

No quarto ano, nenhum dos pais possui Ensino Médio incompleto. A maioria possui Ensino Médio completo e Ensino Superior completo e a minoria possui Ensino Fundamental completo. Os demais variam entre Ensino Fundamental incompleto e Ensino Superior incompleto.

Desde 2010, este quadro sofreu pouca alteração, permanecendo a maioria dos pais com Ensino Médio completo.

GRÁFICO 9 – Escolaridade da mãe dos alunos pesquisados



Analisando as respostas dos alunos do primeiro ano percebemos que nenhum dos alunos possui mãe com Ensino Médio incompleto. A maioria das mães possui Ensino Médio completo e Ensino Superior completo e a minoria Ensino Fundamental completo e Ensino Superior incompleto. As demais possuem Ensino Fundamental incompleto.

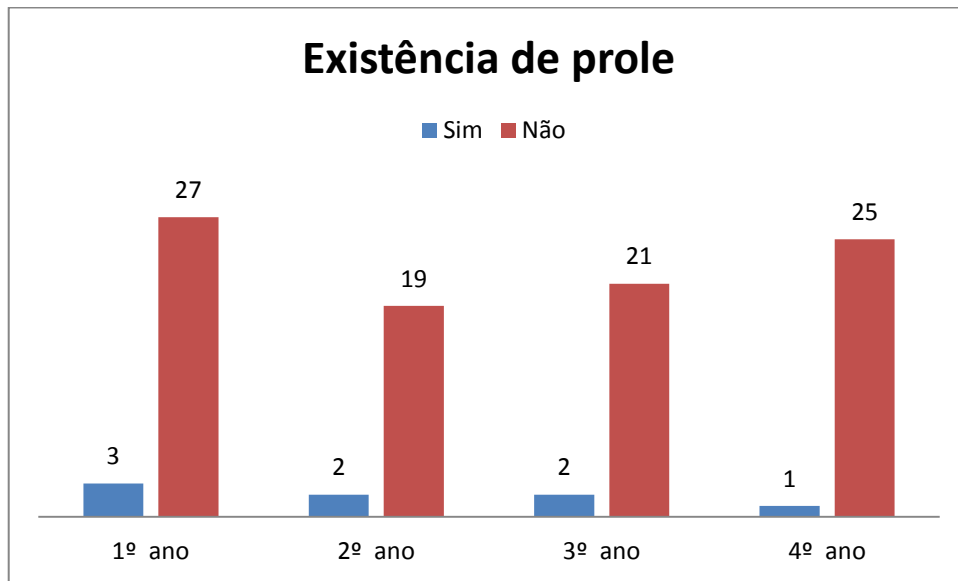
No segundo ano, a maioria delas possui Ensino Médio completo e a minoria Ensino Superior incompleto. As demais possuem Ensino Superior completo.

Com os resultados dos alunos do terceiro ano é possível analisar que 0% dos alunos possui mãe com Ensino Médio incompleto. A maioria das mães possui Ensino Médio completo e a minoria possui Ensino Fundamental completo e Ensino Superior incompleto. As demais variam entre Ensino Fundamental incompleto e Ensino Superior completo.

No quarto ano, a maioria das mães possui Ensino Superior completo e a minoria possui Ensino Médio incompleto e Ensino Superior incompleto. As demais variam entre Ensino Fundamental completo, incompleto e Ensino Médio completo.

Retomando a pesquisa de 2010, percebemos que o nível de escolaridade da mãe caiu. Há 7 anos era Ensino Médio completo e nesse estudo atualizado a maioria das mães possuem apenas Ensino Fundamental completo.

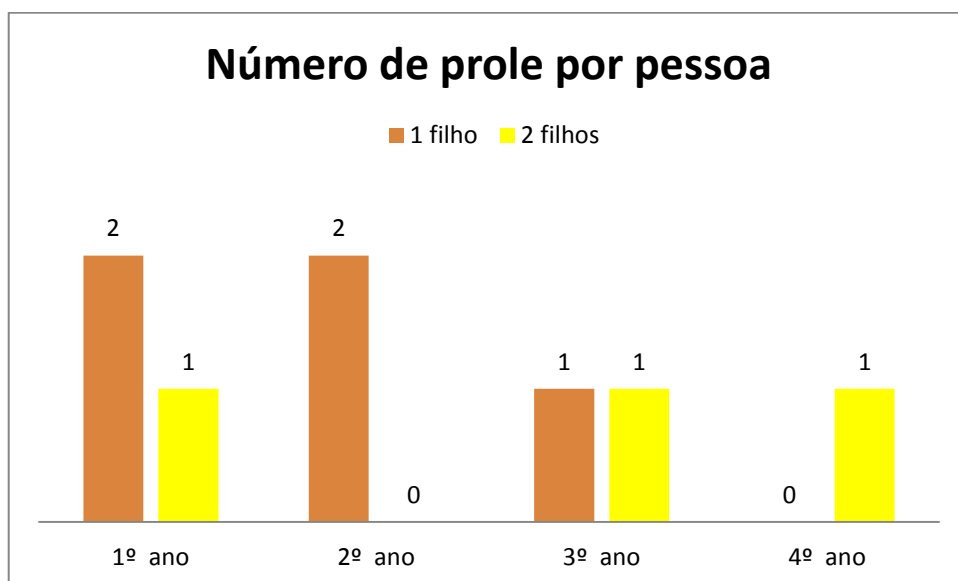
No gráfico seguinte, estão os resultados obtidos sobre os respondentes possuírem ou não filhos:

GRÁFICO 10 – Existência de prole por parte dos alunos pesquisados

No primeiro e no segundo ano, 90% dos alunos não possuem filhos, enquanto que 10% possuem. No terceiro, 91% dos alunos não possuem filhos, enquanto que 9% possuem. No quarto ano, 96% dos alunos responderam não possuir filhos e 4% responderam que possuem.

O número de alunos que não possuem filhos ainda prevalece desde a pesquisa realizada em 2010.

Abaixo está a quantidade de filhos por pessoa em cada ano:

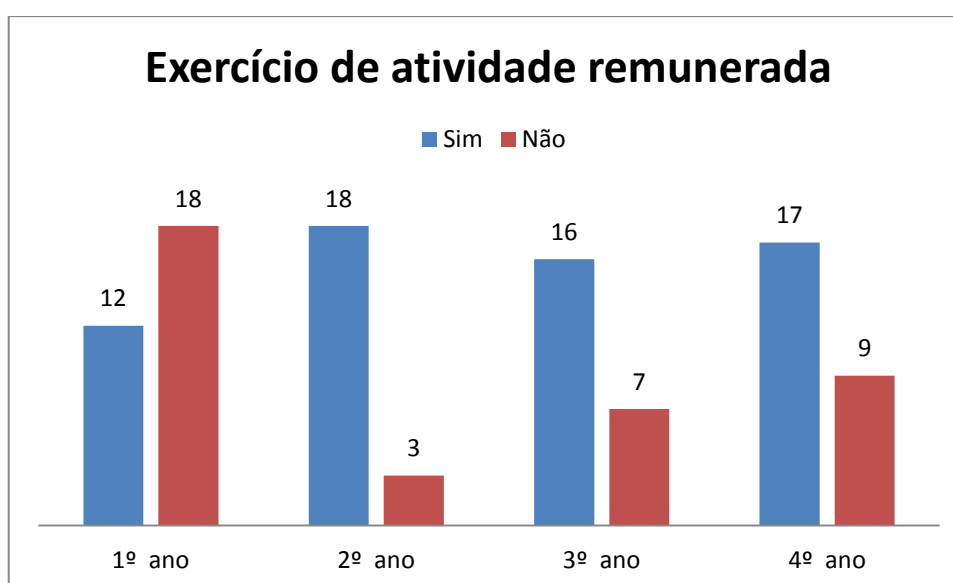
GRÁFICO 10.1 – Número de prole por aluno pesquisado

Podemos perceber que a maioria dos alunos pesquisados possui apenas 1 filho. No segundo ano nenhum aluno possui 2 filhos e no quarto ano nenhum aluno possui 1 filho. No terceiro ano, 50% dos alunos que possuem filhos, possui 1 filho e 50% possui 2 filhos.

No ano de 2010, havia alunos do primeiro ano que tinham 3 filhos, o que modificou nesta pesquisa, onde o número máximo de filhos é 2.

