



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DO
CONHECIMENTO**

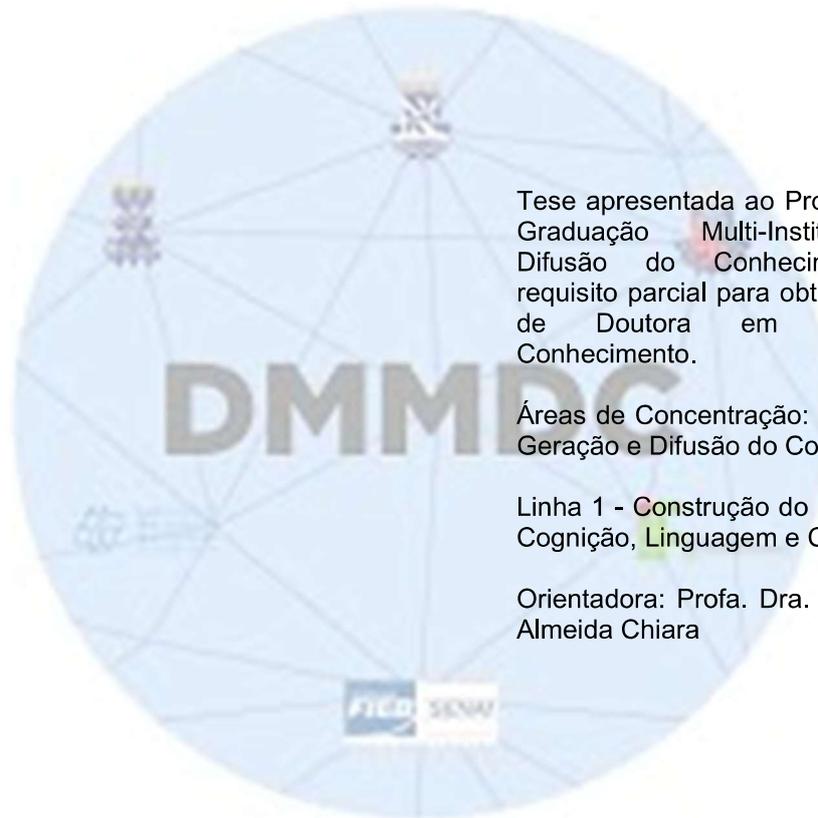
MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN

**RAZÕES DA PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA:
SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE SE FORMAR COMO PROFESSOR/A
NAS VOZES DE ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA
BAHIA, BRASIL**

Salvador, 2025

MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN

RAZÕES DA PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE SE FORMAR COMO PROFESSOR/A NAS VOZES DE ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA, BRASIL



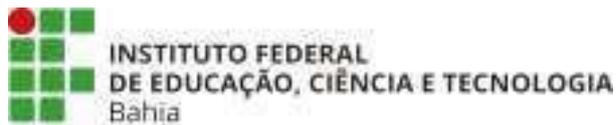
Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Difusão do Conhecimento.

Áreas de Concentração: Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento

Linha 1 - Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagem e Conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rira Silva Almeida Chiara

**Salvador
2025**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
BAHIA**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO — PPGDC

**RAZÕES DA PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE SE
FORMAR COMO PROFESSOR/A NAS VOZES DE ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA DA BAHIA, BRASIL**

MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Rita Silva Almeida Chiara

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Rita Silva Almeida Chiara

Orientador(a) — Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Romilson Lopes Sampaio

Membro Interno — Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Leliana Santos de Souza

Membro Externo — Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Iron Pedreira Alves - Membro Externo

Membro Externo — Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão - Membro Externo

Membro Externo - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 07/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por ANA RITA **SILVAALMEIDA CHIARA**, **Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 07/03/2025, às 17:32, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por ROMILSON LOPES SAMPAIO, **Coordenador Institucional IFBA DMMDC (PPGDC)**, em 07/03/2025, às 17:52, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Leliana** Santos de Sousa, Usuário Externo, em 07/03/2025, às 18:02, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Iron Pedreira Alves**, **Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 18:04, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Sampaio Romao**, **Usuário Externo**, em 08/03/2025, às 17:28, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **4032129** e o código CRC **36A08494**.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

D115r Daboin, Maria Mercedes Gomez

Razões da permanência no curso de pedagogia: significados e sentidos de se formar como professor/a nas vozes de estudantes de uma universidade pública da Bahia, Brasil / Maria Mercedes Gomez Daboin; orientadora Ana Rira Silva Almeida Chiara -- Salvador, 2025.

228 p.

Tese (Programa de Pós-graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento) -- Instituto Federal da Bahia, 2025.

1. Permanência. 2. Estudantes. 3. Curso de Pedagogia. 4. Significados. 5. Sentidos. I. Chiara, Ana Rira Silva Almeida, orient. II. TÍTULO.

CDU 37.013

Aos meus filhos Rafael Angel e Alfredo Alejandro, por estarem sempre ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me a seguir em frente. Suas palavras e companhia foram fundamentais para que eu não desistisse e alcançasse este objetivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me acompanhar e guiar em todos os momentos.

Aos meus filhos Alfredo e Rafael, pela força e por estarem sempre presentes, mesmo na distância.

Ao meu irmão Alberto, pelo constante apoio e incentivo.

A professora Dra. Ana Rita Silva Almeida Chiara, minha orientadora, pela acolhida, orientações e apoio durante a realização do Doutorado.

Aos professores Dra. Eliana Sampaio, Dra. Leliana Santos de Sousa, Dr. Iron Pedreira Alves e Dr. Romilson Lopes Sampaio, pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

A família De Moura Calixto pela acolhida e carinho durante toda esta caminhada

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), pelo apoio institucional durante a realização do Doutorado.

Ao Colegiado de Educação da Universidade Federal de Feira de Santana (UEFS), pelo acolhimento à minha pesquisa e por me proporcionar as condições necessárias para sua realização.

Aos professores do DMMDC, por todas as contribuições e os aprendizados nesta caminhada.

Aos colegas doutorandos do DMMDC, especialmente a Elias Antônio Almeida da Fonseca pelo apoio, pela parceria e pela caminhada compartilhada

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo suporte financeiro por meio da concessão de uma bolsa de estudos para os meus estudos de Doutorado.

Aos estudantes do curso de Pedagogia 2023.1 da UEFS, participantes desta pesquisa, por dedicarem parte do seu tempo para responderem ao questionário e participarem das entrevistas, contribuindo significativamente com o desenvolvimento desta investigação.

O saber tem sentido para aquele que o aprende quando se inscreve na história da sua relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

BERNARD CHARLOT

DABOIN, Maria Mercedes Gomez. **Razões da permanência no Curso de Pedagogia**: significados e sentidos de se formar como professor/a nas vozes de estudantes de uma universidade pública da Bahia, Brasil. 228 f. (Tese de Doutorado). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na Linha 1: Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação, do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Tem como objetivo geral discutir as razões da permanência dos estudantes do 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), considerando as vozes dos protagonistas do processo formativo e permitindo-lhes expressar livremente suas ideias, subjetividades e sentimentos. O referencial teórico está fundamentado nos trabalhos de Gatti (2009, 2018), Pimenta (1995, 2011), Tardif (2005), Freire (2002), Morin (2005), Imbernón (2019), Saviani (1996), Novoa (1995), Wallon (2017), Gonzalez Rey (2005) e Tinto (2012). A pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando um questionário para caracterizar o perfil dos estudantes participantes e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva para os resultados do questionário e análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), para os achados das entrevistas. Os resultados indicam que o sentido e o significado de ser professor/a envolvem uma reflexão profunda sobre identidade, vocação e os desafios da profissão, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos. Evidenciam, ainda, uma relação indissociável entre afetividade e cognição na formação dos estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia, Brasil. Entre as conclusões, destaca-se que a permanência não é determinada exclusivamente por fatores externos, como condições socioeconômicas ou perspectivas de carreira, mas também por elementos intrínsecos relacionados ao significado e ao sentido atribuídos ao fazer pedagógico e à construção da identidade profissional. Assim, a pesquisa se insere na perspectiva da Difusão do Conhecimento ao disponibilizar reflexões e evidências que podem subsidiar debates acadêmicos e embasar ações institucionais voltadas para a permanência discente, fortalecendo o intercâmbio de saberes entre pesquisadores e profissionais da educação.

Palavras-chave: permanência; estudantes; curso de Pedagogia; significados; sentidos; difusão do conhecimento.

DABOIN, María Mercedes Gómez. **Factors Influencing Persistence in the Pedagogy Program: The Meanings and Significance of Becoming a Teacher as Expressed by Students from a Public University in Bahia, Brazil.** 228 f. (Doctoral Thesis). Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia.

ABSTRACT

The present research is part of Line 1: Knowledge Construction: Cognition, Languages, and Information, within the Multi-Institutional and Multidisciplinary Doctorate in Knowledge Diffusion. Its general objective is to discuss the reasons for the persistence of students in the 7th and 8th semesters of the Pedagogy program at the State University of Feira de Santana (UEFS), considering the voices of the protagonists in the educational process and allowing them to freely express their ideas, subjectivities, and feelings. The theoretical framework is based on the works of Gatti (2009, 2018), Pimenta (1995, 2011), Tardif (2005), Freire (2002), Morin (2005), Imbernón (2019), Saviani (1996), Nóvoa (1995), Wallon (2017), Gonzalez Rey (2005) and Tinto (2012). The research adopted a qualitative methodological approach, using a questionnaire to characterize the profile of participating students and semi-structured interviews as data collection instruments. Data analysis was conducted through descriptive statistics for the questionnaire results and content analysis, following Bardin (2011), for the interview findings. The results indicate that the meaning and significance of being a teacher involve a profound reflection on identity, vocation, and the challenges of the profession, transcending the mere transmission of knowledge. Furthermore, they highlight an inseparable relationship between affectivity and cognition in the training of Pedagogy students at a public university in Bahia, Brazil. Among the conclusions, it is emphasized that persistence is not determined solely by external factors, such as socioeconomic conditions or career prospects, but also by intrinsic elements related to the meaning and significance attributed to pedagogical practice and the construction of professional identity. Thus, the research aligns with the perspective of Knowledge Diffusion by providing reflections and evidence that can support academic debates and inform institutional actions aimed at student persistence, strengthening the exchange of knowledge between researchers and education professionals.

Keywords: persistence; students; Pedagogy program; meanings; significance; knowledge diffusion.

DABOIN, María Mercedes Gómez. **Razones de la permanencia en el Curso de Pedagogía:** significados y sentidos de formarse como profesor/a en las voces de estudiantes de una universidad pública de Bahía, Brasil. 228 f. (Tesis de Doctorado). Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía.

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en la Línea 1: Construcción del Conocimiento: Cognición, Lenguajes e Información, dentro del Doctorado Multiinstitucional y Multidisciplinario en Difusión del Conocimiento. Su objetivo general es analizar las razones de la permanencia de los estudiantes de 7° y 8° semestre del curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS), considerando las voces de los protagonistas del proceso formativo y permitiéndoles expresar libremente sus ideas, subjetividades y sentimientos. El marco teórico se basa en los trabajos de Gatti (2009, 2018), Pimenta (1995, 2011), Tardif (2005), Freire (2002), Morin (2005), Imbernón (2019), Saviani (1996), Nóvoa (1995), Wallon (2017), Gonzalez Rey (2005) y Tinto (2012). La investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo, utilizando un cuestionario para caracterizar el perfil de los estudiantes participantes y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva para los resultados del cuestionario y análisis de contenido, según Bardin (2011), para los hallazgos de las entrevistas. Los resultados indican que el sentido y el significado de ser docente implican una profunda reflexión sobre la identidad, la vocación y los desafíos de la profesión, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos. Asimismo, evidencian una relación indisociable entre afectividad y cognición en la formación de los estudiantes del curso de Pedagogía de una universidad pública de Bahía, Brasil. Entre las conclusiones, se destaca que la permanencia no está determinada exclusivamente por factores externos, como las condiciones socioeconómicas o las perspectivas de carrera, sino también por elementos intrínsecos relacionados con el significado y el sentido atribuidos a la práctica pedagógica y a la construcción de la identidad profesional. Así, la investigación se inserta en la perspectiva de la Difusión del Conocimiento al ofrecer reflexiones y evidencias que pueden sustentar debates académicos y fundamentar acciones institucionales orientadas a la permanencia estudiantil, fortaleciendo el intercambio de saberes entre investigadores y profesionales de la educación.

Palabras clave: permanencia; estudiantes; curso de Pedagogía; significados; sentidos; difusión del conocimiento.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sinopse do Censo Escolar Educação Básica 2023 na cidade de Feira de Santana (BA).....	34
Tabela 2 - Nível de Satisfação dos professores com o trabalho docente na cidade de Feira de Santana.....	38
Tabela 3 - Ingresso no curso de Pedagogia da UEFS entre 2017-2022.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	31
Quadro 2 - Publicações em jornais e revistas científicas entre 2017 e 2024 vinculados a permanência no curso de pedagogia.....	45
Quadro 3 - Teses e dissertações relacionadas à temática Permanência no curso de Pedagogia entre 2017-2021.....	63
Quadro 4 - Síntese dos saberes necessários na formação de professores.....	77
Quadro 5 - Número de participantes da pesquisa.....	85
Quadro 6 - Caracterização dos participantes da entrevista.....	91
Quadro 7 - Categorias para a elaboração do questionário de caracterização dos estudantes.....	92
Quadro 8 - Categorias para a elaboração do Roteiro da Entrevista.....	94
Quadro 9 - Principais elementos sobre a permanência, segundo Tinto (2012).....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula Escolar Educação Básica na cidade de Feira de Santana 2023.....	35
Gráfico 2 -: Docentes de Educação Básica na cidade de Feira de Santana 2023	36
Gráfico 3 - Escolas de Educação Básica na cidade de Feira de Santana 2023....	36
Gráfico 4 - Ingresso no curso de Pedagogia da UEFS entre 2017-2022.....	87
Gráfico 5 - Idade dos participantes da pesquisa.....	100
Gráfico 6 - Gênero dos participantes da pesquisa.....	101
Gráfico 7 - Raça dos participantes da pesquisa.....	102
Gráfico 8 - Estado Civil dos participantes da pesquisa.....	103
Gráfico 9 - Renda familiar dos participantes da pesquisa.....	105
Gráfico 10 - Situação Laboral dos participantes da pesquisa.....	106
Gráfico 11 - Area Laboral dos participantes da pesquisa.....	107
Gráfico 12 - Formação anterior dos participantes da pesquisa.....	108
Gráfico 13 - Companhia na moradia dos participantes da pesquisa.....	109
Gráfico 14 - Localização da moradia dos estudantes participantes da pesquisa..	110
Gráfico 15 - Forma de ingresso a universidade dos estudantes participantes da pesquisa.....	111
Gráfico 16 - Critérios declarados pelos estudantes participantes da pesquisa para seu ingresso na universidade.....	112
Gráfico 17 - Estudantes beneficiados pelas Políticas de Assistência e Permanência da UEFS.....	113
Gráfico 18 - Benefício das Políticas de Assistência Estudantil declarada pelos estudantes participantes da pesquisa.....	114
Gráfico 19 - Políticas de Assistência e Permanência declaradas pelos estudantes participantes da pesquisa.....	115
Gráfico 20 - Leitura de livros pelos estudantes participantes da pesquisa.....	117

Gráfico 21 - Assistência a filmes no cinema ou serviço por assinatura.....	119
Gráfico 22 - Assistência dos estudantes participantes da pesquisa ao teatro, concerto ou exposição de arte.....	120
Gráfico 23 - Domínio ou estudo de língua estrangeira.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos de habilidades para o Desenvolvimento Cognitivo e socioemocional na BNCC.....	30
Figura 2 - O caminho da pesquisa.....	81

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ADUFS	Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI-EAD	Conceito Institucional para a Educação a Distância.
CLABES	Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CSE	Centro Socioeconômico da Universidade de Santa Catarina
CONSU	Conselho Superior
DIALNET	Difusión de Alertas en la Red
DMMDC	Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento
DOU	Diário Oficial da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.
IGC	Índice General de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIES	Laboratório de Informática de Ensino Superior
MEC	Ministério de Educação
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROSEL	Processo Seletivo para ingresso de estudantes
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
SM	Salário Mínimo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBIE	Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual de Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCA	Universidade Federal de São Carlos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPA	Universidade Federal de Paraíba
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesp	UnespUniversidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	27
1.1 Formação de professores na legislação brasileira vigente	27
1.2 O professor de Educação Básica na cidade de Feira de Santana na Bahia	36
1.3 O curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS.....	42
2 A PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTADO DA ARTE DE PESQUISAS NO BRASIL	46
2.1 Revisão de publicações e pesquisas	46
3 PROFISSÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	69
3.1 Valorização da profissão docente	71
3.2 Saberes docentes.....	72
4 O CAMINHO METODOLÓGICO	84
4.1 Lócus da pesquisa	86
4.2 Participantes da pesquisa	87
4.2.1 Caracterização dos participantes da entrevista.....	91
4.3 Instrumentos para a coleta das informações	95
4.4 Técnicas de análises dos dados.....	98
4.5 Considerações éticas da pesquisa	99
4.6 Limitações do estudo.....	101
5 O PERFIL DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA DA UEFS	103
5.1 Características demográficas dos estudantes do curso de Pedagogia	103
5.2 Características socioeconômicas dos estudantes do curso de Pedagogia	108
5.3 Características culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da UEFS	120
6 SIGNIFICADO E SENTIDO DE SER PROFESSOR	128
6.1 O significado de ser professor.....	129
6.2 O sentido de se tornar professor.....	136
6.3 O sentido da experiência	140

6.4 Implicações da pandemia no curso de Pedagogia.....	143
7 AS VOZES DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	149
7.1 O que os estudantes de Pedagogia dizem sobre sua própria permanência	150
7.2 Políticas de permanência e assistência estudantil na voz dos estudantes	158
7.3 Relações interpessoais dos estudantes do curso de Pedagogia	166
7.4 Desafios na formação do licenciado em Pedagogia	170
7.5 (Des)encantos no caminho da formação em Pedagogia	175
7.6 As pessoas que deixaram marcas indeléveis.....	179
7.7 Afetividade e cognição nas vozes dos estudantes do curso de Pedagogia	183
CONCLUSÕES	189
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICES	214
ANEXOS	221

INTRODUÇÃO

A educação possui um valor social e econômico inquestionável para a sociedade, sendo a base para o desenvolvimento de uma nação. O professor, por conseguinte, ocupa um papel central no processo de formação de cidadãos, pois contribui tanto com o desenvolvimento pessoal dos estudantes, indivíduos e membros da sociedade, quanto com o desenvolvimento acadêmico, na medida em que os instiga a vivenciar experiências intelectuais que os aproximam do conhecimento científico, técnico, geral sobre o mundo e a vida. Neste sentido, o professor tem um papel na sociedade que é de suma importância, visto que cabe a ele formar as novas gerações que serão responsáveis pelo desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Há, portanto, uma relação triádica entre professor, estudante e sociedade, na qual a formação docente impacta significativamente na qualidade da educação, elevando os níveis de escolaridade e, conseqüentemente, as condições de vida dos estudantes.