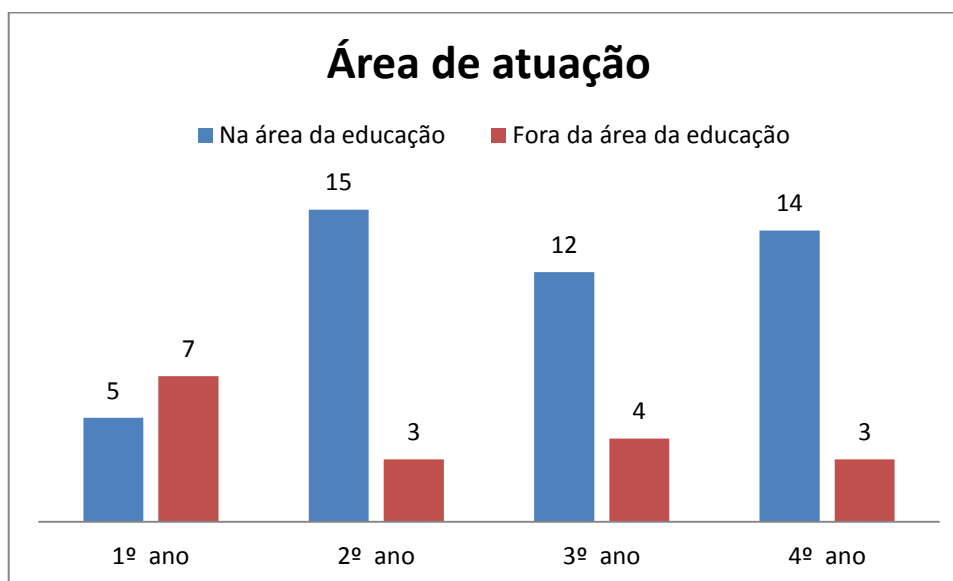
Os gráficos 11 e 11.1 apresentam dados sobre a quantidade de alunos que trabalham e o local de atuação:

GRÁFICO 11 – Alunos que exercem ou não atividades remuneradas



O segundo ano possui mais alunos que trabalham e, conseqüentemente, menos alunos que não trabalham se comparado aos outros anos.

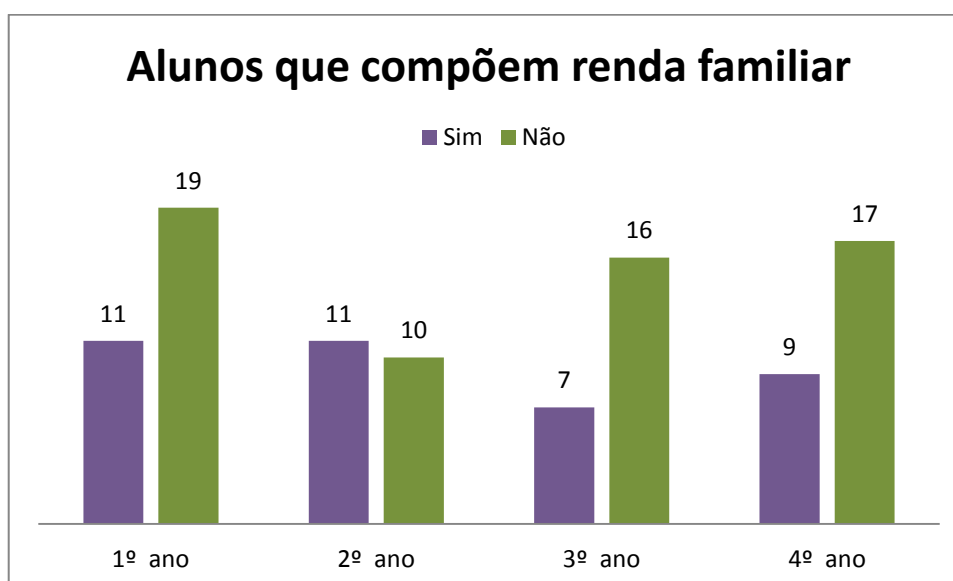
A maioria dos alunos do primeiro ano não trabalha, enquanto que a maioria dos alunos do terceiro e quarto ano trabalha.

GRÁFICO 11.1 – Área em que os alunos pesquisados atuam

Dos alunos que trabalham, podemos perceber que a maioria exerce sua atividade na área da educação. Apenas o primeiro ano possui mais alunos trabalhando fora da área de educação.

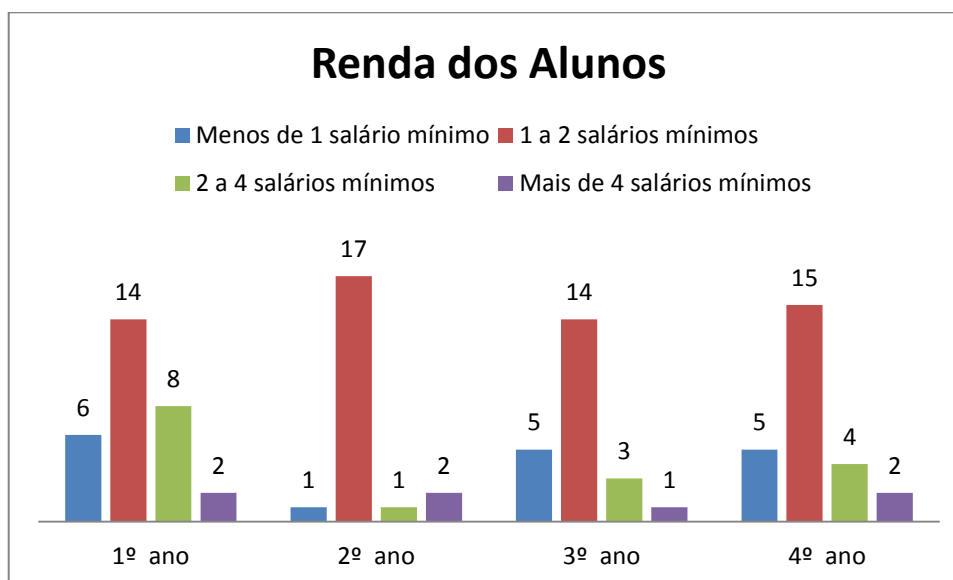
Em ambas as pesquisas (2010 e 2017), a maioria dos alunos já trabalha e este é realizado na área da educação.

A seguir, os gráficos 12 e 12.1 apresentam dados referentes à renda dos alunos:

GRÁFICO 12 – Número de alunos que compõe renda familiar (total de alunos pesquisados)

A maioria dos alunos pesquisados não compõe renda familiar. Apenas no segundo ano podemos perceber que o número de alunos que compõe renda familiar é um pouco superior ao número de alunos que não compõe.

GRÁFICO 12.1 – Renda dos alunos pesquisados



A maioria dos alunos pesquisados possui renda entre 1 e 2 salários mínimos e a minoria possui mais de 4 salários mínimos como renda.

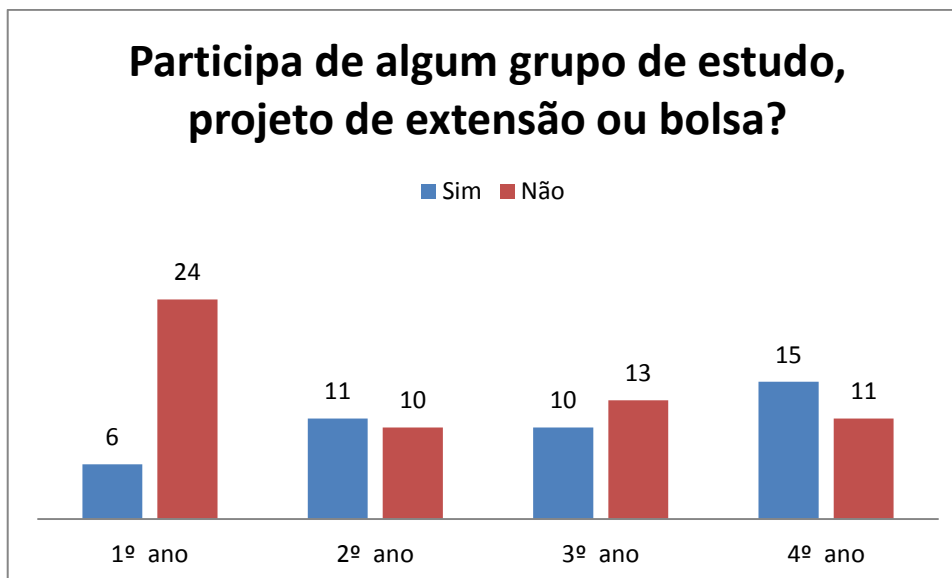
No primeiro ano, 20% dos alunos possui menos de um salário mínimo e 27% possui de 2 a 4 salários mínimos. No segundo ano, 5% dos alunos possui menos de um salário mínimo e 5% possui de 2 a 4 salários mínimos. No terceiro ano, 22% possui menos de 1 salário mínimo e 13% dos alunos possui de 2 a 4 salários mínimos. No quarto ano, 19% dos alunos possui menos de 1 salário mínimo e 15% possui de 2 a 4 salários mínimos.

Em 2010, a maioria dos alunos compunha renda familiar, com renda em torno de 2 a 4 salários mínimos.

Isso confirma-nos a análise do gráfico 6 (Transporte pra faculdade), em que as condições financeiras tem sido mais precárias se comparado há 7 anos atrás.

Sobre a participação dos alunos pesquisados em grupo de estudo, projeto de extensão ou bolsa, temos:

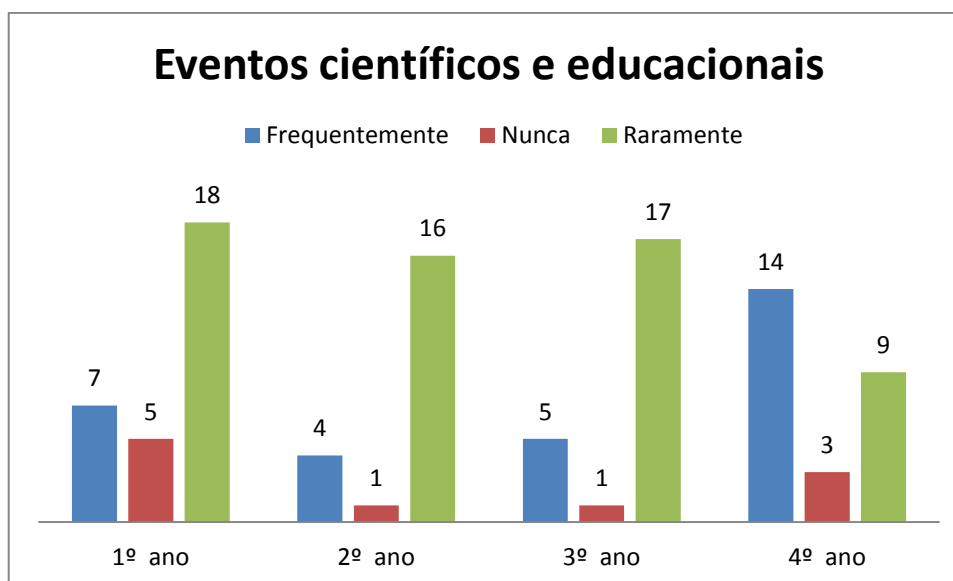
GRÁFICO 13 – Participação em grupo de estudo, projeto de extensão ou bolsa



Os dados apontam que 58% dos alunos não participa de nenhum grupo de estudo, projeto de extensão ou bolsa, enquanto que 42% participam. Podemos perceber que o número de alunos que não participa é maior no primeiro ano, visto que os alunos ainda estão começando sua carreira acadêmica e, portanto, possuem menos envolvimento em relação aos outros anos. Nos demais anos, o número de pessoas que participam e não participam está bem variado. O maior número de alunos que participam de grupo de estudo, projeto de extensão ou bolsa estão no quarto ano, visto que esse é o último ano de faculdade e o envolvimento geralmente é maior em relação aos outros, ainda que pouco.

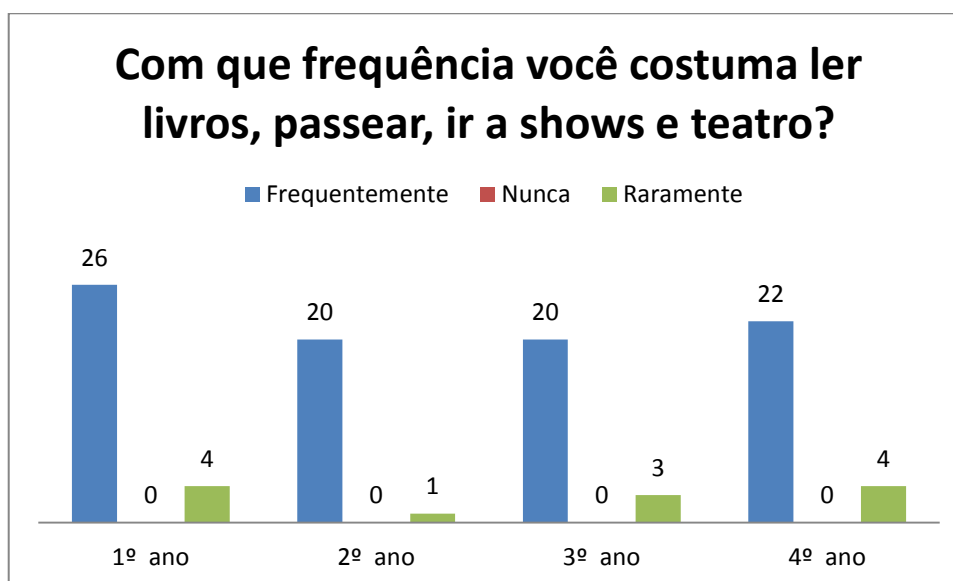
Nota-se que em 7 anos ainda temos a maioria dos alunos não- participantes de grupos de estudo, projeto de extensão ou bolsa, apresentando, assim, uma escassez na apresentação, introdução e/ou interesse dos alunos nos projetos da universidade.

Quanto à frequência em eventos científicos, educacionais e atividades culturais, obtivemos os seguintes gráficos:

GRÁFICO 14 – Frequência dos alunos em eventos científicos e educacionais

A maioria dos alunos pesquisados raramente costuma frequentar eventos científicos e educacionais. Apenas no quarto ano a maioria dos alunos disseram estar frequentemente nesses eventos, visto que é o último ano de faculdade e o interesse em assuntos científicos e educacionais geralmente é maior. No primeiro ano, o número de alunos que responderam a opção “nunca” foi maior em relação aos outros anos.

O mesmo índice total ocorreu na pesquisa realizada anteriormente, permitindo-nos concluir que ainda existe uma defasagem no interesse por parte dos alunos em questões de caráter científico e educacional.

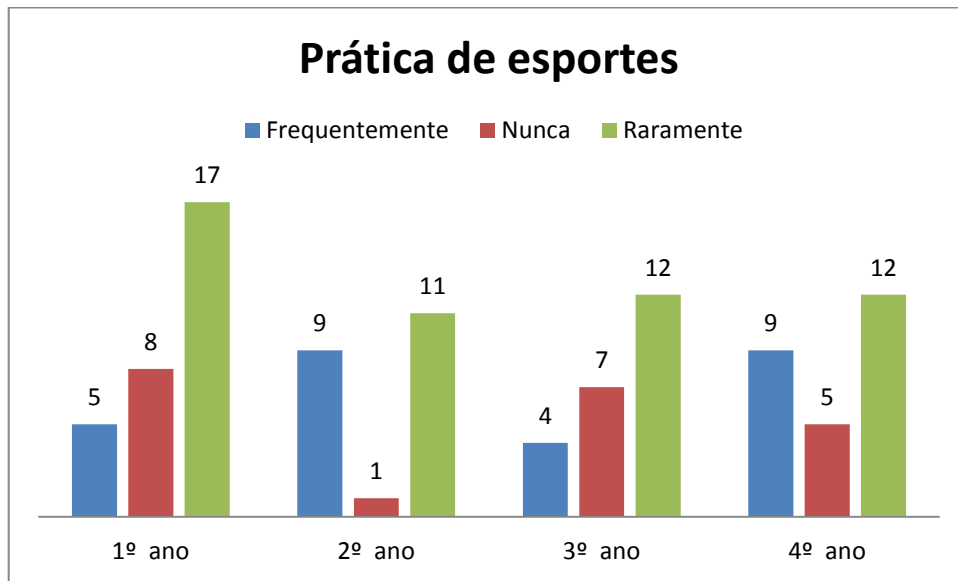
GRÁFICO 15 – Participação dos alunos em atividades culturais

A maioria dos alunos disseram participar frequentemente de atividades culturais, como ler livros, passear, ir a shows, teatro, entre outras. Nenhum dos alunos pesquisados escolheu a opção “nunca” quanto à frequência nessas atividades. Poucos alunos escolheram a opção “raramente”, o que nos faz perceber que a frequência em atividades culturais tem sido positiva em todos os anos.

Em 2010, o mesmo ocorreu, sendo a maioria dos alunos frequentes em atividades culturais.