Antes de tudo, deve-se atentar para o fato de que as mudanças na sociedade afetam a escola, desafiando o papel do professor e a sua formação. Assim sendo, a formação de professores é uma temática complexa, uma vez que envolve múltiplos fatores, como a dimensão pessoal do desenvolvimento humano, os valores sociais, culturais, econômicos e políticos, além dos avanços científicos e tecnológicos.

Dessa forma, entende-se como pertinente incluir no debate sobre a formação de professores, e especificamente sobre o curso de Pedagogia, uma discussão acerca da perseverança de estudantes que buscam sua formação superior em um curso frequentemente associado a uma crise identitária global. Essa crise é marcada por fatores como salários baixos, falta de prestígio, ausência de reconhecimento profissional e de credibilidade, entre outros.

Cada pessoa tem uma história para contar sobre os caminhos percorridos para chegar à docência, pois cada um constrói sua própria vida, de forma consciente ou não, por meio das suas escolhas. É claro que a escolha de uma profissão afeta a construção da nossa identidade profissional e tudo o que fizermos estará, direta ou indiretamente, relacionado a ela. No meu caso, decidi estudar a área de educação, especificamente a

licenciatura em Ciências Pedagógicas e, em seguida, fiz o curso de especialização em Psicologia Cognitiva, no meu país de origem, Venezuela. No final de 2016, consegui ser contemplada com uma das bolsas de estudos oferecidas pela Organização dos Estados Americanos (OEA), para realizar estudos de Mestrado. Foi assim que cheguei ao Brasil, até a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia. A mudança de país e todos os desafios que a adaptação perante uma nova cultura exige, foram superados pelo desejo de crescimento pessoal e melhoramento profissional.

Assim, nos meus estudos de Mestrado em Educação na UEFS busquei conhecer a motivação dos estudantes do curso de Pedagogia para a escolha da profissão de professor. Durante a análise dos dados, surgiram inquietações acerca de algumas temáticas que foram ressaltadas nos depoimentos dos participantes da pesquisa, pois, quando questionados sobre o que os motivou a escolher o curso de Pedagogia, apontaram em suas respostas alguns aspectos afetivos, tais como: desejos de trabalhar com crianças, paixão pela educação, apoio afetivo da família e amigos, assim como a lembrança dos antigos professores. Foi nesse momento das análises dos resultados que comecei a perceber a importância da dimensão afetiva na formação dos professores dos anos iniciais da Educação básica, ou seja, dos estudantes do curso de Pedagogia. Entretanto, na época, para atender ao recorte definido como objeto da dissertação, os referidos dados ficaram para ser explorados com mais profundidade em um trabalho posterior.

Além disso, nesse período tive a oportunidade de participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, pertencente à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o que foi de grande apoio à minha pesquisa, permitindo-me interagir com professores e alunos interessados em discutir questões relacionadas à pedagogia universitária na interface com as questões da docência na universidade e na escola básica.

Em março de 2020, iniciei o Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, no qual tive a oportunidade de ampliar meus estudos sobre o curso de Pedagogia e a complexidade da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprofundando a pesquisa inicial do Mestrado, mas, desta vez,

focalizando-a nas razões para a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia em uma universidade pública da Bahia.

Durante a realização do Doutorado, participei do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (GEPEAC), que permitiu refletir sobre os desafios e oportunidades no ensino de ciências, incluindo como despertar o interesse dos alunos e desenvolver competências científicas. O GEPEAC ofereceu a chance de desenvolver o projeto intitulado Formação de Professor. Um estudo de caso sobre a permanência dos estudantes da Licenciatura em Pedagogia no Brasil e no Chile pelo qual fomos contemplados no Edital n. 20/2023/PRPGI/IFBA - Apoio aos Grupos de Pesquisa do IFBA, o que me permitiu visitar escolas da zona norte de Santiago de Chile que atendem populações economicamente vulneráveis. Tal projeto está sendo desenvolvido na atualidade e seus resultados previstos no decorrer do mês de outubro de 2025.

Outro fato importante ocorrido durante meus estudos de Doutorado foi a pandemia de COVID-19, que teve um impacto profundo na minha jornada como estudante. De repente, a transição para as aulas virtuais exigiu uma adaptação rápida. A pesquisa ficou isolada e a interação com colegas e professores, algo tão valioso nessa fase de formação acadêmica, passou a ocorrer apenas por meio de telas. Esse distanciamento me fez perceber o quanto o contato presencial é essencial, tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto para o crescimento pessoal.

Depois, com o retorno gradual às atividades presenciais, houve uma mistura de alívio e novos desafios. Foi estranho voltar ao ambiente acadêmico com as restrições de distanciamento social, máscaras e protocolos sanitários. E foi difícil constatar que os estudantes, participantes desta pesquisa, também tiveram suas próprias experiências durante a crise sanitária gerada pela pandemia.

Essas experiências serviram para fortalecer minha convicção sobre a necessidade de estudar as razões da permanência dos alunos do curso de Pedagogia em uma perspectiva mais humana, refletindo sobre a necessidade de discutir a formação dos professores, também, na perspectiva da pessoa que tem a responsabilidade de formar novas gerações.

O curso de Pedagogia forma os profissionais para atuar no Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua finalidade e alcance estão delimitados na legislação vigente, segundo a qual essa formação deve acontecer em nível superior. Nessa formação inicial, o estudante deve atingir os objetivos previstos no currículo de curso e cumprir com todas as atividades formativas e avaliativas. Além disso, existem inúmeros estudos que descrevem quais podem ser as características ideais que deve adquirir um pedagogo durante sua formação inicial relacionada aos saberes docentes, seu desempenho profissional e a importância do processo educativo.

Não obstante, a literatura científica, em relação à complexidade da profissão de professor, é escassa e parece centrar-se na figura do professor como parte de uma maquinaria negligenciando sua individualidade, sua subjetividade e sua formação como “pessoa” contextualizada social e historicamente e, portanto, influenciada pela dinâmica da sociedade.

Com a integralização dos componentes curriculares do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e com a experiência obtida na pesquisa intitulada “Motivações de estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana par a escolha da Profissão de Professor realizada no Mestrado em Educação, surge à inquietação indagando se as motivações para o ingresso são suficientes para garantir a permanência no curso de Pedagogia.

Nessa ordem de ideias, a pesquisa contribui com a Linha 1 – Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação do Doutorado em Difusão do Conhecimento ao explorar como os estudantes constroem e compartilham o conhecimento ao longo de suas trajetórias acadêmicas. As narrativas e experiências dos estudantes de Pedagogia são formas de construção de conhecimento, nas quais eles articulam suas percepções sobre a formação docente, a relevância do curso e as razões para sua permanência. Tais processos revelam como o conhecimento é estruturado e comunicado dentro de um contexto acadêmico específico, refletindo os desafios e as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que o curso oferece.

Ao investigar essas questões, a pesquisa oferece uma análise detalhada de como o conhecimento pedagógico é construído e se torna um fator decisivo para a permanência

dos estudantes no curso. Essa análise está em plena consonância com o foco da Linha 1 em examinar as linguagens e os processos de comunicação que medeiam a construção e a difusão do conhecimento no contexto educacional.

A escuta atenta e o espaço para reflexão e poder fornecem ferramentas que aproximam os currículos das reais necessidades e expectativas dos estudantes, contribuindo com sua permanência e formação integral, o que pode reforçar o raciocínio. Pode-se deduzir que, ao escutar estudantes, a pesquisadora não apenas considera os fatores emocionais e afetivos, mas também está atenta às suas construções cognitivas permeadas por experiências acadêmicas carregadas de significado e sentido.

A pesquisa proposta parte do pressuposto de que o professor, componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, é um ser humano complexo diante do qual coexistem tanto funções cognitivas, tradicionalmente destacadas no processo educacional, quanto funções afetivas, como sentimentos, emoções e paixões, em uma relação constante e dinâmica.

Após contextualizar o objeto de estudo da pesquisa intitulada “Razões da permanência no Curso de Pedagogia: significados e sentidos de se formar como professor/a nas vozes de estudantes de uma universidade pública da Bahia, Brasil”, que foi realizada com estudantes dos 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e para dar continuidade à pesquisa de forma coerente e direcionada, definimos os objetivos que guiaram a investigação. Esses objetivos são essenciais para delimitar os aspectos que serão analisados e compreendidos ao longo do estudo e são apresentados a seguir.

Portanto, este trabalho busca discutir as razões da permanência dos estudantes de 7º e 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a partir das vozes dos protagonistas do processo formativo, permitindo-lhes expressar livremente suas ideias, subjetividades e sentimentos. Entre os objetivos específicos destacam-se:

1. Identificar as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes do 7º (sétimo) e 8º (oitavo) semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana;

2. Descrever o significado de ser professor do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os estudantes do 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana;

3. Caracterizar o sentido de ser professor do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os estudantes do 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana;

4. Distinguir as razões da permanência dos estudantes do 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana;

5. Correlacionar as razões da permanência dos estudantes do curso de Pedagogia da UEFS com as dimensões cognitiva e afetiva do Ser Professor/a.

O texto desta tese está organizado da seguinte forma: uma introdução e sete capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Contextualização da Pesquisa” analisa a formação de professores na legislação brasileira vigente, apresenta informações sobre o professor de Educação Básica em Feira de Santana e descreve o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS.

O segundo capítulo, “A permanência no Curso de Pedagogia: o estado da arte das pesquisas no Brasil”, explora aspectos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, começando pela revisão de publicações e pesquisas anteriores que fornecem um panorama atualizado sobre o tema.

O terceiro capítulo, Profissão, Profissionalização e Identidade docente, discute conceitos como profissão docente, profissionalização e identidade docente, valorização da profissão e saberes docentes, com base em autores como Selma Garrido (1995), Dermeval Santos (1996), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2001) e Tardif (2005). No quarto capítulo, “O Caminho Metodológico”, são apresentados os aspectos epistemológicos da produção do conhecimento, destacando a abordagem qualitativa adotada neste estudo, que valoriza as contribuições dos participantes e a riqueza de suas experiências. Ademais, são discutidas as considerações éticas da pesquisa e suas limitações.

O quinto capítulo, “Perfil dos Estudantes de Pedagogia da UEFS”, descreve as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes, com o

objetivo de traçar um perfil que subsidie a compreensão das razões para sua permanência no curso.

O sexto capítulo, “Significado e Sentido de Ser Professor”, explora que a profissão representa para os estudantes do curso, abordando aspectos como o significado de ser professor, o sentido de tornar-se professor, o sentido das experiências e as implicações da pandemia relatadas nas entrevistas.

No sétimo capítulo, “As Vozes dos Estudantes de Pedagogia”, são analisadas as razões que sustentam a permanência dos estudantes no curso; a percepção sobre as políticas de assistência estudantil; as relações interpessoais que marcaram a formação dos estudantes, além dos desafios e dilemas enfrentados durante o percurso acadêmico. O capítulo revela os encantos e desencantos vivenciados na formação em Pedagogia, destacando a importância das dimensões afetiva e cognitiva no processo formativo.

Finalmente, nas conclusões, são analisados o alcance dos objetivos geral e específicos da pesquisa, bem como as contribuições para a construção e difusão do conhecimento, especialmente ao abordar um tema central: as razões que influenciam a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia. Sugere-se a realização de novas pesquisas que aprofundem o tema da permanência no Ensino Superior, especialmente em universidades públicas da Bahia, além de investigar temas correlatos como: a complexidade da profissão docente; o significado e o sentido de ser professor; e a relação dialética entre afetividade e cognição.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A formação do Licenciado em Pedagogia é um processo no qual intervêm múltiplos fatores que podem influenciar na permanência dos alunos no curso. É por essa razão que, para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, precisamos estudar seu contexto e, assim, orientar adequadamente a pesquisa. A seguir, são evidenciados alguns elementos do contexto da pesquisa por meio dos tópicos: Formação de professores na legislação brasileira vigente; o professor de educação básica na cidade de Feira de Santana na Bahia; o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS; os objetivos geral e específicos que são o eixo central da pesquisa, fornecendo direção e coerência ao trabalho. Por fim, a justificação e relevância da investigação.

1.1 Formação de professores na legislação brasileira vigente

A legislação educacional no Brasil é fundamental para o adequado funcionamento do sistema educativo, pois é ela que orienta as ações do estado na criação de políticas públicas que garantam o direito a uma educação de qualidade e a formação dos profissionais da educação.

Portanto, com a finalidade de uma melhor contextualização do objeto de estudo, considera-se importante apresentar e analisar alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que trata dos direitos e deveres dos professores e das possíveis vinculações e implicações dessas leis com a dimensão afetiva na formação docente.

A Lei n. 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, tem como principal finalidade orientar a educação brasileira. A referida Lei é muito importante porque reafirma o direito à educação garantida pela Constituição Federal e estabelece os princípios da educação, as responsabilidades do Estado, além de regulamentar os deveres e direitos dos alunos e dos professores e delimitar os níveis nos quais vai atuar o professor.

De acordo com o Artigo 21, da LDB, a educação escolar é constituída pelos seguintes níveis: I Educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e II Educação Superior.

Já o Artigo 32 da LDB, trata do Ensino Fundamental, como uma das áreas mais relevantes de atuação do pedagogo ou Licenciado em Pedagogia, foco de nossa pesquisa.

Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

3§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (Brasil, 1996.n.p).

No Capítulo VI da LDB, intitulado “Dos Profissionais da Educação”, o artigo 61 traz detalhadamente os cinco perfis de profissionais que poderão atuar na educação básica, bem como os fundamentos imprescindíveis à sua formação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

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

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

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

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, n. p).

Pode-se observar que o artigo 61, da LDB, estabelece a necessidade da formação de nível superior para o exercício da docência e as características desejáveis ao professor da Educação Básica. Mas, é o artigo 62, desta mesma Lei, que estabelece com muita clareza as características do processo formativo e as responsabilidades do Estado nas políticas de formação dos profissionais do magistério.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação CNE.

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996, n; p).

De acordo com o artigo exposto anteriormente, a formação de professores para atuar na educação fundamental deverá ser feita em nível superior tanto nos cursos de Formação Inicial quanto nos cursos de Formação Continuada. A formação inicial é aquela que profissionaliza o docente e a formação continuada é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. O curso de pedagogia faz parte da formação inicial, posto que é entendido como uma graduação realizada em uma IES, enquanto a formação continuada acontece concomitante à atuação profissional. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada são complementares e necessárias no processo de profissionalização docente.

Observa-se, também, que o artigo 62, da LDB/96, em seu parágrafo 8, indica que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será a referência para os currículos dos cursos de formação docente. Mas foi somente em 2017, vinte e um anos depois, que a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CP n. 2 em 22 de dezembro de 2017. Este documento estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No artigo 3º da

BNCC, define-se, também, como sendo competência a mobilização de habilidades cognitivas e emocionais, de atitudes e valores para resolver problemas e/ou situações da vida cotidiana. Vejamos:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (**práticas cognitivas e socioemocionais**), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, n.p, **grifos nossos**)

É importante destacar que, no âmbito da BNCC, se especifica entre as os objetivos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidos nos estudantes: reconhecer e lidar com as suas próprias emoções; empatia para com os sentimentos alheios; respeito ao outro; cooperação, entre outras. Essa valorização dos aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destacamos no artigo abaixo:

Art. 4º A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações,

produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

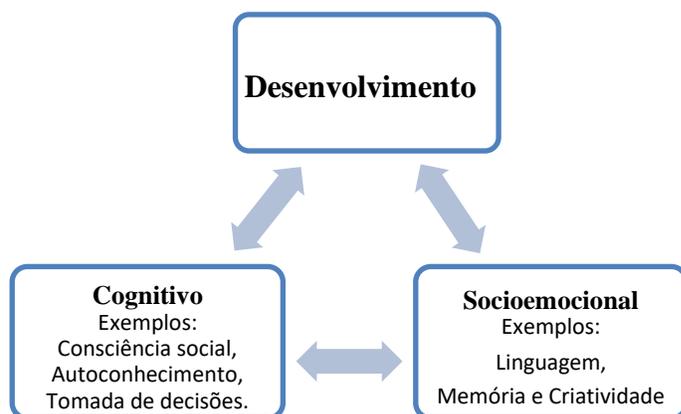
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, n.p, **grifos nossos**).

Deve-se ressaltar que o desenvolvimento dessas competências será mediado pelo professor de Ensino Fundamental, já que é este o responsável do desenvolvimento das habilidades e destrezas que impulsionam o alcance dos objetivos da BNCC entre os estudantes.

Na Figura 1, é apresentada uma síntese na forma de um diagrama para ilustrar as características que compõem o que a BNCC identifica como sendo exemplo de atividades cognitivo e socioemocional. Vejamos abaixo:

Figura 1 - Exemplos de habilidades para o Desenvolvimento Cognitivo e Socioemocional na BNCC.



Fonte: Elaborada pela autora baseada nas informações da BNCC.

O desenvolvimento integral do estudante pressupõe a articulação entre os aspectos cognitivo e socioemocional, que se amplia ao longo da vida e a intervenção do professor é imprescindível. Essas competências expostas anteriormente no Artigo 4, da BNCC, exigidas aos estudantes sustenta-se na compreensão de que a afetividade, expressa como “habilidades socioemocionais”, emoção, sentimentos como cooperação, participa conjuntamente com os “processos cognitivos” na construção do ensino e da aprendizagem. Tal situação aponta a necessidade de uma formação docente capaz de entender a complexidade desse processo, de modo a planejar estratégias que possam favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

A título de exemplo, das exigências que deverá enfrentar o professor do Ensino Infantil apresentamos, no Quadro 1, uma Síntese das Competências Gerais da Base Nacional Curricular, estabelecendo a relação entre cada competência, seu significado, para que serve e o que poderia mobilizar no estudante.

Quadro 1 - Síntese das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular

Competência	O que?	Para que?	Que mobiliza?
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente	Entender e explicar a realidade, e colaborar para a construção de	O uso do conhecimento à serviço da humanidade e dos

	construídos em todas as áreas.	uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	cuidados com a natureza; Compreensão dos processos históricos e dos valores democráticos
Pensamento científico, crítico e criativo.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.	Processos cognitivos tais como: percepção, atenção, memória e raciocínio.
Repertório Cultural	Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e usufruir das diversas manifestações artísticas e culturais, sejam elas locais ou mundiais.	Participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;	Valorização do patrimônio cultural material e imaterial. Importância do meio social.
Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.	Comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Favorece a comunicação e o acesso aos conhecimentos e informações através de artefatos tecnológicos. Processos cognitivos;

Comunicação	Utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e a escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica.	Expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Importância da linguagem e da comunicação; Habilidades sócio emocionais.
Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho.	Fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Importância da relação do indivíduo com o meio social; Importância do trabalho; Tomada de decisões;
Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos	Processos cognitivos tais como: percepção, atenção, memória e raciocínio.

		humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.	Direitos humanos; Relação do indivíduo com o meio social.
Autoconhecimento e Autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.	Compreender a diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com ela.	Valorização da saúde física e emocional; Consciência e valorização do corpo; Reconhecimento das emoções.
Empatia e Cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Direitos humanos Respeito das diferenças culturais Identidade cultural; Resolução de conflitos.
Responsabilidade e Cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Tomar decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Valores éticos e democráticos; Relação do indivíduo e competência de Autoconhecimento e Autocuidado com o meio sócia; Consumo responsável; Raciocínio e tomada de decisões.

Fonte: Elaborado pela autora baseado na Resolução CNE/CP n. 2, de dezembro de 2017.

Podem ser vistos, no Quadro 1, alguns exemplos das aprendizagens mobilizadas a partir das competências da BNCC, as quais vão favorecer a inter-relação do aluno com os outros e com o meio social e cultural. As competências podem ajudar a mobilizar habilidades socioemocionais, como o reconhecimento das emoções, o respeito às diferenças culturais, a valorização da saúde física e emocional, entre outras, nos

mostrando a importância do desenvolvimento tanto cognitivo quanto socioemocional para a formação do cidadão que nossa sociedade precisa. Neste sentido, cabe ressaltar que o professor será o profissional responsabilizado pelo sucesso ou não desse processo, uma vez que a legislação vinculada à formação de professores, projeta demandas ao professor de Ensino Infantil sem que tenha, para isso, uma formação acadêmica à altura dos desafios.

1.2 O professor de Educação Básica na cidade de Feira de Santana na Bahia

Em parágrafos anteriores, pôde-se observar como a legislação vigente propõe parâmetros e ações para que todas as crianças, em nível nacional, tenham a oportunidade de ingressar no sistema escolar e receber educação de qualidade. Diante disso, considera-se importante contextualizar a situação da educação básica no âmbito da cidade sede da Universidade Estadual de Feira de Santana, lócus desta pesquisa.

A cidade de Feira de Santana, no Estado da Bahia (BA), com uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2024 de 657.948 habitantes, não escapa dessa necessidade de docentes qualificados para atender as exigências formativas da população infantil. Na Tabela 1, apresenta-se uma Sinopse, do Censo Escolar 2023, que mostra a distribuição da matrícula e a quantidade de docentes e escolas por níveis da Educação Básica da cidade de Feira de Santana (BA).

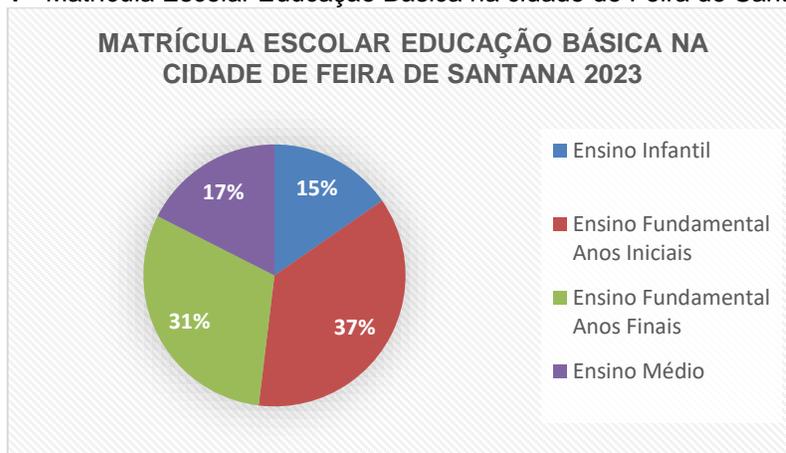
Tabela 1 - Sinopse do Censo Escolar da Educação Básica, 2023, na cidade de Feira de Santana (BA)

Características	Matriculas	Docentes	Escolas
Ensino Infantil	18.124	1.071	254
Ensino Fundamental	79.340	4.100	347
*Anos Iniciais 1º ao 5º ano	43.240	1.845	235
**Anos Finais 6º ao 9º ano	36.100	2.255	112
Ensino Médio	20.711	1.593	72

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2024.

A cidade de Feira de Santana teve um total de 118.175 estudantes matriculados na Educação Básica, sendo que a maior concentração se encontra no Ensino Fundamental com 79.340 estudantes. Nota-se, por sua vez, que a maior concentração de estudantes está no segmento correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com 43.240. Já a Educação Infantil tem uma matrícula de 18.124 estudantes. O somatório desses segmentos, ou seja, do Ensino Infantil com o Ensino Fundamental (Anos iniciais) representa o campo potencial de ação do Licenciado em Pedagogia, ou seja, 61.364 estudantes, o que representa 51,92 % da população total matriculada na Educação Básica na cidade de Feira de Santana. A seguir, esses dados são ilustrados em porcentagens nos Gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1 - Matrícula Escolar Educação Básica na cidade de Feira de Santana 2023

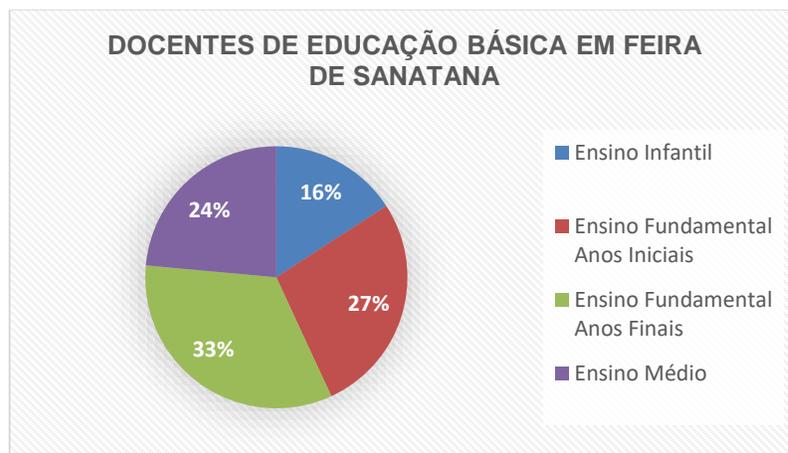


Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2024.

Em relação à matrícula escolar na cidade de Feira de Santana para 2023, pode ser visto que o Ensino Infantil tem uma matrícula de 15% do total da Educação Básica, enquanto o Ensino Fundamental-Anos Iniciais apresenta 37% desse total. Tendo em vista que o Licenciado em Pedagogia é habilitado a lecionar tanto no Ensino Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a porcentagem de 52% da matrícula escolar é

interpretada como o raio de ação do pedagogo nesse município e, conseqüentemente, entender a importância desse profissional para essa comunidade.

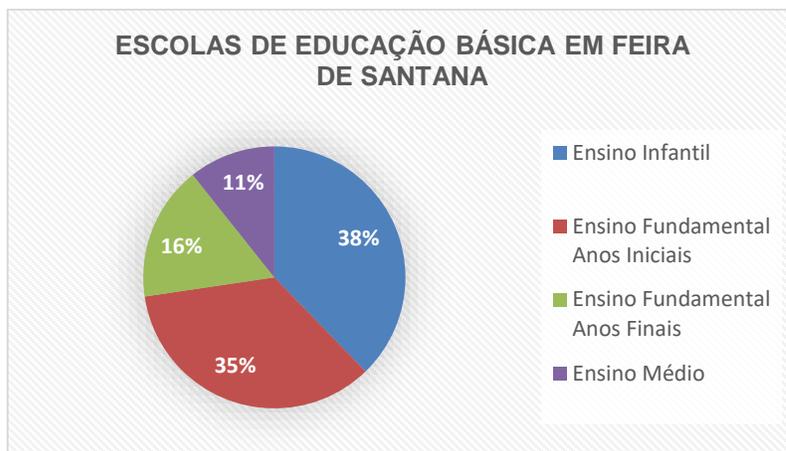
Gráfico 2 - Docentes de Educação Básica na cidade de Feira de Santana/2023



Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2024.

O número total de docentes da Educação Básica, segundo o Censo Escolar 2023, foi de 5.171 docentes, dos quais 15 % trabalha no Ensino Infantil - Creche e Pré-escolar - e 25% desses docentes trabalham no Ensino Fundamental –Anos Iniciais. Em conjunto, representam 40 % dos docentes da Educação Básica, sendo que os Anos Finais do Ensino Fundamental possuem uma maior quantidade de docentes com 33%. O total de docentes dos anos finais somado aos 25% do Ensino Médio representam 60 % dos docentes na Educação Básica.

Gráfico 3 - Escolas de Educação Básica na cidade de Feira de Santana/2023



Fonte: Elaborado pela autora baseado nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2024.

A cidade de Feira de Santana tem um total de 673 escolas de Educação Básica, sendo que 235 atendem ao nível de Ensino Fundamental I, representando 35% do total, enquanto o Ensino Infantil tem 254 escolas, ou seja, 38% do total de escolas. Por isso, pode-se observar que 73% do total de escolas da cidade de Feira de Santana são utilizadas para os níveis do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados do IBGE, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade na cidade de Feira de Santana foi de 97,4 % e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para os Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública), em 2019, foi de 4,8 (não existem dados a partir de 2021). No entanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública), em 2019, foi mais baixo atingindo a pontuação de 3,6.

O IDEB é um indicador utilizado para medir a qualidade do aprendizado nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, tendo por base de cálculo os dados de aprovação obtidos pelo Censo Escolar, realizado anualmente, e as médias de desempenho das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas pelo INEP a cada dois anos. O IDEB varia de 0 a 10, portanto, quanto maior for o desempenho dos estudantes nas provas SAEB e o número de alunos aprovados nas escolas, maior será o IDEB da instituição.

Ainda sobre os professores da cidade de Feira de Santana, a seguir é apresentada parte do resultado de um questionário aplicado em 2021¹ com 323 professores do Ensino Fundamental pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quando se questionou o nível de satisfação do docente com o seu trabalho, especificamente na pergunta n. 6: “Indique o quanto você concorda ou discorda em relação aos seguintes temas envolvendo o seu trabalho como professor(a) da educação básica”, cujas opções de resposta foram: Discordo fortemente, Discordo, Concordo e Concordo fortemente. Os resultados são apresentados em porcentagens na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Nível de Satisfação dos professores com o trabalho docente na cidade de Feira de Santana

Perguntas	Opções de respostas em porcentagens			
	Discordo fortemente.	Discordo.	Concordo.	Concordo fortemente.
Tornar-me professor(a) foi a realização de um dos meus sonhos	1%-	7%	53%	39%
A profissão de professor(a) é valorizada pela sociedade	32%	58%	8%	1%
As vantagens de ser professor(a) superam claramente as desvantagens	7%	42%	47%	4%
No geral, estou satisfeito com o meu trabalho de professor(a)	1%	19%	63%	17%

Fonte: Elaborado pela autora com dados INEP (2024).

Os dados da Tabela 2 fornecem uma visão sobre a percepção dos professores em relação à sua profissão na cidade de Feira de Santana, baseando-se em respostas de discordância ou concordância com várias afirmações relacionadas ao trabalho docente. A seguir, analisam-se os resultados específicos para cada questionamento.

¹ As informações acima correspondem ao último questionário publicado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No que tange à afirmação “Tornar-me professor(a) foi a realização de um dos meus sonhos”, observa-se que 92% dos professores (ou seja, a soma de 53% concorda com 39% que concordam fortemente) concebem a profissão como a realização de um sonho, o que indica uma grande satisfação pessoal em escolher a docência. Apenas 8% discordam, o que é um número muito baixo.

Em relação à afirmação “A profissão de professor(a) é valorizada pela sociedade”, notamos que existe uma percepção clara de desvalorização da profissão, com 32% discordando fortemente e 58% discordando, totalizando 90% dos professores que não sentem que a sociedade valoriza seu trabalho. Supõe-se que o sentimento de desvalorização profissional estaria relacionado com os baixos salários, condições de trabalho difíceis ou uma falta de reconhecimento social da importância da profissão docente.

No item “As vantagens de ser professor(a) superam claramente as desvantagens”, encontra-se que 7% discorda fortemente o que significa que apenas uma pequena porcentagem dos professores discorda fortemente dessa afirmação, indicando que poucos professores sentem que as desvantagens superam de maneira significativa as vantagens da profissão, 42% discorda o que pode se interpretar como um número considerável de professores que acredita que as desvantagens superam as vantagens, o que pode refletir insatisfação com questões como salários, condições de trabalho, carga horária, ou falta de reconhecimento. No entanto, descobrimos que 47% dos professores concordam e 4% concordam fortemente, o que significa que 46% dos professores responderam concordar que as vantagens da profissão superam as desvantagens. Tem-se que muitos encontram aspectos positivos e significativos no trabalho, como realização pessoal, impacto social ou o prazer de ensinar.

No tocante à afirmação “No geral, estou satisfeito com o meu trabalho de professor(a)”, os dados indicam que a maioria dos professores (63% concordam e 17% concordam fortemente) está satisfeita com seu trabalho, o que contrasta com a percepção de desvalorização pela sociedade. Isso sugere que, embora as condições externas possam ser percebidas negativamente, os docentes ainda encontram satisfação

interna na profissão, possivelmente por meio do impacto que tem nos alunos ou na realização pessoal que a profissão proporciona.

De forma geral, os dados revelam que, enquanto os professores encontram satisfação pessoal no ato de ensinar, existe uma forte percepção de desvalorização da profissão pela sociedade. Baseados nesses resultados, podemos dizer que há um equilíbrio nas percepções dos professores da cidade de Feira de Santana em relação às vantagens e desvantagens da profissão. Enquanto 51% (somando os que concordam e concordam fortemente) veem mais vantagens, 49% (somando os que discordam e discordam fortemente) percebem mais desvantagens. Isso indica que, para muitos professores, a profissão tem tanto benefícios quanto desafios, e existe uma divisão quase igual nas percepções sobre se as vantagens realmente compensam as dificuldades da carreira docente.