O gráfico 16 mostra os resultados obtidos sobre a prática de esportes por parte dos estudantes:

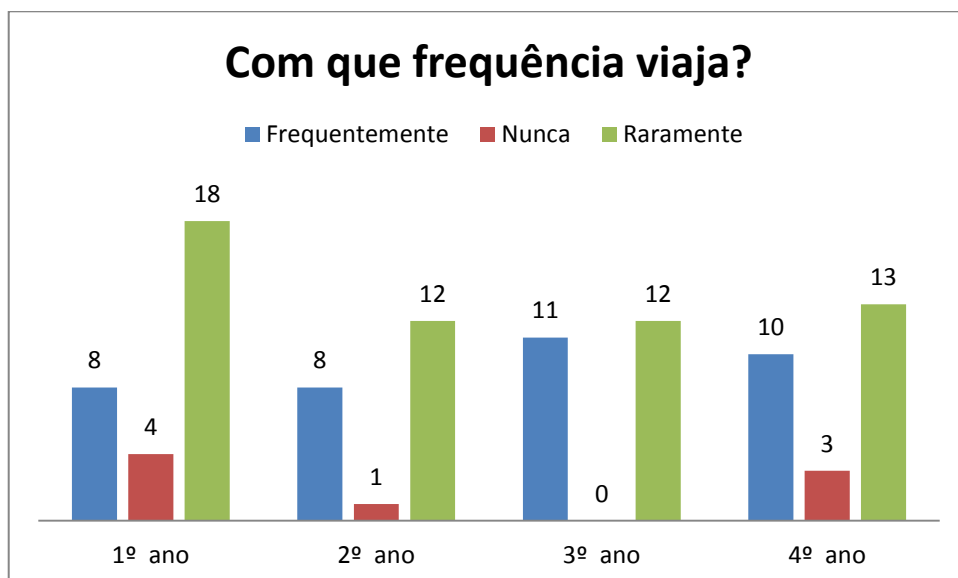
GRÁFICO 16 – Prática de esportes pelos alunos pesquisados



De modo geral, a maioria dos alunos raramente pratica atividade física, sendo esta condição para todos os anos pesquisados. No segundo e quarto ano, o número de pessoas que frequentemente praticam atividade física é maior em relação ao primeiro e terceiro ano. O ano que teve menos alunos respondentes à opção “nunca” foi o segundo ano.

Em ambas as pesquisas, a maioria dos alunos raramente pratica atividade física, fazendo-nos perceber que a saúde física tem sido deixada de lado pelos alunos deste curso.

GRÁFICO 17 – Frequência dos alunos em viagens



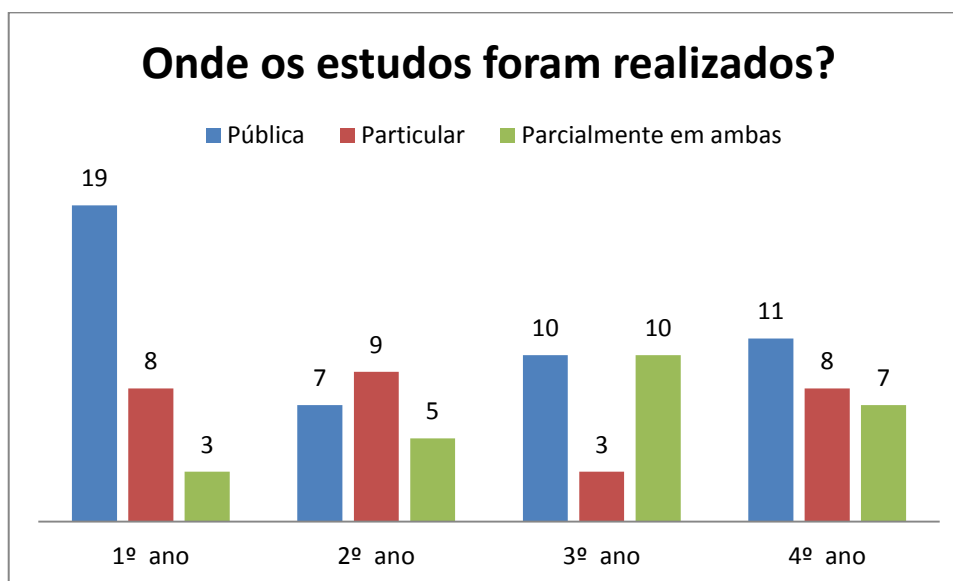
Sobre a frequência de viagens, a maioria dos alunos respondeu que raramente costuma viajar. No terceiro e quarto ano, mais alunos responderam que frequentemente viaja em relação aos outros anos. Nenhum dos alunos do terceiro ano respondeu que nunca viaja, enquanto que essa opção foi mais escolhida pelos alunos do primeiro ano.

Esse resultado nos faz retomar a análise do gráfico 12.1 (Renda), que nos mostra novamente questões financeiras interferindo nas atividades dos alunos – bem como no transporte para a faculdade.

Em relação à pesquisa anteriormente realizada, a maioria dos respondentes também indicaram viajar raramente.

Os gráficos a seguir mostram os dados obtidos sobre os estudos dos alunos pesquisados:

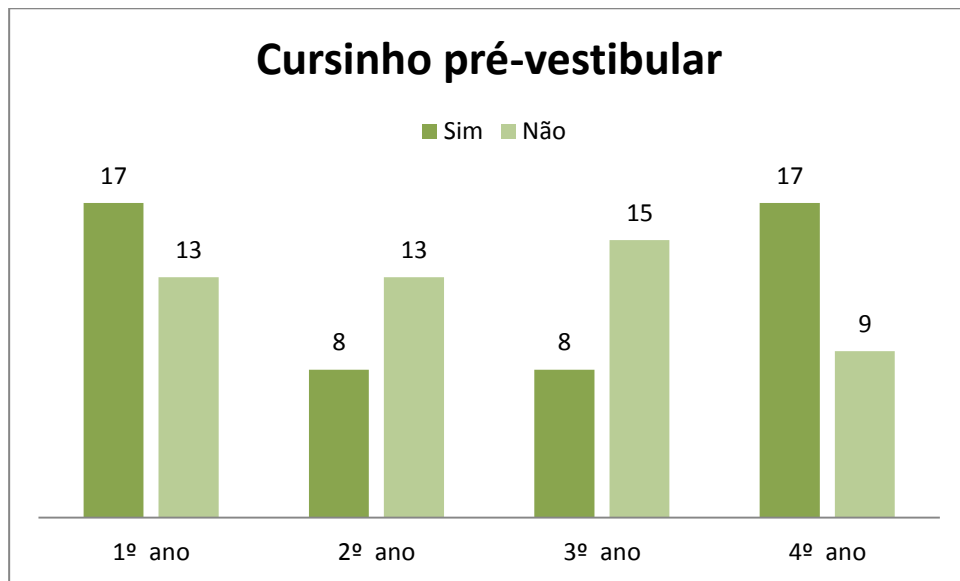
GRÁFICO 18 – Tipo de escola da Educação Básica onde os estudos dos alunos foram realizados



Os dados nos mostram que 63% dos alunos do primeiro ano tiveram seus estudos realizados em escola pública, 27% em escola particular e 10% parcialmente em ambas. 33% dos alunos do segundo ano estudaram em escola pública, 43% em escola particular e 24% parcialmente em ambas. No terceiro ano, 43% dos alunos estudaram em escola pública, 14% em particular e 43% parcialmente em ambas. No quarto ano, 42% dos alunos tiveram seus estudos realizados em escola pública, 31% em escola particular e 27% parcialmente em ambas.

Em ambas as pesquisas, a maioria dos alunos estudou em escola pública, tornando esse índice estável nesses 7 anos.

GRÁFICO 19 – Realização do cursinho pré-vestibular por parte dos alunos

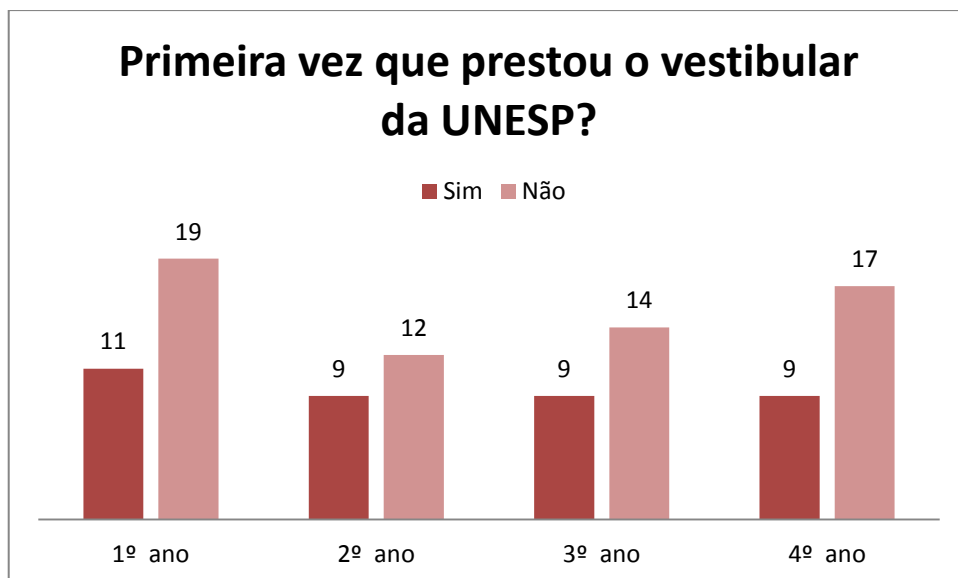


Mais da metade dos alunos do primeiro e do quarto ano disseram ter feito cursinho pré-vestibular, 57% e 65%, respectivamente. No segundo e no terceiro ano, o número de alunos que não fizeram cursinho é maior, 62% e 65%, respectivamente.