1.3 O curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS

O curso de Pedagogia se encontra regulamentado segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que estabelece as orientações a partir das quais as IES deverão organizar e programar seus currículos. Por intermédio dessa resolução, o curso de Pedagogia na sua atual formulação destina-se à formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme apresentado no art. 2º.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, n.p.)

Posteriormente, em 2015, com a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, 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 foram homologadas. Esse documento estabeleceu que todas as licenciaturas passariam a ter no mínimo 3.200 horas, enquanto o estágio teria 400 horas. Entre essas licenciaturas contempladas na resolução encontra-se o Curso de Pedagogia da UEFS.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS constitui-se como um dos cursos de formação inicial de professores que abarca os estudantes do município de Feira de Santana e também cidades circunvizinhas, assim como de outros estados do território nacional. Essa licenciatura foi instalada em 1987:

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, em seu projeto original datado de 1983 e aprovado pela Resolução CONSU 01/84 de 23/03/84 foi instalado em 1987, a fim de atender à demanda de formação superior exigida para o sistema de ensino da região geoeeducacional de Feira de Santana (Colegiado de Pedagogia UEFS, 2022, n.p.).

O curso de Pedagogia da UEFS prepara o egresso para atuar em diversos cenários educacionais, mas também para ser um profissional que entende a educação como um processo que envolve a totalidade do ser humano. Neste sentido, o perfil do egresso do curso de pedagogia da UEFS contempla:

O egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia estará habilitado para desempenhar funções de docência na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas suas modalidades, bem como de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino e aprendizagem. Para isso, o estudante no percurso de sua formação deverá desenvolver uma postura crítica, criativa e inovadora capaz de estimular a produção do conhecimento e problematizar as especificidades da educação na atualidade. Assim, ao final do curso esse profissional deverá ter construído uma sólida formação teórico-prática no que diz respeito à vida escolar, suas raízes históricas, às concepções políticas, ideológicas e filosóficas que a embasa, assim como o conhecimento da legislação que determina as funções e o funcionamento da instituição escolar. Além disso, ele precisa ter presente os outros espaços educativos que perpassam a sociedade, bem como a relação destes com a instituição escolar. Ou seja, ele deverá ser capaz de produzir novos saberes e conhecimentos pedagógicos e estar preparado para a prática docente reflexiva, para a gestão democrática dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares (Colegiado de Pedagogia UEFS, 2022, n.p.).

Do exposto acima, percebe-se que o curso de Pedagogia da UEFS tem como perfil de egresso um professor visto como alguém capaz de ensinar não apenas a partir de sua formação técnica, mas também de suas experiências, crenças e emoções, incentivado a refletir continuamente sobre sua prática e seu papel como educador, integrando a teoria e a prática de forma coerente e preparado para atuar de maneira ética, com sensibilidade para as necessidades dos alunos e da sociedade, reforçando que o ser professor é indissociável da construção de uma identidade baseada no compromisso social e pessoal.

Entre as características do curso de Pedagogia da UEFS, pode-se dizer como duração mínima de 8 (oito) semestre e máxima de 12 (doze), oferecido em regime semestral diurno e com uma oferta de 40 vagas semestrais, com uma carga horária estimada, segundo a Matriz curricular, em 3.445 horas. A integralização curricular apresenta as disciplinas organizadas por semestres em ordem de prelação (Anexo 1). O Curso de Pedagogia da UEFS apresenta como objetivo geral:

Formar o profissional da educação para exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na área da Gestão, serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógico e de relações humanas, habilitando o Pedagogo para pensar e agir de maneira interdisciplinar, enfrentando eticamente os desafios do conhecimento, da informação, possibilitando-lhes problematizar a escola, campo principal de sua atuação, em seus aspectos relacionais, físicos, sociais, culturais, legais e de gestão (Colegiado de Pedagogia UEFS, 2022, n.p.).

Nessa configuração curricular, necessária para essa formação, encontra-se o Estágio que vai permitir a aproximação entre a teoria e a prática, definido segundo Pimenta.

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá (Pimenta, 1995b, p. 63).

O curso de Pedagogia da UEFS apresenta o estágio como componente curricular, a partir do 6º semestre, segundo Ferraz

Componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, o estágio supervisionado tem como um dos princípios promover um diálogo entre teoria e prática, materializado nas reflexões sobre as situações de ensino, vivenciadas pelos futuros profissionais da educação. Configura-se como campo de trabalho/estudo desafiante das convicções práticas e mobilizador no processo de ressignificação das situações de ensino e aprendizagem. (Ferraz, 2020, p.1).

O estágio docente pode ter um papel decisivo na permanência dos estudantes no curso de Pedagogia, sendo um momento decisivo na formação e na construção da identidade profissional do futuro professor, visto que oferece a oportunidade para experimentarem na prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, além de permitir que o estudante entenda de maneira mais concreta a relação entre a teoria e a prática ao lidar com os desafios reais da sala de aula e ter uma visão mais clara do que significa ser professor.

Nessa linha de raciocínio, a escolha por estudantes de 7º e 8º semestre como sujeitos participantes da pesquisa se justifica pelo entendimento de que o estágio proporciona uma aproximação com a prática escolar, que pode impactar na sua percepção da profissão de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). É importante destacar que não foram achadas pesquisas referentes à permanência ou evasão dos estudantes do curso de Pedagogia da UEFS.

Após a contextualização do lócus da pesquisa, o capítulo seguinte tratará das bases conceituais que subsidiam a investigação, bem como aponta o estado da arte no tocante ao tema em estudo.

2 A PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTADO DA ARTE DE PESQUISAS NO BRASIL

Este capítulo aborda temas essenciais que fundamentam a análise da permanência discente no curso de Pedagogia na universidade pública, visto que os fatores para a permanência de estudantes são multivariados como, por exemplo: a luta pela ascensão social; a conclusão de um curso superior; e a ligação entre saberes e experiências na sua formação, que Pimenta (1995; 2011); Tardif (2005) e Tardif e Lessard (2020) aludem contribuir com a construção da subjetividade do professor, implicando na sua permanência no curso.

Na pesquisa proposta, são abordados diversos aspectos vinculados ao objeto de estudo começando pela revisão de publicações e pesquisas anteriores, que fornecerão um panorama atualizado sobre o tema. São explorados também conceitos como profissão docente, profissionalização e identidade docente, que permitem compreender o papel e a construção da identidade do professor. O referencial aborda a valorização da profissão, crucial para o entendimento das condições de trabalho e reconhecimento dos docentes, e os saberes docentes, que são as competências, conhecimentos desejáveis e mobilizados no exercício da profissão. Finalmente, é discutida a temática do professor como pessoa, reconhecendo a importância das dimensões humanas, afetivas e cognitivas que afetam a prática pedagógica e o sentido de ser professor.

2.1 Revisão de publicações e pesquisas

Para a localização e escolha das publicações em jornais e revistas científicas, realizou-se uma busca nas seguintes bases de dados: Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e no Portal de Difusão da Produção Científica Hispânica de Alertas na Rede de artigos indexados (DIALNET), publicados nos últimos oito anos, com o descritor: permanência no curso de Pedagogia

O processo de coleta dos artigos foi realizado da seguinte forma: (i) uma primeira leitura dos títulos e resumos para identificação dos textos; uma segunda leitura completa dos textos para a seleção e triagem daqueles que contribuíram para a temática em estudo. A segunda leitura permitiu selecionar 8 (oito) artigos que abordam a temática da permanência no Curso de Pedagogia.

No Quadro 2 (dois), são evidenciados os artigos selecionados, assim como descritas de forma detalhada as informações mais relevantes de cada publicação e sua possível vinculação com a pesquisa.

Quadro 2 - Publicações em jornais e revistas científicas entre 2017 e 2024 vinculados a permanência no curso de pedagogia

Título	Ano de Publicação	Metodologia	Palavras-chave
Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários	2017	Abordagem qualitativa Questionário autoaplicável	Motivação, Professores, Educação Superior.
Evasão e permanência no curso de pedagogia EAD da UFRN: Um convite à reflexão	2020	Abordagem qualitativa Entrevista Análise documental	Racionalidade neoliberal Formação de professores Educação a Distância
Formação de educadores na interface Educação Superior – Educação do Campo: análise a partir da experiência na UNIOESTE	2021	Abordagem qualitativa Revisão documental	Educação Superior, Educação do Campo, Regime de Alternância, Inclusão de Setores Populares.
Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade	2021	Abordagem quanti-qualitativa Questionários Escala de Motivação Acadêmica (EMA) do tipo lickert),	Processos motivacionais, educação superior, permanência, discentes.
Acesso e permanência dos egressos da educação de jovens e adultos no Ensino Superior	2021	Abordagem qualitativa Entrevista semiestruturada	Educação de jovens e adultos, Ensino Superior, Educação pública.
Ações afirmativas na Faculdade de Educação da UFRGS: um estudo a partir de alunos que	2021	Abordagem qualitativa Entrevista	FACED/UFRGS Ações afirmativas Alunos cotistas Democratização

acessam o Laboratório de Informática de Ensino Superior			Educação Superior
Permanência discente em cursos de pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil	2024	Abordagem qualitativa Entrevista	Permanência discente, pedagogia, educação a distância, Universidade Aberta do Brasil
Mulheres (re)existem: pertença acadêmica e cuidado entre discentes e docentes na graduação em Pedagogia	2024	Abordagem qualitativa Entrevista	Cuidado; Mulheres; Academia; Pedagogia; Gênero.

Fonte: elaborado pela autora.

As autoras Davoglio, Spagnolo e Dos Santos (2017), no artigo “Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários”, teve por objetivo geral: “conhecer os principais aspectos que motivam os docentes da Educação Superior à permanência na carreira” (Davoglio, Spagnolo; Santos, 2017, p. 175). A metodologia de abordagem qualitativa considerou 26 professores em exercício de diferentes instituições de educação superior públicas e privadas no exercício pleno de suas funções na graduação e/ou pós-graduação, e a técnica de coleta de dados foi o questionário autoaplicável. A análise dos dados foi feita segundo os princípios da análise de conteúdo de Bardin, emergindo categorias as quais foram organizadas hierarquicamente segundo a relevância. Os resultados revelaram dez categorias motivadoras da permanência na carreira, são elas: 1) Relação com os alunos; 2) Formação continuada; 3) O gosto/prazer/satisfação pela docência; 4) Envolvimento com a pesquisa científica; 5) Remuneração/salário; 6) A contribuição social da atuação docente; 7) O ambiente acadêmico; 8) Autonomia; 9) Segurança, estabilidade e prestígio; 10) Desafios e compartilhamento do conhecimento. Esses resultados convergem com as teorias contemporâneas sobre a motivação, tendo destaque nos aspectos motivacionais intrínsecos, ou seja, que possuem um valor subjetivo e não tangível, vinculadas a desenvolver nos docentes maior engajamento com as práticas que fazem parte de bem-estar na profissão docente. Apenas duas categorias - salário/remuneração; (ii) ambiente acadêmico - remetem à valoração de aspectos de recompensa ou sob controle externo (motivação extrínseca).

A pesquisa contemplou fatores motivacionais que podem ajudar na compreensão das razões da permanência na docência no Ensino Superior, todavia, sem especificar ou incluir os aspectos afetivos. A nossa pesquisa propõe como sujeitos participantes estudantes do curso de Pedagogia, ou seja, professores em formação e tem por objetivo analisar as razões da permanência no curso de Pedagogia, considerando o significado e o sentido do tornar-se professor.

Seguidamente, o artigo intitulado "Evasão e permanência no curso de Pedagogia EAD da UFRN: Um convite à reflexão", dos autores Sousa e Soares (2020), analisa as dinâmicas de evasão e permanência dos estudantes no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EAD) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo de abordagem qualitativa destaca os desafios enfrentados pelos alunos, como dificuldades acadêmicas, falta de apoio institucional, questões pessoais e a importância das políticas de incentivo à permanência, como bolsas e suporte pedagógico. O artigo sugere uma reflexão profunda sobre as razões que levam à evasão e sobre como as estratégias de acolhimento e acompanhamento podem contribuir para a manutenção dos estudantes no curso.

Esse artigo converge com a presente investigação no reconhecimento da importância de políticas de apoio ao estudante e na necessidade de compreender os múltiplos fatores que afetam a trajetória acadêmica. Contudo, a pesquisa da UFRN, por focar em EAD, levanta questões específicas do ensino a distância, como a auto-organização do tempo e a falta de interação presencial.

O artigo dos autores Verdério, Silva, Campos e Leite (2021), intitulado "Formação de educadores na interface educação superior – educação do campo: análise a partir da experiência na UNIOESTE", discute os desafios enfrentados pelos futuros educadores do campo, explorando as particularidades dessa formação, a articulação entre as demandas da educação rural e as políticas de educação superior, bem como a relevância de currículos que valorizem o contexto rural e o papel transformador da educação para essas comunidades.

Os autores destacam a importância da formação inicial e contínua dos educadores para que possam atuar de forma contextualizada nas realidades específicas do campo,

assim como a necessidade de políticas públicas que incentivem a permanência desses estudantes, considerando as particularidades socioeconômicas e culturais das áreas rurais, aproximando-se desta investigação no facto de que ambas pesquisas abordam a questão da permanência dos estudantes em cursos de Pedagogia, ainda que em contextos diferentes: educação do campo versus educação urbana.

No artigo intitulado “Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade”, das autoras Machado e Steren (2021), que teve como objetivo: identificar quais aspectos do processo motivacional dos estudantes do curso de Pedagogia tem relação com a sua permanência na Educação Superior, as autoras analisam como diferentes aspectos da motivação (intrínseca e extrínseca) impactam a decisão de continuar os estudos, destacando o papel do ambiente universitário, da relação com os professores, e das condições institucionais na trajetória acadêmica dos alunos. A pesquisa também investiga como o desejo de se tornar docente, o desenvolvimento de identidade profissional e o reconhecimento social da profissão influenciam a motivação e a permanência.

Machado e Steren identificam que, embora as motivações pessoais, como a paixão pelo ensino e o desejo de contribuir socialmente, desempenhem um papel central, o suporte institucional e as condições econômicas (como bolsas, assistência estudantil e recursos pedagógicos) são essenciais para garantir a permanência dos alunos. Tanto o estudo de Machado e Steren quanto a pesquisa proposta investigam as razões que sustentam a permanência dos estudantes de Pedagogia, mas com características diferentes na localização geográfica e nas características socioculturais dos estudantes.

Por sua vez, o artigo intitulado “Acesso e permanência dos egressos da educação de jovens e adultos no Ensino Superior”, dos autores Gomez, Vasconcelos e Justi (2021), investiga as trajetórias de estudantes que concluíram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ingressaram no Ensino Superior, bem como discute os desafios enfrentados por esses egressos em termos de inclusão e permanência, analisando os fatores que influenciam o sucesso acadêmico e as barreiras que dificultam sua continuidade nos estudos superiores.

Os autores identificam que, apesar do aumento das políticas de acesso ao Ensino Superior para os egressos da EJA, a permanência desses alunos é impactada por questões como: dificuldades financeiras; deficiências na formação anterior; falta de suporte institucional; além de responsabilidades familiares e profissionais. O artigo ressalta a necessidade de políticas públicas mais integradas, que não só garantam o acesso desses estudantes, mas também ofereçam condições de permanência, por meio de assistência estudantil, apoio pedagógico e currículos que levem em consideração as especificidades dessa população. Esse estudo se aproxima desta pesquisa por ter como foco a permanência dos estudantes nos cursos universitários, mas com populações de estudo bem diferenciadas.

Da mesma forma, o artigo de Pretto (2021), intitulado “Ações afirmativas na Faculdade de Educação da UFRGS: um estudo a partir de alunos que acessam o Laboratório de Informática de Ensino Superior”, que objetivou “buscar elementos que pudessem indicar as contribuições do LIES no contexto das políticas de ações afirmativas na Faculdade de Educação da UFRGS” (Pretto, 2021, p. 1201), aborda as políticas de ações afirmativas com foco no acesso e permanência de alunos oriundos dessas políticas na universidade, especialmente na Faculdade de Educação. O ponto em comum desse estudo com a pesquisa aqui defendida é que ambas abordam os fatores que influenciam a permanência universitária. Os dois trabalhos têm em comum as pesquisas compartilham a preocupação com as condições que promovem a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes.

A categoria permanência dos estudantes também se destacou nos estudos dos autores Soso, Kampff e Machado (2024), cujo artigo intitulado “Permanência discente em cursos de Pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil”, teve como objetivo investigar os fatores que influenciam a permanência dos estudantes nos cursos de Pedagogia, analisando os desafios enfrentados pelos discentes na EaD e as estratégias adotadas pela instituição para promover a permanência dos estudantes. Para tanto, estudaram questões como o suporte acadêmico; barreiras tecnológicas; as motivações pessoais; e as condições socioeconômicas dos estudantes, propondo ações que podem fortalecer a permanência discente em cursos de Educação a distância. A

semelhança deste artigo com a pesquisa está no fato de que ambos os estudos abordam os desafios enfrentados pelos estudantes para permanecerem no curso de Pedagogia. Todavia, há de se destacar que as pesquisas são realizadas em modalidades educacionais distintas: enquanto a pesquisa aqui apresentada se concentra no ensino presencial em uma universidade pública, a outra ocupa-se do ensino a distância.

De outro modo, o artigo intitulado “Mulheres (re)existem: pertença acadêmica e cuidado entre discentes e docentes na graduação em pedagogia”, de Machado e Carvalho (2024), indaga sobre as experiências de mulheres na graduação em Pedagogia, focando nas relações de cuidado e pertencimento acadêmico que se estabelecem entre alunas e professoras. As autoras destacam a importância de um ambiente educacional acolhedor que fomente a solidariedade e o cuidado, elementos fundamentais para a permanência e o sucesso dessas estudantes, muitas das quais enfrentam desafios adicionais relacionados ao gênero e às condições socioeconômicas. O estudo também aborda como essas relações de cuidado influenciam a construção da identidade docente e o desenvolvimento pessoal e profissional das alunas. A aproximação entre este artigo e a pesquisa está no fato de que os dois trabalhos discutem fatores que impactam a permanência e o sucesso acadêmico. No entanto, o artigo de Machado e Carvalho (2024) tem como foco as questões de gênero e as dinâmicas relacionais dentro do contexto educacional.

Vale ressaltar que a revisão das publicações em revistas e jornais científicos é crucial para o marco referencial da pesquisa, pois amplia o entendimento sobre os fatores que influenciam a permanência discente, tanto no ensino presencial quanto no a distância. Ao comparar estudos anteriores, amplia-se o olhar sobre o fenômeno ao mesmo tempo em que se é desafiado a propor novos direcionamentos e questões para pesquisas futuras. Na revisão aqui realizada, pôde-se identificar fatores específicos relacionados com a permanência dos estudantes no Curso de Pedagogia, a saber: as barreiras tecnológicas no ensino a distância; a influência de fatores motivacionais; as políticas públicas e ações afirmativas nas IES; as questões de gênero. Desse modo, a diversidade de cenários educacionais abordados nos artigos proporciona uma

compreensão mais ampla e complexa das razões dos estudantes para a permanência no curso de Pedagogia, fortalecendo assim as contribuições ao campo de estudo.

Afinal, nenhuma das publicações anteriores apresenta com clareza os fatores que podem exercer influência sobre a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia, em uma universidade pública do Estado da Bahia. Observa-se que existe um vazio ou lacuna que precisam ser preenchidos com dados científicos que contribuirão com a compreensão do fenômeno da permanência, o que vem sendo uma preocupação no âmbito da educação nacional.

A permanência dos estudantes no curso de Pedagogia em uma universidade pública, tal como analisado no estudo, requer a revisão das pesquisas relacionadas à temática a fim de apreciar os trabalhos feitos por outros pesquisadores e obter informações sobre a situação atual do tema. Assim, conhecer os aspectos que já foram abordados, verificar os avanços e opiniões similares ou diferentes, identificar a localização geográfica e o lapso temporal, compreender o caminho metodológico percorrido, bem como as referências teóricas que norteiam suas investigações, suas considerações finais e/ou conclusivas, são essenciais para evidenciar as lacunas no campo da pesquisa.

Tendo em vista o objeto de estudo da investigação, foi realizado também um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando o descritor “Permanência no curso” no lapso compreendido entre 2017 e 2021 (cinco anos). Deve-se notar que, entre 2022 e 2024, não foram achadas teses e dissertações.

Um primeiro resultado indicou um total de 40 (quarenta) pesquisas, incluindo teses e dissertações, cujo foco principal foi temáticas relacionadas às: políticas de ações afirmativas; políticas de permanência de estudantes com necessidades especiais; políticas de questões de gênero; políticas de questões raciais e étnicas. Sendo que apenas 15 (quinze) pesquisas se aproximam do nosso objeto de estudo. Em seguida, apresentamos a análise descritiva de teses e dissertações com a suposição de que os achados dessas pesquisas podem contribuir com a delimitação do objeto em estudo.

Inicia-se esta análise com a dissertação de Pereira (2017), intitulada “Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental

da Rede Municipal de São Paulo”, da autora Simone dos Santos Pereira. Este trabalho teve como objetivo geral “Compreender os momentos, histórias e situações que constituíram a base para a emergência do sujeito docente e os elementos que contribuíram para sua permanência na profissão” (Pereira, 2017, p.15-16). A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal do Município de São Paulo por meio de entrevistas semiestruturadas com contribuições da história oral. Os sujeitos de pesquisa foram dois professores experientes da Rede Municipal de São Paulo. O Referencial teórico baseou-se em algumas ponderações sobre a identidade docente fundamentada nos autores Nóvoa, Tardif e Sacristán, entre outros, e na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Os resultados da pesquisa indicam que, entre as razões pelas quais os professores continuam na profissão, se destacam: a paixão pela disciplina ensinada; o reconhecimento dos estudantes como sujeito histórico social; a contribuição da profissão docente no processo de transformação social; e o prestígio social da profissão.

Foi oportuno observar que a pesquisa citada acima usa a entrevista como instrumento e amplia a sua investigação com a contribuição da história oral, abordando o tema da permanência na profissão docente, desde a perspectiva da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky. Seus resultados apontam a visão dos professores sobre a importância do estudante como sujeito protagonista da transformação social. O tema deste estudo se aproxima do nosso objeto, todavia existem diferenças a serem destacadas, a saber: (1) a permanência tem como foco os licenciandos do curso de Pedagogia, portanto que estão tornando-se professores; (2) a diferença na forma de abordar metodologicamente o objeto; as diferenças no lócus e nos sujeitos da pesquisa que, muito provavelmente, irão gerar dessemelhanças significativas nas características dos estudantes, nas necessidades e expectativas vinculadas às suas respectivas comunidades e o meio social.

A tese de Silva de Castro (2017), intitulada “Professores de Educação Profissional: reflexões sobre a formação e permanência na docência”, teve como objetivo “compreender os professores da educação profissional, refletindo sobre sua formação e permanência na docência” (Castro, 2017, p. 24). A metodologia para a coleta de dados consistiu no uso de formulários aplicados a todos os professores do Centro Estadual de

Educação Técnica Vasco Coutinho (CEET) e a realização de entrevistas a três docentes. Para a análise das informações coletadas, a autora se inspirou na análise da prosa de André (1983). O referencial teórico da pesquisa se fundamentou nos seguintes autores: Nóvoa (1992, 1995, 2002, 2009); Placco (2002, 2006, 2008 e 2014); Placco e Souza (2006, 2012); Shulman (1987, 2005); Souza e Placco (2016); Tardif (2003, 2013), dentre outros. De acordo com a autora, a análise dos dados revelou que a constituição dos saberes docentes dos professores se baseia nos cursos de complementação pedagógica e na experiência profissional. As conclusões sugerem que os professores pesquisados se apaixonaram pela docência pelo fato de colaborar com o crescimento dos alunos e se reconhecer como professor.

A referida pesquisa se aproxima do estudo proposto no que tange à permanência na profissão de professor, muito embora nossos sujeitos da pesquisa sejam estudantes em formação na área de Pedagogia e não professores já formados. A pesquisa ainda é desenvolvida no estado de Espírito Santo localizado na região sudeste do país.

A dissertação “Ensino Superior, Expansão e Evasão: o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia (presencial) da UFPB-Campus I”, de Oliveira (2017), teve como objetivo geral "Analisar os fatores que provocam a evasão no Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, no Campus I, João Pessoa, da UFPB" (Oliveira, 2017, p. 24). A metodologia utilizada foi qualitativa do tipo estudo de caso de caráter descritivo e analítico. Os instrumentos para a coleta de dados foram o questionário de perguntas semiabertas enviados *on-line* aos alunos evadidos e a entrevista para complementar e/ou esclarecer informações foram realizadas por telefone. O Referencial teórico foi baseado nos pesquisadores Gomes (1998); Alan Coulon (2008); Adachi (2009); Polidoro (2000); Fialho (2014) e Silva (2017). Os resultados indicaram como principais causas da evasão fatores internos da instituição, tais como: problemas com professor e/ou disciplinas; infraestrutura inadequada; falta de suporte acadêmico. e fatores externos à instituição: nova perspectiva profissional; falta de identificação com o curso; falta de tempo ou de recursos financeiros; e problemas familiares, entre outros. Para a autora, a presença desses fatores exige uma nova postura institucional e uma conjuntura econômica e social que seja favorável às necessidades dos estudantes.

A aproximação da dissertação mencionada e a investigação em voga encontra-se no foco da pesquisa que também se debruça sobre os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia”. Entretanto, os nossos sujeitos são aqueles que, contrariamente aos que evadem, permanecem no curso, ou seja, representam o lado oposto da situação. Outra distinção seria a localização da IES investigada, pois mesmo que se localizem no Nordeste brasileiro, cada uma possui suas próprias características locais e regionais. A coleta de dados foi feita de forma remota, o que poderia interferir na profundidade da interação do pesquisador com os sujeitos participantes da pesquisa e com a subjetivação das respostas.

Em seguida, a dissertação intitulada “O curso de pedagogia: permanência e novas tensões”, de Micheletti (2017), teve como objetivo “identificar quais foram os possíveis impactos que os documentos que impuseram reformas ao curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP n. 3/2006 e Resolução CNE/CP n. 1/2006), e à concepção de pedagogo que neles está implícita, trouxeram para a formação inicial dos pedagogos” (Micheletti, 2017, p.13). A abordagem metodológica foi qualitativa com utilização da análise documental, aplicação do questionário e entrevistas realizadas em egressos concluintes do curso de Pedagogia. As conclusões apontam uma mudança na percepção dos estudantes de pedagogia quanto às contribuições da formação inicial para sua atuação profissional, que se volta fundamentalmente para as atividades docentes no âmbito escolar.

Podemos notar que essa dissertação explora tensões amplas e estruturais, aborda as transformações no currículo e na prática pedagógica, além das pressões institucionais e sociais que afetam a experiência formativa, ao passo que a investigação se concentra nas histórias individuais dos alunos, levando em conta o apoio institucional, redes de suporte e os sonhos profissionais que sustentam suas decisões. Ambas as obras convergem ao investigar a permanência, mas divergem no nível de análise e nas ênfases teóricas.

A dissertação de Silveira (2017), intitulada “A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes no curso de pedagogia: da permanência à conclusão”, teve como objetivo geral “analisar a relação entre a Assistência Estudantil desenvolvida pela UFPA e a permanência até a finalização da graduação dos discentes do curso de

Licenciatura em Pedagogia da UFPA, campus de Belém” (Silveira, 2017, p.19). A abordagem metodológica foi qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio da pesquisa documental e da pesquisa de campo, como também por intermédio do questionário semiaberto que foi aplicado em duas turmas do último semestre do curso de Pedagogia. O referencial teórico foi baseado em três eixos: a) Expansão da Educação Superior no Brasil e a Formação de Professores, b) Assistência Estudantil no Brasil e c) Política de Assistência Estudantil na UFPA e o Curso de Pedagogia

Nas conclusões, a autora sugere um alinhamento entre a expansão da Educação Superior no Brasil com as sugestões dos Organismos Internacionais. Entretanto, na sua análise indica que, apesar dos documentos oficiais apresentarem a assistência ao estudante como prioridade, na realidade, a maioria dos Estudantes da UFPA não se beneficiam dessas políticas de assistência estudantil. Para a autora, os seus estudos não apontaram correlação entre a Assistência Estudantil, a permanência e conclusão do curso de Pedagogia. A autora complementa que não foi identificada nenhuma relação entre essas variáveis.

Quanto ao papel da Assistência Estudantil, com relação à permanência até a conclusão para os alunos concluintes do ano de 2016, do Curso de Pedagogia da UFPA, campus de Belém, a pesquisa apontou que a conclusão do Curso dos alunos participantes da pesquisa não possui relação direta com as ações da Assistência Estudantil, em sua grande maioria (Silveira, 2017, p.103).

Pode-se afirmar que a pesquisa ressaltada se aproxima do estudo desenvolvido, visto que busca compreender o impacto das políticas afirmativas e de permanência, além de destacar a relevância das estratégias institucionais para garantir a inclusão e reduzir desigualdades. Esses aspectos são analisados no quinto capítulo, intitulado "O perfil do estudante de Pedagogia da UEFS".

A dissertação de Barbosa (2018), intitulada “A permanência em um curso de Pedagogia a distância: um estudo Piagetiano sobre o interesse das alunas”, teve como objetivo geral "Investigar como o interesse das alunas e professoras se relaciona com a permanência no curso de Pedagogia a distância da UFRGS” (Barbosa, 2018, p. 23). A abordagem metodológica foi do tipo exploratório e utilizou o estudo de caso e o método

clínico piagetiano como estratégias para a interpretação dos dados coletados. Foi aplicado um questionário a 97 (noventa e sete) estudantes e a entrevista semiestruturada realizada a 8 (oito) alunas e 5 (cinco) professores (as) do curso. O referencial teórico foi baseado em alguns pressupostos teóricos da epistemologia genética de Jean Piaget e de outros estudiosos construtivistas sobre a relação entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo. A autora destaca entre os argumentos para a escolha do referencial que “na epistemologia genética, razão e emoção são inseparáveis. Ambas constituem a atividade cognitiva humana de formas diferentes, mas não independentes” (Barbosa, 2018, p. 24).

Os resultados apontaram como principal interesse das alunas em permanecer no curso à qualificação acadêmica e profissional. Por isso, também declararam interesse na constante relação entre teoria e prática, o acolhimento dos professores, a flexibilidade nas atividades propostas e as trocas de experiências. Notamos que, para a pesquisadora, “o interesse é entendido neste trabalho como uma condição construída na interação do sujeito e o meio físico ou social e no desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito” (Barbosa, 2018, p. 16). Na dissertação citada, equipara-se o interesse com a motivação, concluindo que a permanência das alunas do curso de Pedagogia está determinada por interesses externos vinculados ao meio social (motivação extrínseca) e interesses internos (motivação intrínseca) vinculados a fatores próprios do indivíduo.

A dissertação mencionada acima, aproxima-se desta pesquisa ao considerar a importância dos fatores afetivos e cognitivos, assim como também a importância do meio social para a permanência das estudantes do curso de Pedagogia, mesmo que se foque mais nos processos motivacionais que podem afetar as alunas. Outro ponto a destacar, é que esta pesquisa tem como lócus uma IES localizada na região sul do país e os sujeitos participantes são estudantes da educação a distância, o que torna relevante a realização de uma pesquisa localizada em uma IES da região nordeste do Brasil, especificamente no interior da Bahia com estudantes presenciais que pertençam às comunidades dessa região.

Nascimento (2018), na sua dissertação intitulada “Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade”,

realizada na PUC-RS, teve como objetivo geral “Analisar aspectos do processo motivacional dos estudantes do curso de Pedagogia e as relações com a permanência na Educação Superior” (Nascimento, 2018, p. 37). A abordagem da pesquisa foi quanti-qualitativa e utilizou como instrumentos de coleta de informações dois questionários (sociodemográfico e questões sobre a permanência) e a Escala de Motivação Acadêmica – EMA (escala do tipo likert) aplicada a 90 (noventa) estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição comunitária no sul do Brasil. O referencial teórico da pesquisa se fundamentou em Huerta (2001) para os processos motivacionais e na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000, 2008). Os resultados indicam que os processos motivacionais dos estudantes estão mais envolvidos por aspectos intrínsecos. A presença dos fatores extrínsecos foi percebida em menor proporção. Outrossim, foram identificados como principais fatores de influência para a permanência: as relações com a formação profissional; expectativa com relação à valorização da profissão escolhida. O estudo conclui a necessidade de melhoria nas políticas institucionais que possam subsidiar a assistência aos estudantes para favorecer a permanência na Educação Superior.

A utilização de um questionário para caracterizar os estudantes e favorecer a análise dos resultados é um ponto em comum entre os estudos, pois também considera importante conhecer o perfil sociodemográfico e cultural dos sujeitos de pesquisa. Entretanto, diferencia-se pelo fato de não contemplar a expressão oral, com todos seus matizes e subjetividades, como possibilidade de aprofundar as informações mediante o uso de outros instrumentos e/ou técnicas de coleta e construção de dados. Também pode ser observado que o referencial teórico se vincula ao tema da motivação sem destaque nos processos cognitivos ou afetivos e sem nenhuma alusão a importância do meio social. Tal como exposto no parágrafo anterior, a pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Pedagogia, tanto iniciantes quanto estudantes dos últimos semestres matriculados em uma IES da região Sul do Brasil. O nosso estudo direcionou o foco para estudantes do 7º e 8º semestres em uma IES localizada no interior do estado da Bahia, região nordeste do país.

A dissertação de Melo (2018), intitulada “Condições sociais para a atratividade, o acesso e a permanência nas licenciaturas da UEPG”, objetivou “[...] analisar os principais determinantes que levam os estudantes a escolher a profissão docente e suas influências nas condições de acesso e de permanência nas licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa” (Melo, 2018, p. 14). O referencial teórico foi baseado nos aportes do materialismo histórico-dialético de Marx. Os sujeitos de pesquisa, que responderam a um questionário, foram os estudantes dos quartos anos das licenciaturas em: Artes visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Português-Inglês, Matemática, Música, Pedagogia e Química. Para a entrevista semiestruturada, colaboraram seis egressos das licenciaturas. Os resultados indicam que a permanência em uma licenciatura supõe dificuldades econômicas que obrigam os estudantes a trabalhar enquanto realizam sua formação como professor (a). Melo (2018, p. 136) assinala que “permanecer num curso de licenciatura e formar-se professor pode ser considerado um ato de resistência”.