Analisando as respostas dos quatro anos, metade dos alunos fizeram cursinho pré-vestibular e metade entraram na graduação sem frequentar o cursinho.

Nos dados da pesquisa realizada em 2010, a maioria dos alunos prestaram cursinho antes de iniciar a graduação.

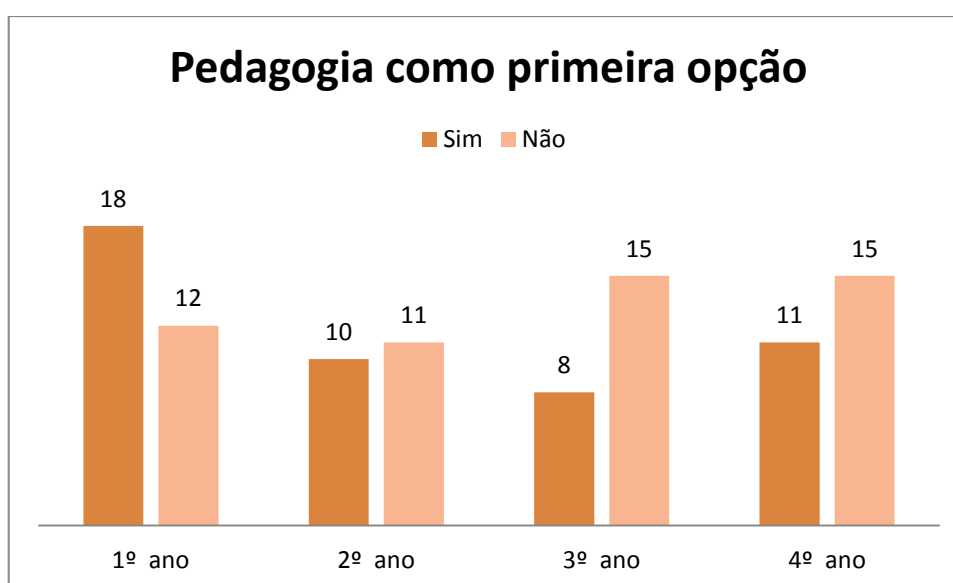
GRÁFICO 20 – Vestibular UNESP



A maioria dos alunos dos quatro anos respondeu que essa não foi a primeira vez em que prestou o vestibular da UNESP. Isso nos mostra que já houveram outras tentativas de realizar o ensino superior nesta universidade.

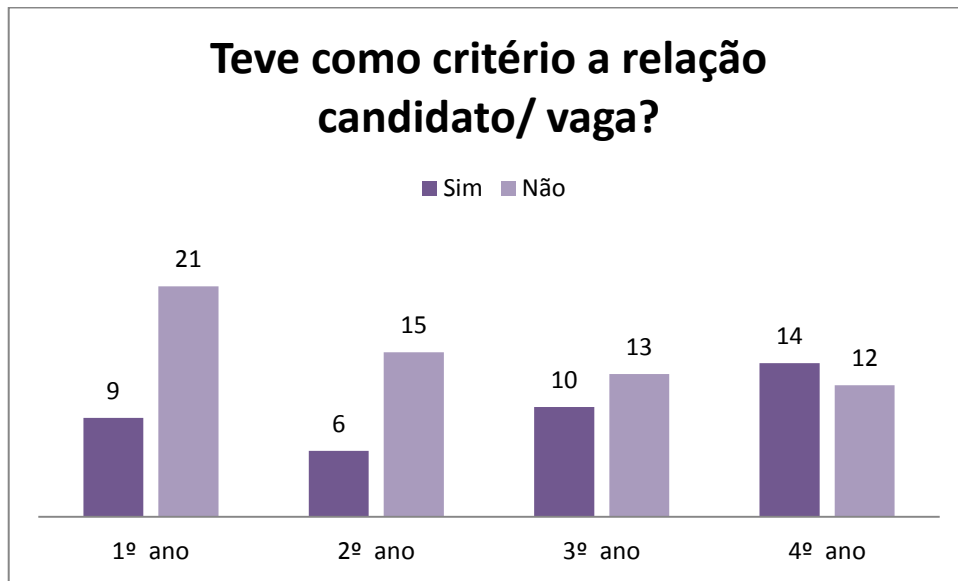
A pesquisa realizada em 2010 mostrou resultados diferentes, onde a maioria dos alunos prestou o vestibular da UNESP pela primeira vez. Assim, podemos concluir que este resultado pode ter sido causado pelo aumento de dificuldade do vestibular, aumento da concorrência ou defasagem nos estudos.

GRÁFICO 21 – O curso de pedagogia como primeira opção

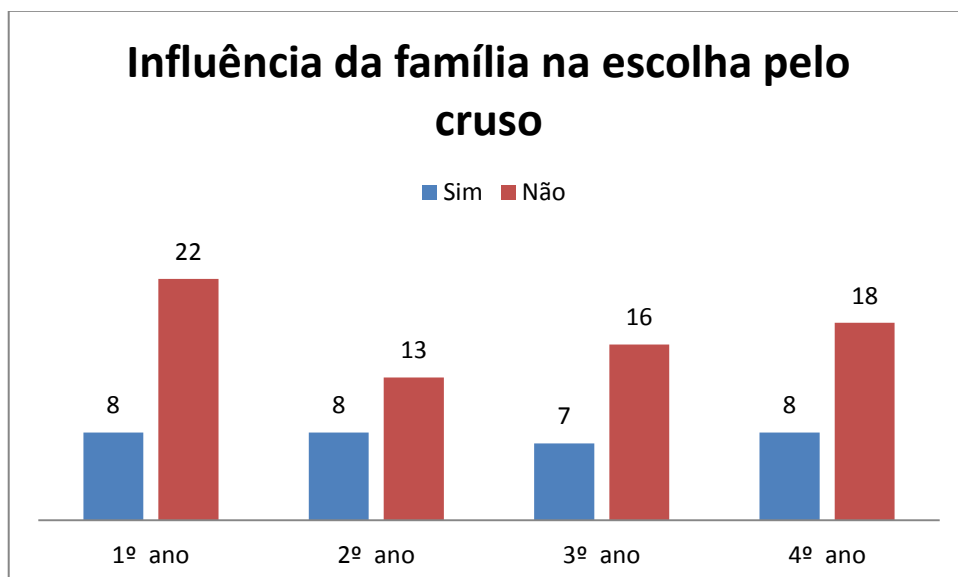


No primeiro ano, a maioria dos alunos disseram que o curso de pedagogia foi escolhido como primeira opção, 60%. Nos outros anos, o número de alunos que disseram que pedagogia não foi a primeira opção de curso foi maior, sendo 53% no segundo ano, 65% no terceiro ano e 58% no quarto ano.

Novamente o resultado foi oposto ao da pesquisa de 2010, a qual resultou que a maioria dos alunos escolheu o curso de pedagogia como prioridade. Ou seja, em 7 anos, o interesse pelo curso de pedagogia foi diminuindo e houveram mais tentativas em outros cursos antes de chegarem a este.

GRÁFICO 22 – Escolha do curso tendo como critério a relação candidato/ vaga

Quando questionados sobre o critério de escolha do curso, 70% dos alunos do primeiro ano responderam que não consideraram a relação candidato/vaga; no segundo ano, 72%; no terceiro, 57% e no quarto, 46%. Apenas no quarto ano o número de alunos que responderam ter tido como critério a relação candidato/vaga foi um pouco maior, 54%.

GRÁFICO 23 – Influência da família na opção pelo curso

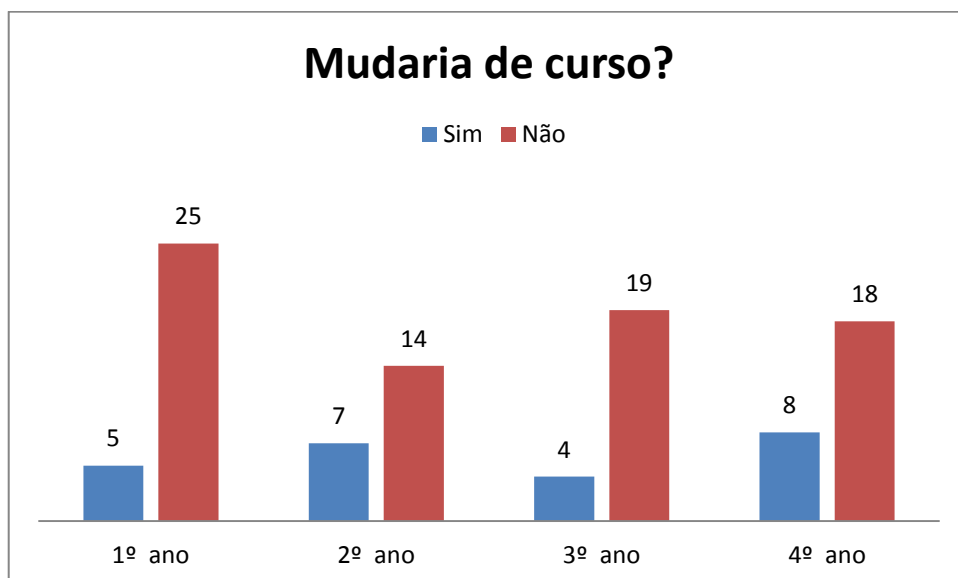
Nos quatro anos, a maioria dos alunos respondeu que não houve influência da família quanto à escolha do curso de pedagogia.

GRÁFICO 24 – Expectativas dos alunos pesquisados



A maioria dos alunos dos quatro anos concorda que o curso de pedagogia está atingindo às expectativas deles. No primeiro ano, 3% dos alunos não concordam e 3% concordam em parte. No segundo ano, 29% não concordam e 10% concordam em parte. No terceiro ano, 4% dos alunos não concordam e nenhum respondeu que concorda em parte. 23% dos alunos do quarto ano não concordam e 4% concordam em parte.

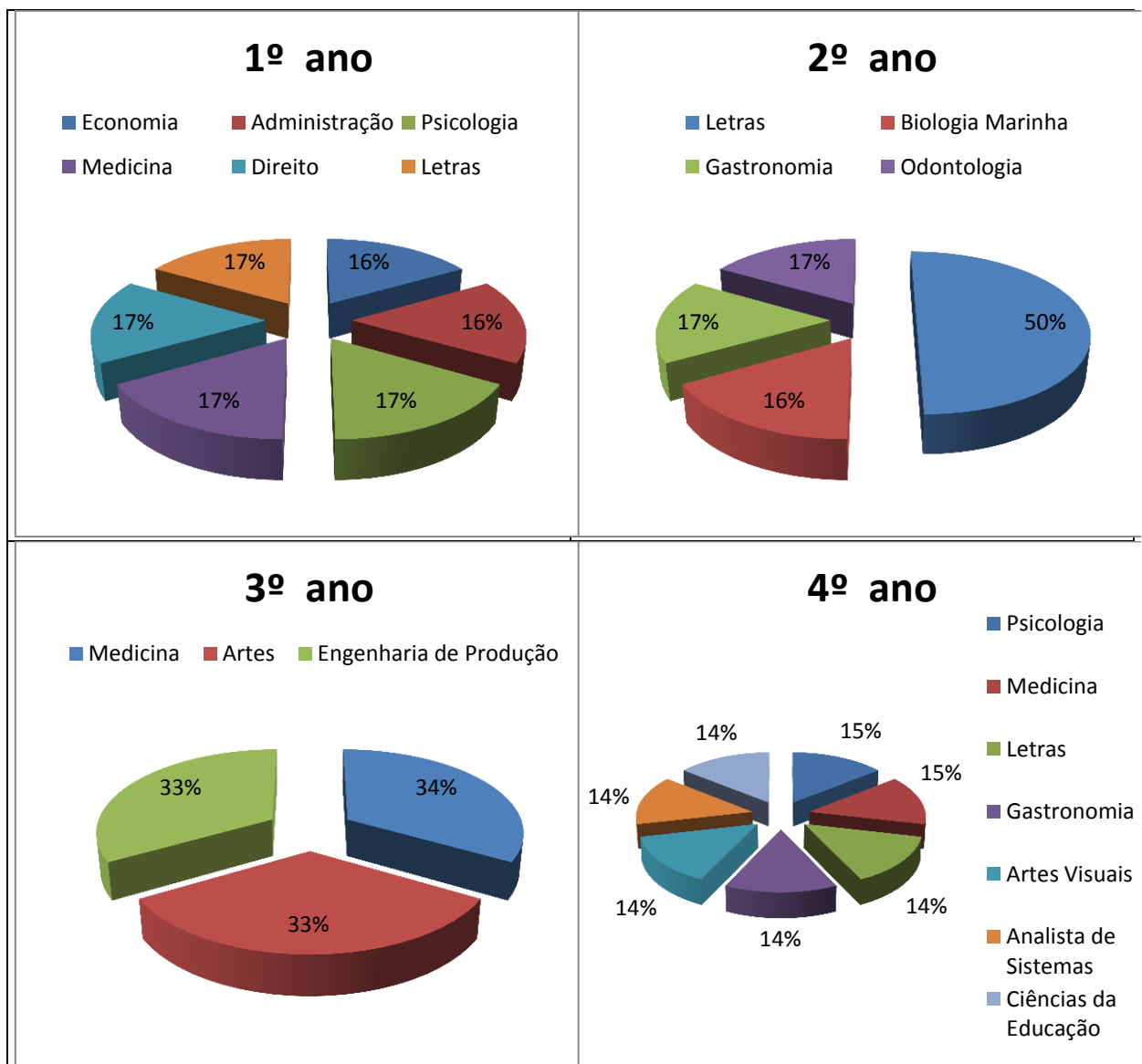
GRÁFICO 25 – Possível mudança de curso por parte dos alunos pesquisados



A maioria dos alunos de todos os anos pesquisados disseram que não mudariam de curso; 17% dos alunos do primeiro ano, 33% dos alunos do segundo ano, 17% do terceiro e 31% do quarto ano mudariam de curso se houvesse oportunidade.

Em ambas as pesquisas, felizmente obtivemos resultados parecidos entre os gráficos 22 e 25, onde a maioria dos alunos não teve como critério a relação candidato/vaga para a escolha do curso, a família não influenciou nessa escolha, o curso atinge/atingiu às expectativas dos estudantes e, conseqüentemente, não mudariam de curso.

QUADRO 7 – Mudança de curso

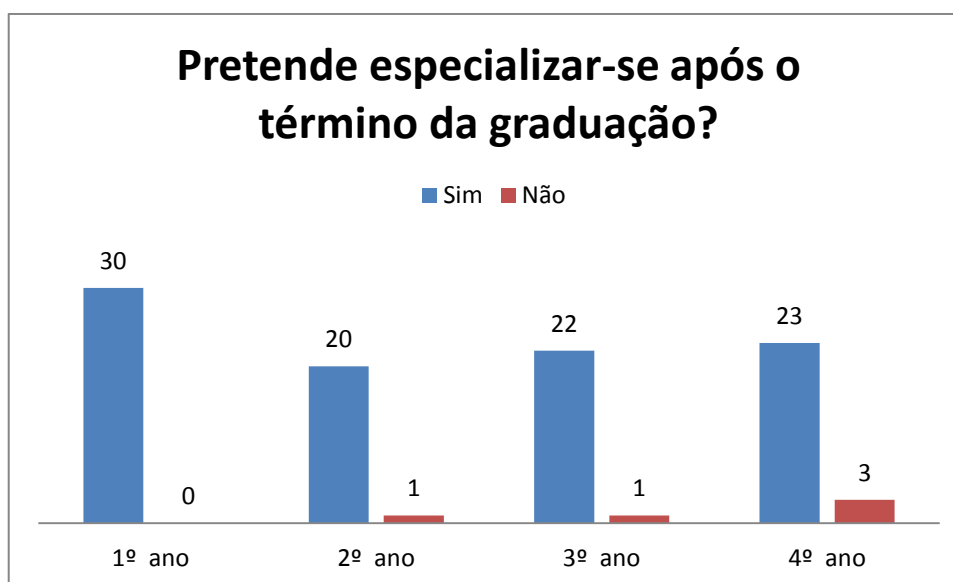


No primeiro ano, os alunos que mudariam de curso, escolheriam os cursos de Economia, Administração, Psicologia, Medicina, Direito e Letras. No segundo ano, metade

dos alunos que mudariam de curso, escolheria Letras e a outra metade escolheria Biologia Marinha, Gastronomia e Odontologia. No terceiro ano, a opção de mudança de curso seria para Medicina, Artes e Engenharia de Produção. No quarto, as opções variaram bastante entre os cursos de Psicologia, Medicina, Letras, Gastronomia, Artes Visuais, Analista de Sistemas e Ciências da Educação.