A dissertação desenvolvida pondera as condições econômicas dos estudantes sem levar em conta fatores afetivos ou emocionais, assim como também é extensiva a várias licenciaturas. O nosso objeto de estudo está relacionado ao curso de Pedagogia, assim como os sujeitos que participaram da entrevista foram os egressos do curso, pois os estudantes ativos não participaram e não tiveram a chance de contribuir com seus depoimentos nesta pesquisa. Finalmente, destaca-se que a pesquisa foi realizada em uma IES localizada na região Sul do Brasil, enquanto a nossa investigação escolheu a região Nordeste, no estado da Bahia.

A dissertação de Resende (2018), intitulada “Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA: entre desafios, resistências e rotas alternativas”, cujo objetivo geral foi:

[...] Identificar as representações de alunas e alunos do curso de Pedagogia da UFLA, instituição situada ao Sul de Minas Gerais, sobre a inserção e permanência dos homens na graduação, enquanto espaço/tempo formativo essencial para a constituição das identidades docentes” (Resende, 2018, p. 24).

Com uma escrita sensível, a pesquisadora apresenta nos resultados da pesquisa a persistência de estereótipos de gênero, étnicos, etários, entre outros, que ainda permeiam as relações estabelecidas no processo formativo. Conclui-se que as representações de homens e mulheres, especialmente no que se refere à docência masculina na educação básica, influenciam a constituição das identidades de todos os envolvidos. Sugere que a problemática da inserção de homens na docência seja debatida durante a formação inicial e incluída na matriz curricular dos cursos. A aproximação com nossa pesquisa está na temática da permanência nos cursos de educação superior, ainda que o foco desta investigação recaia sobre os fatores de discriminação presentes no contexto universitário.

Ferrari (2019), na dissertação intitulada “Motivos para o ingresso e a permanência em um Curso de Licenciatura em Química: um estudo longitudinal”, teve como objetivo “responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as escolhas profissionais e os motivos para a permanência no curso de licenciados em Química pela Unesp/Araraquara” (Ferrari, 2019, p. 7). A pesquisa, de tipo longitudinal, utilizou como instrumentos para a coleta de informações questionários mistos, aplicados *on-line*, em dois momentos: ingresso em 2013, e egresso em 2017. Os resultados indicaram que os participantes da pesquisa têm um perfil heterogêneo quanto às condições socioeconômicas e entram no curso de licenciatura em Química pretendendo, em sua maioria, exercer a profissão docente no ensino superior. As conclusões mostram que os estudantes se sentiram integrados ao curso e à universidade o qual foi fator determinante para a permanência no curso.

Essa pesquisa tem como objeto a permanência no curso, a partir da escolha pela licenciatura em química, e os resultados mostram o interesse dos estudantes pelo magistério superior. Já a nossa pesquisa se centra na formação dos professores para o Ensino Infantil. O estudo foi desenvolvido em uma instituição localizada na região sul do Brasil e a coleta de dados foi realizada mediante um questionário *on-line*. Supomos, portanto, que os participantes não tiveram contato presencial com o pesquisador nem a chance de expressar oralmente suas experiências, sentimentos e subjetividades.

Seguidamente, a dissertação intitulada “Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Paraíba: contribuições e impasses para permanência e êxito do estudante do Curso de Pedagogia”, elaborada por Santos (2019), teve por objetivo Analisar a contribuição da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Paraíba para a permanência e o êxito do estudante cotista do curso de Licenciatura em Pedagogia (Santos, 2019, p. 17). A abordagem metodológica foi qualitativa de nível descritivo e explicativo com utilização de um questionário semiestruturado aplicado em 177 estudantes matriculados no 4º período em diante nos diferentes turnos. Para a interpretação e análise das informações coletadas, foi usada a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados destacam a necessidade de melhorias específicas na Assistência ao Estudante, principalmente no que se refere à qualidade da alimentação, e também as dificuldades burocráticas para ter acesso aos benefícios derivados da Assistência Estudantil. Finalmente, a pesquisadora apresenta um protótipo de assistente virtual: Robô Chatbot com a finalidade de melhorar o acesso às informações referentes à Assistência Estudantil.

Pode-se observar que essa pesquisa é focalizada no acesso às políticas internas da instituição para o acesso à Assistência Estudantil por meio do qual não examina com mais detalhes as razões para permanência e êxito dos estudantes do curso de Pedagogia, ponto central de nossa pesquisa.

A dissertação de Soso (2021), intitulada “Permanência discente em cursos de Pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil”, objetivou “Identificar e analisar de que forma as Instituições de Ensino Superior, vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB), promovem a permanência discente em cursos de Pedagogia a distância” (Soso, 2021, p. 22). A fundamentação teórica da pesquisa foi baseada na revisão sistemática das pesquisas selecionadas na BDTD e nos arquivos do Congresso Latino-Americano sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES), em suas edições de 2011 a 2018. A pesquisa de abordagem qualitativa realizou a análise de documentos institucionais e a entrevista semiestruturada aplicada a oito coordenadores de seis IES. Os resultados indicaram que as instituições possuem diferentes níveis de comprometimento com a institucionalização da modalidade, o que reflete na diminuição

da evasão dos estudantes. As considerações finais apontam para a necessidade da identificação das fragilidades dos cursos de modo a promover a permanência dos estudantes nos cursos de Pedagogia investigados.

Constata-se que, mesmo tendo como tema a “permanência discente em cursos de Pedagogia”, o estudo é baseado na educação a distância e seu *lócus* de pesquisa foram as IES vinculadas à Universidade Aberta do Brasil. Além disso, a metodologia não contempla uma aproximação direta com os estudantes para conhecer suas opiniões ou inquietações com relação à permanência no curso de Pedagogia.

A dissertação de Matos (2021), intitulada “Permanência e Evasão nos Cursos de Graduação do CSE”, teve como objetivo “Analisar como os fatores de permanência e evasão influenciam nos cursos presenciais de graduação do CSE” (Matos, 2021. p. 19). A abordagem da pesquisa foi quali-quantitativa com a utilização de questionários, aplicados aos estudantes matriculados no primeiro semestre de 2020 e estudantes evadidos nos semestres 2018.1, 2018.2, 2019.1 e 2019.2, e entrevista, realizadas aos coordenadores e chefes de expediente, dos cursos de graduação presencial. Nos resultados, destacaram-se: as questões financeiras; falta de atualização da grade curricular; falta de conhecimento prévio do curso; e desencanto com o curso. As considerações finais propuseram minimizar os índices de evasão no CSE, com as seguintes de ações: uma maior aproximação do aluno com o curso e instituição; revisão periódica dos currículos dos cursos de Graduação; e a constituição de uma comissão de acompanhamento e avaliação da permanência e evasão dos cursos de graduação do CSE.

Essa dissertação se aproxima desta pesquisa, posto que seu interesse está voltado para a permanência nos cursos de graduação mesmo que não se aponte interesse específico no curso de Pedagogia. A referida pesquisa foi realizada em uma IES, localizada na região Sul, e pertence a um Programa de Pós-graduação em Administração. Supomos que a coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista aos Coordenadores e chefes de expedientes e não aos estudantes na procura de informações mais próximas da área das ciências administrativas.

Já a dissertação apresentada por Ferreira (2021), intitulada “Possíveis preditores de permanência e evasão em cursos de pedagogia a distância”, teve como objetivo geral “Analisar fatores preditivos de evasão e permanência para cursos de pedagogia a distância em universidades pública e particular” (Ferreira, 2021, p.25). A abordagem metodológica foi quali-quantitativa de tipo descritiva e analítica com a utilização de um inventario específico de formato digital. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 62 alunos e 37 ex-alunos de dois cursos de Pedagogia, ofertados por instituições públicas e privadas. Os resultados indicam que a escolha consciente do curso como primeira opção considerando inclusive a modalidade (EaD) como fator de escolha, é um preditor importante para a permanência no curso. Neste sentido, a autora adverte que “a flexibilidade de organização dos estudos também é um preditor que contribui para permanência, possibilitando, sobretudo, conciliar trabalho, família e estudo, confirmando um perfil de estudante que se infere, não teria acesso ao curso superior, se não fosse pela EaD ” (Ferreira, 2021, p. 104).

Pode-se advertir que a pesquisa difere da apresentada aqui em dois pontos. O primeiro por se tratar de um estudo sobre um curso de pedagogia na modalidade EaD. O segundo está na coleta e produção dos dados, bem como no tipo de abordagem de pesquisa adotada.

Stringari (2021), na sua dissertação intitulada “Permanência das discentes no curso de enfermagem: aspectos curriculares e pedagógicos”, teve como objetivo geral compreender os aspectos curriculares e pedagógicos que levam os discentes de enfermagem a permanecerem no curso (Stringari, 2012, p. 20). A abordagem metodológica foi qualitativa de tipo documental e de campo com aplicação de questionário de perguntas abertas e perguntas fechadas de forma *on-line*. As considerações finais da autora expressam que, mesmo que a qualidade curricular e pedagógica seja importante, a permanência para esse grupo de estudantes participantes da pesquisa corresponde a um desejo dos estudantes por permanecer o que a autora identifica como um fator intrínseco.

Verifica-se que essa pesquisa se aproxima do estudo proposto porque, embora tratem de áreas distintas (Enfermagem e Pedagogia), abordam o tema da permanência

dos estudantes nos cursos universitários. Ambas investigações se dedicam a entender os fatores que contribuem para que os estudantes permaneçam em seus cursos. A dissertação sobre Enfermagem explora aspectos curriculares e pedagógicos específicos da área de saúde, enquanto a pesquisa em estudo sobre o curso de Pedagogia trata de fatores mais amplos que podem incluir motivações pessoais, condições institucionais, e contextos educacionais específicos da Bahia.

O Quadro 3 ressalta uma síntese das pesquisas selecionadas conforme a aproximação com o objeto de estudo deste trabalho.

Quadro 3 - Teses e dissertações relacionadas à temática Permanência no curso de Pedagogia entre 2017-2021

Título Ano de Publicação	Metodologia	Instituição/Programa/ Região	Palavras- chave
Dissertação: Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo 2017	Abordagem qualitativa Etnografia História Oral dos dois sujeitos participantes da pesquisa	Universidade de São Paulo (USP) Programa de Pós-Graduação em Educação Região Sudeste	Permanência na docência. Trajetória de vida. Formação de professores. Perspectiva histórico-cultural. Evasão docente.
Tese: Professores da Educação Profissional: Reflexões Sobre a Formação e Permanência na Docência 2017	Abordagem qualitativa Entrevista semiestruturada Análise de Prosa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Programa de Pós-graduação em Educação-Psicologia da Educação Região Sudeste	Educação profissional; Permanência na docência; Formação docente.
Dissertação: Ensino Superior, Expansão e Evasão: O caso do curso de Licenciatura em Pedagogia (Presencial) da UFPB-Campus I. 2017	Abordagem qualitativa Estudo de caso Questionário semiestruturado (Via <i>on-line</i>) e Entrevista via telefone	Universidade Federal de Paraíba (UFPB) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas: Gestão e Avaliação da Educação Superior Região Nordeste	Ensino Superior; Evasão Discente; Licenciatura em Pedagogia/UFPB
Dissertação: O curso de pedagogia: permanência e novas tensões 2017	Abordagem qualitativa Análise documental, Questionário Entrevista	Universidade de São Paulo Programa de Pós Graduação em Educação Região Sudeste	Formação Inicial; Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; Currículo do curso de Pedagogia; Identidade

			profissional dos pedagogos.
Dissertação: A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes no curso de pedagogia: da permanência à conclusão. 2017	Abordagem qualitativa, Pesquisa documental e bibliográfica, Pesquisa de campo Questionário semiaberto.	Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Região Norte	Assistência Estudantil. Expansão da Educação Superior. Formação de Professores.
Dissertação: A permanência em um curso de Pedagogia a distância: um estudo Piagetiano sobre o interesse das alunas 2018	Abordagem qualitativa Estudo de Caso e Método Clínico Piagetiano Questionário e Entrevista semiestruturada	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Programa de Pós-Graduação em Educação Região Sul	Pedagogia, Permanência, Afetividade, Interesse, Construtivismo, Educação a distância
Dissertação: Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade. 2018	Abordagem quanti-qualitativa Dois Questionários: - Sociodemográfico e - Escala de Motivação Acadêmica	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul (PUC-RS) Programa de Pós-Graduação em Educação Região Sul	Processos Motivacionais, Educação Superior, Permanência, Discentes
Dissertação: Condições sociais para a atratividade, o acesso e a permanência nas licenciaturas da UEPG 2018.	Abordagem quanti-qualitativo Questionário Entrevista semiestruturada	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Programa de Pós-Graduação em Educação Região Sul	Política educacional. Valorização docente. Atratividade para a carreira docente. Acesso e permanência nas licenciaturas da UEPG
Dissertação: Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA: entre desafios, resistências e rotas alternativas 2018	Abordagem qualitativa Entrevistas Análise documental	Universidade Federal de Lavras Programa de Pós-Graduação em Educação Região Sudeste	Identidade. Gênero. Feminilização do magistério. Representações hegemônicas. Resistência.
Dissertação: Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Paraíba: contribuições e impasses para permanência e êxito do	Abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Questionário semiestruturado Análise de conteúdo.	Universidade Federal de Paraíba Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior Região Nordeste	Ensino Superior. Permanência Estudantil. PNAES. Financiamento. Chatbot

estudante do curso de Pedagogia 2019			
Dissertação: Permanência discente em cursos de Pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil 2021	Abordagem qualitativa Revisão Bibliográfica Análise documental	Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUC-RS) Programa de Pós-Graduação em Educação Região Sul	Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUC-RS) Programa de Pós-Graduação em Educação Região Sul
Dissertação: Permanência e evasão nos cursos de graduação de CSE 2021	Abordagem quali-quantitativa Estudo de caso Questionário Entrevista Semiestruturada	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Programa de Pós-Graduação em Administração Região Sul	Permanência. Evasão. IES. Gestão Universitária
Dissertação: Possíveis preditores de permanência e evasão em cursos de pedagogia a distância 2021	Abordagem quali-quantitativa Descritiva e analítica Inventário específico em formato digital	Universidade Federal de Lavras Programa de Pós-Graduação em Educação, Região Sudeste	Educação a Distância. Ensino Superior. Evasão. Permanência
Dissertação: Permanência das discentes no curso de enfermagem: aspectos curriculares e pedagógicos 2021	Abordagem qualitativa Descritiva e analítica Análise documental Pesquisa de campo	Universidade Regional de Blumenau – FURB Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Região Sul	Permanência. Qualidade na Educação Superior. Aspectos curriculares e pedagógicos. Graduação em enfermagem

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da BDTD.

Pode-se notar que 127 (cento e vinte e sete) IES participam da referida biblioteca virtual, no entanto, há pouquíssima produção científica sobre o tema, representa um vazio a ser preenchido. Observa-se também que a temática “Permanência nos cursos de formação de professores” é objeto de estudo em diferentes programas de pós-graduação.

Do total das 15 (quinze) pesquisas selecionadas, 12 (doze) pertencem a programas de pós-graduação em Educação, dos quais, uma delas é uma tese da área da Educação para a Ciência, 2 (duas) dissertações da área de Políticas Públicas e 1 (uma) dissertação da área de Administração, o que nos aproxima da relevância e da multidisciplinaridade do problema em estudo.

Observa-se que desse total de 15 (quinze) pesquisas encontradas na BDTD, entre 2017-2021, 07 (sete) pertencem a instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na

região Sul; cinco (5) pesquisas pertencem a IES do Sudeste, 1 (uma) pertence a IES da região Norte; e 2 (duas) pesquisas foram realizados na região Nordeste do Brasil.

Do exposto acima, infere-se que, mesmo existindo pesquisas que abordam o tema da permanência dos estudantes nos cursos de graduação, há uma lacuna referente a pesquisas na área da formação de professores para o Ensino Infantil e anos iniciais no estado da Bahia, como proposto na investigação. Finalmente, considera-se importante destacar que não foram achadas pesquisas correspondentes aos anos compreendidos entre 2022 e 2024 e não se tem informações suficientes para saber se isso se deve à falta de atualização da plataforma BDTD ou a outras causas.

No capítulo a seguir, com base em autores que se dedicam a estudar a formação de professores, são discutidas as relações entre a profissão, profissionalização e identidade docente.

3 PROFISSÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

A profissão docente engloba saberes, práticas, formação e desafios que vão além do conteúdo a ser ensinado, envolvendo um compromisso com a formação integral dos alunos e com a sociedade. O professor é, ao mesmo tempo, um mediador.

Para Novoa (1995), a profissão docente é complexa e implica desafios em um contexto de transformações sociais, éticas e pedagógicas. Nesse sentido, o autor destaca que o professor precisa lidar com diversas dimensões de sua prática. Nas palavras do autor:

Ser professor significa lidar com a incerteza, com a diversidade e com a complexidade. Implica reconhecer que o ensino não é apenas um processo técnico, mas envolve dimensões éticas, sociais e culturais que tornam a prática pedagógica um desafio constante (Novoa, 1995, p. 15).