Em 2010, além desses cursos já citados, houveram alunos que mudariam para os cursos de Fonoaudiologia, História, Matemática, Relações Públicas, Design, Veterinária, Moda, Filosofia, Arquitetura, Jornalismo, Educação Física, Som e Imagem e Polícia.

GRÁFICO 26 – Intenção de especialização após o término do curso

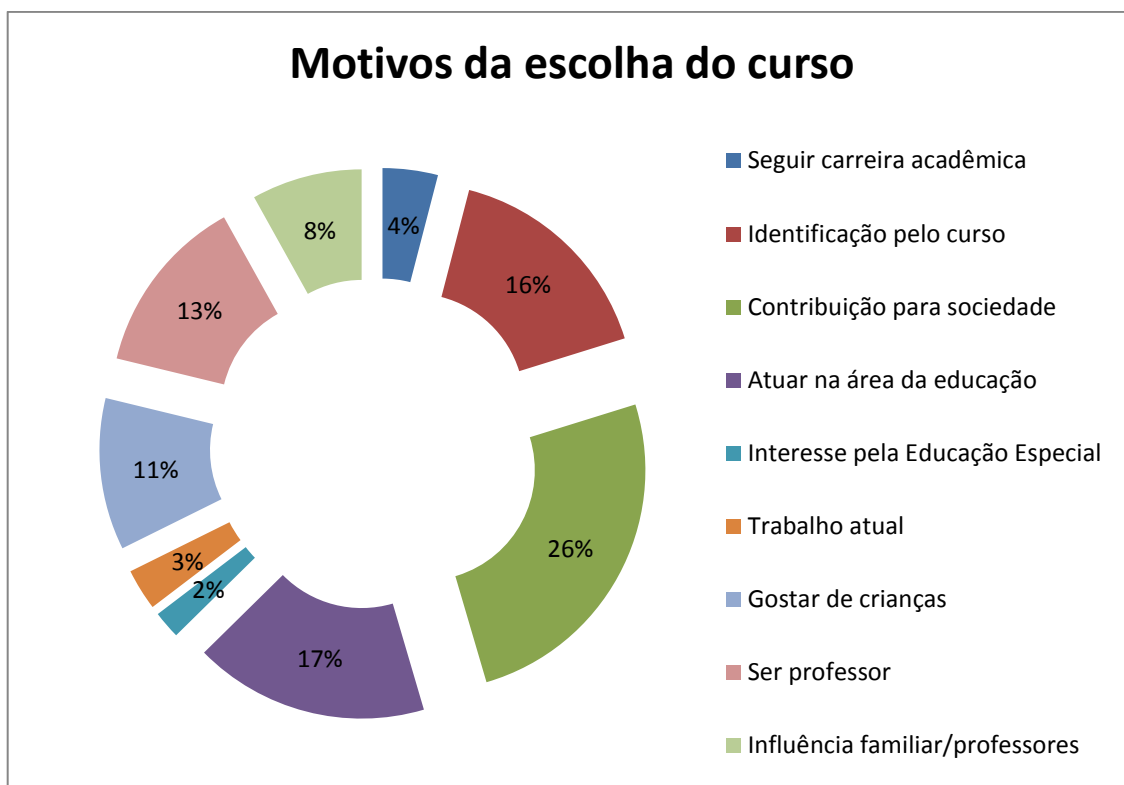


A maioria dos alunos dos quatro anos pretende especializar-se após concluir a graduação: 100% dos alunos do primeiro ano, 95% dos alunos do segundo ano, 96% dos alunos do terceiro ano e 89% dos alunos do quarto ano.

A porcentagem de alunos que não pretendem especializar-se após concluir a graduação varia entre: 5% dos alunos do segundo ano, 4% dos alunos do terceiro ano e 11% dos alunos do quarto ano.

O mesmo ocorreu na pesquisa de 2010, onde a maioria pretendia especializar-se após a graduação.

GRÁFICO 27 – Motivos da escolha do curso de pedagogia por parte dos alunos pesquisados



Os resultados apontam que 26% dos alunos pesquisados responderam que o motivo da escolha do curso de pedagogia foi pela contribuição para a sociedade, 17% para atuar na área da educação, 16% por identificar-se com o curso, 13% para ser professor, 11% por gostar de criança, 8% por influência familiar ou de professores, 4% para seguir carreira acadêmica, 3% pelo trabalho atual e 2% pelo interesse à Educação Especial.

É interessante ressaltar que, mesmo tendo plena consciência do quão desvalorizada política e socialmente é a docência no Brasil, podemos perceber que a maioria dos alunos escolheram-na por ser uma função exercida socialmente, a fim de melhorá-la.

Na pesquisa realizada em 2010 houve uma grande quantidade de alunos que optaram pelo curso de pedagogia por gostar de criança e pelo motivo de que ensinar era um desejo desde a infância destes respondentes. Além disso, tiveram como motivo também as questões sociais, a fim de transformar a sociedade. Com a pesquisa atual, poucos responderam por seguir área de pesquisa / carreira acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, podemos perceber que o perfil do aluno do curso de pedagogia da UNESP/Bauru entre os anos de 2014 a 2017 é, de maneira geral, traçado pelas seguintes características:

- Mulheres brancas, com idade entre 18 e 25 anos, residente na cidade de Bauru ou regiões próximas, solteiras.
- Transportam-se até a faculdade através de ônibus e moram com os pais. O pai possui Ensino Médio completo e a mãe Ensino Fundamental completo. Não possui filhos, já trabalha na área da educação, não compõe renda familiar e sua renda gira em torno de 1 a 2 salários mínimos.
- Não participa de projeto de extensão, grupo de estudo ou bolsa, raramente frequenta eventos científicos e educacionais, costuma frequentemente ler livros, passear, ir a shows e teatro, raramente pratica esportes e viaja.
- Seus estudos foram realizados em escola pública, já prestou outros vestibulares da UNESP, não considera o curso de pedagogia como primeira opção, mas também não teve como critério a relação candidato/vaga para a escolha do curso. Não teve influência da família para a escolha do curso de pedagogia, concorda que o curso está atingindo suas expectativas, não mudaria de curso e pretende especializar-se após o término da graduação.

Fazendo uma breve comparação com a pesquisa realizada no ano de 2010, entre os alunos do curso de pedagogia ingressantes nos anos de 2007 a 2010, podemos perceber que poucas mudanças ocorreram:

QUADRO 8 – Comparação entre as pesquisas (2010 e 2017)

	2010	2017
SEXO	Feminino	Feminino
COR	Branca	Branca
IDADE	Entre 18 e 25 anos	Entre 18 e 25 anos
CIDADE	Bauru e região	Bauru e região
ESTADO CIVIL	Solteira	Solteira
TRANSPORTE	Ônibus	Ônibus
MORADIA	Com os pais	Com os pais
ESCOLARIDADE DO PAI	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo
ESCOLARIDADE DA MÃE	Ensino Médio completo	Ensino Fundamental completo
FILHOS	Não	Não
TRABALHO	Na área da educação	Na área da educação
COMPÕE RENDA FAMILIAR	Sim	Não
RENDA	Entre 2 e 4 SM	Entre 1 e 2 SM
PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS	Não	Não
EVENTOS CIENTÍFICOS E EDUCACIONAIS	Raramente	Raramente
COSTUMA LER LIVROS, IR A SHOWS E TEATRO	Frequentemente	Frequentemente
PRATICA ESPORTES	Raramente	Raramente
VIAJA	Raramente	Raramente
ESTUDOS	Escola pública	Escola pública
PRESTOU OUTROS VESTIBULARES DA UNESP	Não	Sim
PEDAGOGIA COMO PRIMEIRA OPÇÃO	Sim	Não
RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA	Não	Não
INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA	Não	Não
EXPECTATIVAS DO CURSO	Sim	Sim
MUDANÇA DE CURSO	Não	Não
ESPECIALIZAÇÃO	Sim	Sim

Essas conclusões permitem-nos refletir sobre a importância de se conhecer o perfil do aluno para afinar com a proposta do curso de pedagogia. É indispensável que o curso conheça as especificidades de seus alunos, suas motivações, os caminhos que os levaram a estar em um curso de formação de professores e as expectativas futuras após a graduação. Por meio desses dados, pudemos constatar quem são os alunos que estão e estarão atuando na área da educação, bem como as defasagens e as necessidades de possíveis mudanças no curso. Como por exemplo, a necessidade de se reforçar a importância da participação dos alunos em projetos de extensão, bolsas e grupos de estudos, bem como em eventos científicos e educacionais, uma vez que vemos uma baixa frequência deles nesses fatores – além de serem experiências fundamentais para formação inicial do pedagogo.

Em relação à comparação da pesquisa realizada no ano de 2010 e esta, atualizada, podemos perceber que houveram poucas alterações no perfil dos alunos durante esse período. Essa condição nos indica que a busca pelo curso de licenciatura ainda é forte por parte das mulheres, ou seja, a mulher ainda é inserida no mercado de trabalho na condição de independência, de complementação de renda ou de chefia de família. Ao longo da história, a educação tornou-se uma atividade ideal para a mulher, uma vez que diversos teóricos apontavam estudos voltados à caracterização da mulher como sendo cuidadora, protetora, amorosa, paciente, entre outras, sendo mais indicada para trabalhar com crianças. Por influência do magistério ser considerado como uma extensão da atividade materna, a mulher foi sendo inserida na carreira docente e até os dias atuais elas são maioria nas mais diversas pesquisas e na realidade das escolas.

Aqueles que escolheram formar-se professor motivaram-se por acreditar que a área da educação é uma área de transformação social, na qual espera-se melhorias e mudanças em busca de uma educação de qualidade. Percebemos que o perfil deste aluno volta-se para um pensamento crítico e transformador, o que nos permite refletir sobre suas futuras ações nos mais diversos campos de atuação do pedagogo. É um aluno que possui firmeza em sua decisão pela carreira e que deseja continuar os estudos, permitindo-nos afirmar que, felizmente, existe a consciência da importância da formação em processo contínuo traçado pelo perfil do aluno do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru/SP.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. H. **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização:** O que há de novo no Plano Nacional de Educação? Cad. Cedes, Campinas/SP, v.35, n.97, 2015

BARRETO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil:** embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo/SP, v.20, n. 62, 2015.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRUZ, G. B., AROSA, A. C. C. **A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.11, n. 26. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

Dicionário do Aurélio Online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/autonomia>>. Acesso em 01/10/2017.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica:** concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas/SP, vol. 36, n. 131, 2015, p. 299-324.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas/SP, vol. 28, n.100 – Especial, 2007, p. 1203-1230.

GOMES, A. R. B. **Condições do professor no Brasil:** trajetória da categoria. In: SOARES, M., KRAMER, S., & LUDKE, M. *Escola básica*. 2 edição. Campinas/ SP: Papirus (Coletânea C. B. E.), 1994, p. 189-194.

INEP (2015). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em 27/09/2017.

IPEA (2007). **Políticas Sociais:** acompanhamento e análise: 1995-2005. Brasília.

JACOMINI, M. A., PENNA, M. G. O. **Carreira docente e valorização do magistério:** condições de trabalho e desenvolvimento profissional. UNIFESP, Guarulhos/SP, v.27, n.02, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO. Revistas e anais UNIUBE. Profissão docente, 2013.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo:** Oposição ou Complementaridade? In: Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set 1993.

NOVAES, M. E. **Professora Primária: Mestre ou tia.** Ed. 6, São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor.* Porto. Porto Editora. (p.13-34).

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** in: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PENNA, M. G. O. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia da pesquisa.** 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, n. 40, Campinas/SP, 2009.

SOARES, A. S. **A formação do professor da educação básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 443-464, 2014.

SOUZA, V. C. **Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade.** *Revista Brasileira de Educação*, v.19, n.58. Brasília/DF, 2014

Trabalho de conclusão de curso: O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE BAURU (2007-2010). Karen Tainá Guimarães, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Histórico do campus de Bauru/SP. Disponível em: < <https://www.bauru.unesp.br/#!/historico/> > Acesso em 15/02/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Histórico do curso de Pedagogia. Disponível em: < <http://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/historico/> > Acesso em 15/02/2017.

VILARTA, R. **Qualidade de Vida e Fadiga Institucional** / Roberto Vilarta, Teresa Helena Portela Freire de Carvalho, Aguinaldo Gonçalves e Gustavo Luis Gutierrez (Organizadores). Campinas, SP: IPES Editorial, 2006.

XAVIER, L. N. **A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária.** *Revista Brasileira de Educação*, v.19, n. 59. Rio de Janeiro/RJ, 2014.

XAVIER, M. L. M. **A condição do professor no Brasil hoje: O caso do Rio Grande do Sul.** In: SOARES, M., KRAMER, S. & LUDKE, M. *Escola Básica.* 2 edição. Campinas/ SP: Papyrus, 1994, p.171-182.

ANEXO

Questionário – Anexo A

1. Ano: () primeiro ano () segundo ano () terceiro ano () quarto ano
2. Sexo: () feminino () masculino
3. Assinale a alternativa que identifica sua cor/raça? () branca () preta () parda () amarela () indígena
4. Idade: () 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () mais de 36 anos
5. Cidade: () Bauru () Outra. Qual? _____
6. Estado Civil: () Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a) () Viúvo (a)
7. Moradia: () Sozinho (a) () Com os pais () Com marido/esposa e filhos () República
8. Transporte para a faculdade: () ônibus () carro próprio () carona
9. Grau de escolaridade do pai:
 - () Ensino Fundamental completo () Ensino Fundamental incompleto
 - () Ensino Médio completo () Superior completo () Superior Incompleto
10. Grau de escolaridade da mãe:
 - () Ensino Fundamental completo () Ensino Fundamental incompleto
 - () Ensino Médio completo () Superior completo () Superior incompleto
11. Tem filhos? () Sim () Não Se a resposta for sim, quantos? _____
12. Trabalha: () Sim () Não
13. Se a resposta for sim: () Na área da educação () Fora da área de educação
14. Participa de alguma bolsa, projeto de extensão, ou grupo de estudos? () Sim () Não
15. Compõe renda familiar? () Sim () Não
16. A sua renda gira em torno de: () 1 a 2 SM () 2 a 4 SM () Mais de 4 SM
17. Os seus estudos foram realizados em escola: () pública () particular () Parcialmente em ambas
18. Você fez cursinho pré-vestibular? () Sim () Não
19. Esta foi a 1ª vez que prestou o vestibular da UNESP? () Sim () Não
20. Na hora em que foi optar pelo curso teve como critério a relação candidato/vaga? () Sim () Não
21. A escolha pelo curso de Pedagogia foi sua 1ª opção? () Sim () Não
22. Sua família influenciou na sua escolha? () Sim () Não
23. O curso está atingindo suas expectativas? () Sim () Não
24. Se você tivesse uma oportunidade que fosse independente de condições financeiras e de outra ordem. Você mudaria de curso? () Não () Sim. Para qual? _____
25. Com que frequência você costuma ir a eventos científicos e educacionais?
 - () Frequentemente () Raramente () Nunca
26. Com que frequência você costuma viajar?
 - () Frequentemente () Raramente () Nunca
27. Com que frequência você costuma ler livros, passear, ir a shows e teatro?
 - () Frequentemente () Raramente () Nunca
28. Você pratica esportes?
 - () Frequentemente () Raramente () Nunca
29. Você pretende se especializar após o término da graduação? () Sim () Não
30. Qual foi o motivo que levou você a escolher o curso de Pedagogia? R: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO – Anexo B

Eu, _____, portador do RG nº _____, residente à Rua (Av.) _____, nº _____, na cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa de título “*PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP (2014-2017)*”, a qual constitui o trabalho de Conclusão de Curso da aluna Évelyn Bianco Bortoletto, regularmente matriculada no Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências, UNESP Campus Bauru, sob orientação da Professora Dra. Eliana Marques Zanata.

E fui orientado(a) do seguinte:

A proposta de trabalho não apresenta procedimentos invasores nem exposição a materiais prejudiciais à saúde, portanto não apresenta riscos aos participantes.

A proposta pode apresentar benefícios uma vez que oferece subsídios para a melhoria do atendimento aos alunos do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru.

Não haverá identificação dos participantes respondentes, preservando o anonimato.

Estou ciente também de que minha participação é voluntária e dela posso desistir a qualquer momento, sem explicar os motivos.

Bauru, ____/____/____

Assinatura do participante ou Responsável

Évelyn Bianco Bortoletto

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 Vargem Limpa – Bauru – CEP 17.033-360

Fone: (11) 995277054 – e-mail: bortoletto.evelyn@hotmail.com