Nessa linha de raciocínio, pode-se inferir que a formação do professor é um processo dinâmico e complexo que envolve aspectos tais como saberes, experiências e vivências, que são construídos a partir de um processo permanente e integrado na prática escolar cotidiana dos professores. Portanto, a qualificação docente se vincula com o processo de profissionalização docente dado, em grande parte, pelo conjunto de saberes e capacidades que o professor é desafiado a construir no desempenho de suas atividades. Nas palavras de Novoa:

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão de professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (Novoa, 1995, p. 31).

Em relação à identidade docente, pode-se compreendê-la como um conjunto de representações sociais que variam de acordo com o lugar social ocupado pelo indivíduo

na sociedade. Essas representações são moldadas por valores, ideias e normas que influenciam a maneira como o indivíduo interpreta e constrói sua visão de mundo. Para Pimenta (op. cit., p. 19).

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo. De sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, op. cit., p. 19).

Nota-se na fala da autora o valor atribuído às experiências e as inter-relações significativas na construção da identidade profissional, reconhecendo o peso dos valores culturais nesse processo de significação da construção da identidade profissional. O processo de constituição da identidade do professor também está atrelado com os significados e sentido atribuído à profissão pelo professor:

O processo de constituição do ser professor é produzido pelas vivências na realização do pôr teleológico da atividade docente que produz sentidos e significados de ser professor em uma objetividade social. Assim, ser professor é viver uma práxis social criadora e transformadora da realidade concreta e de potencialização da genericidade humana (Santos, 2020, p. 178).

É na prática docente cotidiana que o professor, a partir do encontro entre teoria e realidade, vai gerar seus próprios significados e sentidos em relação à profissão docente:

Os sentidos e significados de ser professor estão centralizados em sua atividade de práxis, isto é, nas relações da socialidade humana. Entretanto, esses sentidos são produzidos a partir de determinações históricas, políticas, sociais e econômicas que determinam as formas de ser e de realizar a atividade docente de forma estranhada à potencialização da sua práxis social (Santos, 2020, p. 173).

Nesse processo de construção de identidade e de produção de sentidos, baseado nas inter-relações sociais, o professor se constitui no modo como se percebe frente a seus alunos, a seus colegas e como comunica suas ideias, crenças, valores, troca e produz conhecimentos. Essas interações decorrem em determinadas condições sociais e culturais, mas abrangem também aspectos cognitivos, atitudinais e afetivos.

O professor como profissional possui uma identidade e uma formação, enquanto ser individual, que se traduz como resultado de suas interações com o meio, dos conflitos e das concordâncias sociais, cujos domínios funcionais da cognição, da afetividade e motores estão sempre presentes (Aranha *et.al.*, 2015, p. 74).

Com o autor, percebe-se que a identidade do professor está intimamente relacionada com as vivências e interações sociais que influenciam na construção e reconstrução dos significados que, por sua vez, afetam o sentido da sua profissão.

3.1 Valorização da profissão docente

A valorização da profissão docente é importante para garantir uma educação de qualidade. Contudo, a profissão docente pode resultar pouco atrativa e em muitas oportunidades os docentes são expostos a situações de desvalorização, tais como: carga de trabalho excessiva; salários baixos em comparação com outros profissionais com formação acadêmica de nível superior; inadequadas condições de trabalho; e, muitas vezes, escasso reconhecimento social.

Com respeito ao reconhecimento do professor na sociedade, pode-se dizer que, apesar da importância dele para a formação das novas gerações e do capital humano, seu reconhecimento social não está de acordo com o nível da demanda que a profissão docente implica. A respeito disso, Pimenta e Almeida explicam que:

A sociedade na qual se encontra o indivíduo, há uma hierarquia na valorização das profissões. Com relação ao papel de professor, verifica-se que, ao lado do discurso que chama atenção para o valor da profissão docente, há uma atitude de desconsideração, que se revela nas condições de trabalho, nos baixos salários e no pequeno investimento em sua formação inicial e continuada. Todos

esses elementos se entrecruzam, na verdade, na constituição da identidade do professor (Pimenta; Almeida, 2011, p. 23).

A discrepância entre o discurso de valorização e a realidade enfrentada pelos professores não apenas afeta a motivação e o bem-estar dos profissionais, mas também tem repercussões no desempenho dos estudantes e na qualidade da educação. A desconsideração pelas condições de trabalho e o baixo investimento na formação docente impactam diretamente a constituição da identidade do professor, criando um ciclo de desvalorização que se reflete na baixa atratividade da profissão para as novas gerações. Pimenta e Almeida (2011) proferem que:

A valorização da profissão docente passa, necessariamente, pela compreensão do papel social do professor, reconhecendo-se que o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um profissional que articula saberes teóricos e práticos, com implicações éticas e políticas no processo de formação humana (Pimenta; Almeida, 2011, p. 31).

É necessário que políticas públicas mais eficazes sejam implementadas, não só para melhorar as condições materiais dos docentes, mas também para promover uma mudança cultural em que o professor seja verdadeiramente reconhecido como pilar fundamental na formação de uma sociedade mais justa e qualificada.

Em relação ao curso de Pedagogia, existe uma grande variedade de possibilidades de atuação, mesmo que o grande objetivo seja formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação fundamental. Com o curso, os estudantes de pedagogia devem adquirir diversos conhecimentos com a finalidade de possibilitar o melhor desempenho profissional. É necessário que o professor formado em Pedagogia encontre um válido reconhecimento da função que exerce, sendo que o Estado, a sociedade e a escola devem valorizar sua profissão e melhorar suas condições de trabalho.

3.2 Saberes docentes

Ao se reportar à formação de professor, é indispensável destacar o debate científico acerca dos diferentes tipos de saberes e sua articulação com a prática docente. Esses saberes docentes estão contemplados tanto na formação inicial quanto na formação continuada e são discutidos por diferentes autores.

Pimenta (1995), por exemplo, reconhece a importância de aproximar a formação teórico-acadêmica da prática escolar e identifica três saberes da docência, que incluem tanto aspectos profissionais quanto individuais, são eles: os saberes da experiência (proveniente da prática cotidiana e da interação com colegas); os saberes do conhecimento (vinculados à formação acadêmica); e os saberes pedagógicos (ligados à prática docente).

Os saberes da experiência se formam no decorrer da vida do aluno, nas relações sociais e experiências, que contribuem para a formação humana do estudante. Ainda, de acordo com Pimenta (1995):

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar (Pimenta, 1995, p. 20).

Já o conhecimento, mediado durante a formação, é produzido dentro de determinadas condições e por isso é preciso trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para desenvolver a reflexão necessária. Nas palavras de Pimenta

Não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existência da humanidade (Pimenta, 1995, p. 22).

O ensino, como prática social, desafia o docente em vários âmbitos da natureza humana. Logo, o saber pedagógico envolve assuntos como relacionamento professor-aluno, importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e das técnicas de ensinar. A separação dos três saberes da docência

resulta na dissociação teoria e prática, pois no processo de ensino aprendizagem interagem as relações sociais, a prática pedagógica e o conhecimento. Para a autora:

professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca cotidianamente (Pimenta, 1995, p.18).

No texto anterior, a mesma autora expõe a importância de aproximar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica com a prática escolar para que os professores tenham consciência das necessidades e desafios, de como enfrentá-los e superá-los. Na compreensão de Pimenta (1995), conhecimento, prática e experiência são categorias constituintes dos saberes necessários à profissão docente.

Tardif (2005), em seus estudos sobre a epistemologia da prática docente, enfatiza a importância de compreender como os saberes dos professores são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar a prática docente. Esse autor identifica quatro tipos de saberes docentes: saberes de formação profissional (provenientes da formação inicial); saberes disciplinares (vinculados a disciplinas específicos); saberes curriculares (relacionados ao currículo institucional); e saberes experienciais (procedentes da experiência profissional). De acordo com o autor,

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do fazer e do saber-fazer bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (Tardif, 2005, p. 81).

Constata-se que a experiência e as inter-relações sociais são fundamentais na formação dos saberes docentes, favorecendo a sua diversificação e diferenciação. Esses saberes, que servem de base para o ensino, podem ser existenciais, sociais e pragmáticos. Tardif (2005, p. 103) profere que

[...] são existenciais, no sentido de que um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, **mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal** (Tardif, 2005, p. 103, **grifos nossos**).

O texto anterior expressa a influência da história de vida e das experiências sobre os saberes docentes, salientando que a profissão de professor é uma construção social, sujeita a mudanças, na qual ao conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à profissionalização entrelaça-se a experiência prática cotidiana, ou seja, o convívio com o ambiente educativo e as interações com alunos e com professores mais experientes. Essa interação no ambiente escolar vai permitir à atribuição de significados e sentidos às situações vivenciadas, conforme destaca Tardif (2005, p. 102):

A interiorização de regras implícitas é adquirida com e na experiência. É aqui, a nosso ver, que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador (Tardif, 2005, p.102, **grifos nossos**).

Para o autor, a formação de professor deve aproximar os saberes teóricos aos saberes práticos sem deixar de lado os saberes reflexivos, sendo a sala de aula o local onde o aluno aprende a ensinar e a se tornar professor.

[...] Um professor de profissão não seja somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2005, p. 230).

Do enunciado anterior, entende-se que o curso de educação inicial deve perceber o futuro professor como sujeito de sua própria formação em um processo em que intervêm os conhecimentos adquiridos na universidade e os saberes da experiência.

Um outro estudioso também se destaca no debate sobre os saberes docentes. Saviani (1996) diferencia 5 (cinco) tipos de saberes: o saber atitudinal, (comportamentos

e vivências consideradas adequadas ao trabalho docente); o saber crítico-contextual (contextualização socio-histórica); o saber específico (específico das disciplinas que integram o currículo); o saber pedagógico (fundamentos da educação que definem a identidade do educador); e o saber didático-curricular (formas de organização das atividades docentes). Esses saberes se entrecruzam na prática que envolve uma interação entre professores e estudantes. Nas palavras de Saviani:

Na consideração dos saberes envolvidos na educação, cumpre levar em conta que eles implicam igualmente educadores e educandos, os quais se põem numa relação prática determinada socialmente como momento da prática social global, tendo nesta. Portanto, o seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Como tal a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada (Saviani, 1996, p.151).

Percebe-se que o autor valoriza as interações no processo de ensino aprendizagem, reconhecendo a educação como prática social global e o papel dos saberes docentes no processo de mediação do conhecimento.

É necessário mencionar os saberes docentes elencados por Paulo Freire no livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, no qual o autor menciona vinte e sete (27) saberes organizados em três capítulos: i) Não há docência sem discência, ii) Ensinar não é transferir conhecimento e iii) Ensinar é uma especificidade humana.

No primeiro capítulo, Freire inicia fazendo algumas considerações sobre a prática docente, destacando que o professor deve aliar a teoria à prática, incentivando a produção do conhecimento pelo aluno que deve deixar de ser mero receptor de conhecimento. Neste sentido, é indispensável que o aluno figure como o sujeito da produção do saber dando importância às experiências de vida e interações no meio social.

No capítulo II, “Ensinar não é transferir conhecimento”, o autor indica que o docente deve criar as possibilidades para produção e construção do conhecimento por parte do aluno por meio da indagação e a curiosidade com respeito das diferenças individuais e culturais.

Já no capítulo III, “Ensinar é uma especificidade humana”, o autor destaca a importância da liberdade e do respeito pelos outros e seus direitos. Essa liberdade, para Freire, supõe uma grande responsabilidade por parte do docente que deve se atualizar constantemente para uma tomada consciente de decisões, que lhe permitam uma disposição para o diálogo baseada na realidade.

Entende-se que os saberes docentes enunciados por Paulo Freire estão permeados por três aspectos fundamentais: a) a importância da história na qual passado, presente e futuro encontra-se entrelaçado; b) cada aluno é importante e é um ser único; c) a presença da afetividade no processo educativo no qual devem existir alegria e esperança no ato de aprender.

Morin (2001) também salientou “Os sete saberes necessários à educação do futuro” abordando problemas do processo educativo que, segundo o autor, foram ignorados e/ou subestimados. Os sete saberes expressados por Morin (2001) serão mostrados de modo sintetizado, a seguir.

O primeiro dos saberes, intitulado “Cegueiras do conhecimento”, faz referência à nossa capacidade de nos enganar com interpretações equivocadas e/ou colocar em outros nossos erros. Nas palavras de Morin (2001, p. 19), “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão”.

O autor destaca três tipos de erros próprios das Cegueiras do conhecimento: a) Erros intelectuais (negação da autocrítica); b) Erros da razão (falta de crítica no processo de racionalização ou adoção de paradigmas inconscientes que afetam nosso consciente); c) Erros “*Imprinting*” ou de Impressão (A força das primeiras informações que afetam nossa percepção de normalidade).

O segundo saber, “Os princípios do conhecimento pertinente”, trata da fragmentação dos saberes diante situações, cada vez mais, multidisciplinares, transversais, multidimensionais e globais. O autor expõe sobre a importância do contexto dado que os dados isolados são insuficientes para entender o todo. O autor assinala:

[...] o conhecimento dos problemas-chave, das informações chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo (Morin, 2001, p. 35).

O autor acredita que não se vive em uma lógica linear, mas sim em uma lógica complexa de várias ligações e informações que devem ser abordadas no global, na sua totalidade.

O terceiro saber se refere a “Ensinar a condição humana” para Morin profere que “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (2001, p. 47) e deveria ser feito partindo da complexidade humana com várias dimensões nas quais destaca: a) - Circuito Cérebro/Mente/Cultura; b) - Circuito Razão/Afeto/Pulsão; c) - Circuito Indivíduo /Sociedade/Espécie *Homo Sapiens* (sábio) e *Homo Demens* (louco). Essas dimensões compõem o que o autor define como sendo *Homo complexus*.

Morin ressalta a importância da relação entre razão e afetividade ao afirmar que “a racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão” (Morin, 2001, p. 53).

O quarto saber, “Ensinar a identidade terrena”, trata da necessidade de um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo e, portanto, global, a partir do qual é necessário saber viver e se comunicar com culturas diversificadas para assim lograr a solidariedade que permita, além do progresso, a sobrevivência da humanidade. Para Morin,

[...] a união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria. (Morin, 2001, p. 75-76).

No quinto saber, “Enfrentar as incertezas”, o autor aborda a temática das dificuldades de prever o novo, expondo que a história é uma ação consecutiva de

organização-desorganização-organização. O autor traz o termo de *Ecologia da Ação* com três pressupostos fundamentais: a) Risco e precaução que devo considerar para tomar as decisões e determinar ações, b) Fins e Meios considerando que nem sempre as previsões vão ser alcançadas e a c) Tomada de decisões assertivas ou utilização de estratégias levando em conta as incertezas. Nas palavras do autor, “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação” (Morin, 2001, p. 81).

Outro saber importante para a educação do futuro, é o sexto intitulado como “Ensinar a compreensão”, que representa um saber fundamental à educação, pois é a garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade, que representa a empatia, abertura, simpatia, generosidade, abertura aos valores do outro e à complexidade humana. Morin aponta que “o problema da compreensão se tornou crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (Morin, 2001, p. 93).

Por último, o saber “Ética do gênero humano” no qual o autor apresenta o conceito de *Antropoética* que compreende a condição humana na sua complexidade, na consciência pessoal, assumindo o destino humano em sua plenitude, mas também nas suas contradições.

A ética propriamente humana, ou seja, a *antropoética*, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos: *indivíduo/sociedade/espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro (Morin, 2001, p. 106).

Os sete saberes representam uma crítica ao modelo do ensino disciplinar por considerá-lo fragmentado. O sentido dos “sete saberes” não se refere a nenhum nível educacional específico, mas alude ao processo educativo em geral, propondo para a sociedade, permeada pelas tecnologias onde se negligencia o ser humano, uma mudança de paradigma ao buscar-se compreender os problemas fundamentais da humanidade.

A título de síntese, ressaltamos no Quadro 4 os saberes necessários à formação de professores, segundo os autores Selma Garrido Pimenta (1995), Dermeval Saviani (1996), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2001) e Maurice Tardif (2005), apresentados em ordem cronológica.

Quadro 4 - Síntese dos saberes necessários na formação de professores

AUTORES	SABERES DOCENTES
<p>Selma G. Pimenta 1995</p>	<p>Saberes da experiência Gerados pelos professores na sua prática cotidiana e na relação com seus colegas de trabalho</p> <p>Saberes do conhecimento Adquiridos na formação- acadêmica ligados a disciplina que o professor leciona</p> <p>Saberes Pedagógicos Relacionados com o saber ensinar e devem estar dimensionados com a concepção de rompimento da dimensão tradicional e fragmentada do ensino, utilizando-se de novos métodos, e de novas formas de organizar o currículo e as atividades escolares.</p>
<p>Dermeval Saviani 1996</p>	<p>Saber Atitudinal Refere-se aos comportamentos e atitudes do docente em atuação</p> <p>Saber Crítico-contextual Saber oriundo das concepções sociais históricas que delimitam a tarefa educativa, preparando aos alunos para atuar ativamente na sociedade.</p> <p>Saber Específicos Saberes particulares das disciplinas que compõem o currículo escolar</p> <p>Saber Pedagógicos Saberes vinculados às ciências da educação que estão relacionados às orientações do trabalho educativo, articulando a teoria e a prática.</p> <p>Saber didático-curricular Saberes relativos à organização e realização da prática docente.</p>
<p>Paulo Freire 1996</p>	<p>Não há docência sem deiscência Exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural.</p> <p>Ensinar não é transferir conhecimento Exige: consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade.</p> <p>Ensinar é uma especificidade humana Exige: segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de</p>

	decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos
Edgar Morin 2001	<p>Cegueiras do conhecimento Expressa que o conhecimento é uma representação/tradução da realidade.</p> <p>O princípio do saber pertinente O conhecimento não deve ser fracionado mais sim contextualizado na globalização.</p> <p>Ensinar a condição humana Necessidade de compreender não só os outros como a si mesmo.</p> <p>Ensinar a Identidade terrena Entender nossa realidade, diversidade e singularidade em harmonia com nosso ambiente.</p> <p>Enfrentar as incertezas Ensinar a ecologia da ação Tomada de decisões com consciência de risco de erro.</p> <p>Ensinar a compreensão Educar para a solidariedade intelectual e moral da humanidade</p> <p>Ética do gênero humano + Ética do gênero humano Desenvolver responsabilidades individuais e sociais</p>
Maurice Tardif 2005	<p>Saber Atitudinal Refere-se aos comportamentos e atitudes do docente em atuação</p> <p>Saber Crítico-contextual Saber oriundo das concepções sociais históricas que delimitam a tarefa educativa, preparando aos alunos para atuar ativamente na sociedade.</p> <p>Saber Específicos Saberes particulares das disciplinas que compõem o currículo escolar</p> <p>Saber Pedagógicos Saberes vinculados às ciências da educação que estão relacionados às orientações do trabalho educativo, articulando a teoria e a prática.</p> <p>Saber didático-curricular Saberes relativos à organização e realização da prática docente.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que os saberes docentes devem ser contextualizados e pertinentes, dando relevância às interações com os outros e com o meio. As classificações de Pimenta, Tardif e Saviani são referentes às práticas institucionalizadas, enquanto Morin apresenta uma reflexão para a educação como processo humano e global sob a ótica da complexidade, na qual o ensino não seja fragmentado em detrimento da totalidade. Já Paulo Freire defende que os professores precisam estar abertos a uma relação dialógica de modo que o aluno se abra ao mundo, para novas experiências, para novos horizontes. É por meio dessa escuta que os professores podem favorecer o domínio técnico a serviço da mudança, promover a capacidade científica, sem negligenciar a diversidade cultural e as relações pessoais afetivas com seus educandos.

O professor, inserido na multiplicidade característica do trabalho docente, deve dominar saberes diversos que lhe permitam lidar com situações variadas de forma diferenciada e adequada. Para isso, é essencial mobilizar teorias, metodologias e habilidades, ajustando-as ao contexto. Assim, a compreensão dos saberes adquiridos na formação inicial pode ajudá-lo a reconhecer a complexidade das práticas em sala de aula, conferindo sentido ao processo educativo e contribuindo para a construção de sua identidade profissional, além de influenciar positivamente sua permanência no curso de formação.

Os saberes docentes possuem uma relação crucial com a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia, pois oferecem sentido e significado à formação profissional. Ao entrar em contato com saberes teóricos, práticos e pedagógicos, os estudantes compreendem melhor a importância e a complexidade do trabalho docente, o que fortalece sua identidade profissional e motiva sua continuidade no curso. A combinação de reflexões teóricas e vivências práticas ajuda os futuros professores a desenvolverem confiança em sua capacidade de atuar no campo educacional, reduzindo incertezas e promovendo maior engajamento com sua trajetória formativa.

Aprender a ensinar exige uma compreensão profunda do humano em sua totalidade e complexidade. O conhecimento das singularidades de cada aprendiz permite ao educador desenvolver as potencialidades daqueles que ensina, tendo em vista aspectos pessoais, cognitivos, contextuais e relacionais. Esse processo, como destaca García (1999), demanda uma abordagem personalizada, que valorize as características únicas de cada professor em formação, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades e competências individuais.

O ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (García, 1999, p. 29).

O estudo da formação de professores transcende as implicações científicas, tecnológicas e artísticas, abrangendo também as dimensões afetivas e cognitivas. Essas dimensões são cruciais para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que integram tanto as demandas emocionais quanto os processos reflexivos necessários à prática educativa.

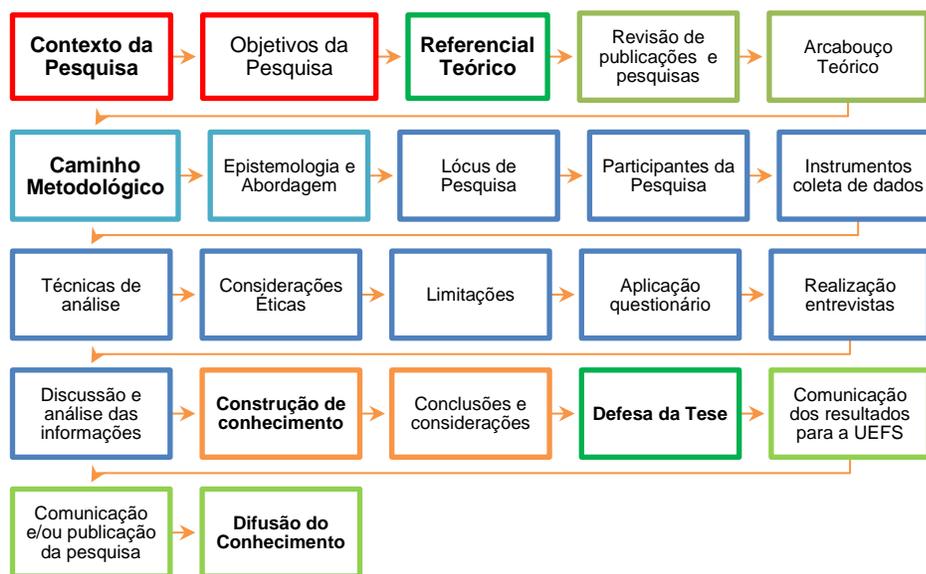
O próximo capítulo será dedicado à explicitação dos métodos, estratégias e procedimentos que orientaram o desenvolvimento deste estudo, garantindo a solidez científica e ética indispensáveis à sua realização.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, detalhando os passos organizados que conduziram desde sua concepção inicial até a conclusão do estudo. Partindo de uma abordagem sistemática, buscou-se garantir que cada etapa estivesse fundamentada nos objetivos propostos, respeitando os aspectos éticos e metodológicos necessários para a realização de uma investigação científica sólida e consistente.

Na Figura 2, apresenta-se um diagrama que sintetiza o caminho da pesquisa com a intenção de ilustrar o percurso investigativo, desde a etapa inicial até a sua finalização, partindo do pressuposto de que a metodologia compreende uma série organizada de passos, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da pesquisa.

Figura 2 - O caminho da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ressalta-se que, para a realização do trabalho de campo e das etapas subsequentes, foi necessária a aprovação do projeto no Exame de Qualificação no Doutorado em Difusão do Conhecimento e também do Comitê de Ética em Pesquisa do

IFBA. Logo, o diagrama enfatiza uma visão integral do processo de pesquisa, sabendo que cada etapa tem suas próprias características e complexidades.

O trabalho de investigação proposto enquadra-se no campo da pesquisa social no qual o sujeito de estudo é o professor em formação, concebido como ser humano que pensa, sente e atua em seu ambiente, ou seja, os estudantes do 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia em seu local habitual de formação.

Nossa pesquisa teve uma abordagem qualitativa necessária para a compreensão do fenômeno estudado dado que a pesquisa qualitativa utiliza métodos centrados na interpretação mais profunda dos fenômenos humanos, suas causas e suas inter-relações, de modo a compreender o fenômeno em seu contexto, isto é, na teia das relações que o engendra. Minayo profere que (op. cit., p. 21-22)

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (Minayo, op. cit., p. 21-22).

Bauer e Gaskell (2002) pontuam que a pesquisa qualitativa pode utilizar números para descrever frequências e padrões, mas o foco principal continua sendo a interpretação dos significados atribuídos às ações e fenômenos sociais. Para atingir o seguinte objetivo específico “identificar as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes do 7º (sétimo) e 8º (oitavo) semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana”, foi preciso a quantificação dos resultados na obtenção desse perfil dos participantes da pesquisa com o intuito de auxiliar na compreensão dos achados das entrevistas que contribuíram com a concretização dos objetivos relacionados com o significado e o sentido de ser professor, bem como as razões dos estudantes para a permanência no curso de Pedagogia, devidamente abordadas com técnicas qualitativas. Nessa ordem de ideias, André (2013) expressa:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (André, 2013, p. 96).

Dando continuidade à descrição metodológica desta pesquisa social e qualitativa, pode-se declarar que se trata de um estudo de caso dada as características próprias da pesquisa, como focar na análise de um determinado fenômeno levando em conta o contexto e as suas múltiplas dimensões em profundidade. André menciona que

[...] se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem num dado período de tempo (André, 2013, p. 97).

A investigação realizada foi centrada na análise dos depoimentos dos/as participantes da pesquisa coletados no seu ambiente natural de estudo, a UEFS, no lapso de tempo compreendido entre março e julho do 2023. Buscou-se entender significados, valorizar interações, decifrar e interpretar formas de comunicação que auxiliaram na compreensão do fenômeno estudado.

4.1 Lócus da pesquisa

O lócus desta pesquisa foi a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada na cidade do mesmo nome no estado da Bahia. A instituição foi criada em 31 de maio de 1976. Até a década de 1990, era a única universidade de Feira de Santana, cidade do interior do estado da Bahia. Atualmente, oferece 28 cursos de graduação: 14 (catorze) de bacharelado, 11 (onze) de licenciatura e 3 (três) cursos de dupla modalidade:

bacharelado e licenciatura. Na atualidade, a UEFS possui sete módulos técnico-pedagógicos, nos quais são desenvolvidas as atividades acadêmicas e três centros administrativos, onde funcionam atividades de gerência. Como parte da sua estrutura, possui, também: parque esportivo; centro de informática; biblioteca; centro de educação básica; creche; residência universitária; observatório astronômico; centro universitário de cultura e artes (CUCA); estação climatológica; sede de educação ambiental; centro de treinamentos Xavantes; museu Casa do Sertão e clínicas odontológicas.

Os níveis de desempenho da UEFS: Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Institucional que se refere ao ensino a distância (CI-EAD), alcançados pela UEFS na última avaliação, segundo o INEP/MEC foi nota 4 para cada um dos indicadores mencionados.

Esses indicadores são construídos com base na média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição para sintetizar em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, Mestrado e Doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade. Já o CI-EAD faz referência especificamente ao ensino a distância (EAD). Para todos esses indicadores (IGC, CI e CI-EAD), a faculdade recebe uma nota de 1(um) a 5 (cinco).

4.2 Participantes da pesquisa

A população deste estudo é composta por estudantes do 7º e 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Foram incluídos 24 estudantes matriculados na disciplina “Educação do Campo”, no 7º semestre, e 32 estudantes matriculados em “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC), no 8º semestre, totalizando 56 estudantes.

O critério de seleção dos participantes considerou o fenômeno da desestrematização, caracterizado pela não linearidade na trajetória acadêmica dos

estudantes. Dessa forma, a escolha dessas disciplinas permitiu delimitar a população de maneira mais representativa.

A amostra da pesquisa foi composta por 24 estudantes do 7º semestre e 12 estudantes do 8º semestre. Os participantes foram selecionados com base nos seguintes critérios: (i) Proximidade da conclusão do curso, considerando que estão nos últimos semestres da e (ii) Vivência nos estágios obrigatórios do curso, pois todos os participantes cursaram ou estão cursando os estágios previstos no currículo da Licenciatura em Pedagogia, a saber:

- Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6º semestre)
- Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica (7º semestre)

A escolha de estudantes que realizaram ou estão realizando os estágios obrigatórios se justifica pelo fato de que essa etapa da formação proporciona um contato mais próximo com a realidade da docência, permitindo que os participantes experienciem e reflitam sobre sua prática profissional.

Tal como frisado por Gatti (2019), acredita-se que o contato do estudante estagiário com a realidade escolar influencia positivamente a sua formação como professor, favorecendo a conexão entre a teoria e a prática. No âmbito do curso de Pedagogia da UEFS, o estágio supervisionado tem, em termos gerais, como objetivo: vincular as discussões teóricas realizadas durante o curso de Pedagogia com a prática pedagógica.

As estratégias de planejamento e de registro utilizadas antes, durante e depois de concluído o estágio no âmbito da escola e da universidade, sem dúvida, contribui para superar a histórica separação entre teoria e prática e para promover uma formação mais qualificada aos licenciados (Gatti, 2019, p. 243).

As especificações detalhadas mostram que 36 participantes responderam ao questionário e 12 realizaram a entrevista, tal como discriminado no Quadro 5.

Quadro 5 - Número de participantes da pesquisa

Nº de Participantes	Instrumentos	
	Questionário	Entrevista
7º semestre	24	6
8º semestre	12	6
Total	36	12

Fonte: elaborado pela autora.

A participação dos estudantes do oitavo (8º) semestre do curso de Pedagogia da UEFS foi significativamente menor, pois a maioria dos estudantes já cursou todas as disciplinas e só frequenta as orientações com o tutor do Trabalho de Culminação de Curso (TCC). No capítulo seguinte, serão fornecidas informações mais específicas referente às características dos estudantes participantes da pesquisa.

Em relação à forma de acesso ao curso de Pedagogia, até o ano de 2018, o ingresso era feito mediante um processo interno conhecido como “Processo Seletivo para ingresso de estudantes” (Prosel) e, a partir de 2019, o ingresso passou a ser realizado pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é uma plataforma *on-line* criada pelo Ministério de Educação (MEC) para selecionar estudantes aptos ao Ensino Superior por meio da nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Com o propósito de conhecer algumas características dos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UEFS, a seguir são salientados determinados dados coletados no site da Universidade Estadual de Feira de Santana. A Tabela 3 exibe o ingresso de estudantes no curso de Pedagogia, no período entre 2017 e 2021, tomando como referência o primeiro período letivo, tendo em vista a data possível de ingresso dos participantes da pesquisa.

Tabela 3 - Ingresso no Curso de Pedagogia da UEFS entre 2017-2022

Ano de Ingresso	2017.1	2018.1	2019.1	2020.1	2021.1	2022.1
Critério	PROSEL	PROSEL	SISU	SISU	SISU	SISU
Ampla concorrência/Não participa de reserva de vagas	13	13	20	20	20	20
Negro/preto/pardo de escola pública	25	24	16	16	16	16

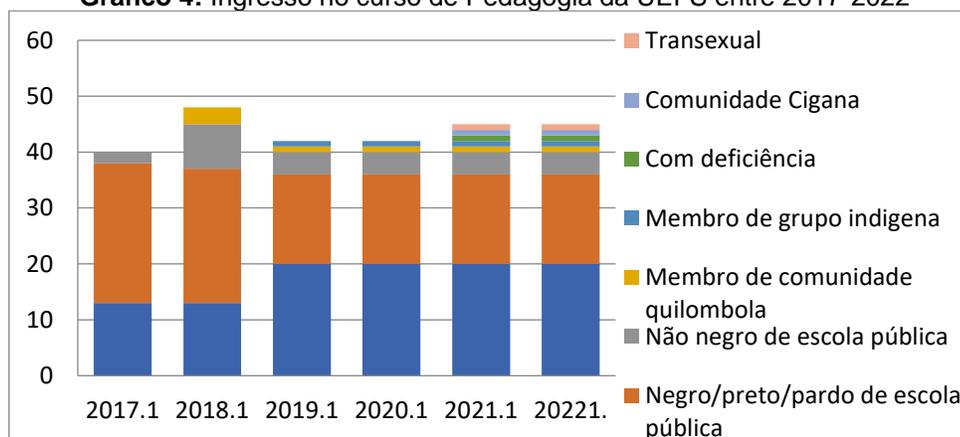
Não negros/ de escola pública	02	08	04	04	04	04
Membro de comunidade quilombola	0	03	01	01	1	01
Membro de grupo indígena	0	0	01	01	1	01
C/ Deficiência	0	0	0	0	1	01
Com. cigana	0	0	0	0	1	01
Trans	0	0	0	0	1	01
Total	40	48	42	42	45	45

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do site da UEFS.

Como se pode perceber, o curso de Pedagogia atende às políticas afirmativas ou políticas de cotas entre os anos de 2017 – 2022, e também a de inclusão de estudantes com necessidades especiais a partir de 2021.

Observa-se, no Gráfico 4, como estão representados os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UEFS em relação às Políticas Afirmativas e Inclusivas.

Gráfico 4: Ingresso no curso de Pedagogia da UEFS entre 2017-2022



Fonte: elaborado pela autora baseada nas informações do Site da UEFS

O Gráfico 4 indica uma significativa participação dos estudantes do curso de Pedagogia mediante as políticas de cotas ou políticas afirmativas. O ingresso na categoria Negro/preto/pardo de escola pública supera a categoria “ampla concorrência” para os anos 2017 e 2018 e se mantém próxima aos 50 % do total de vagas para os anos 2019, 2020, 2021 e 2022. A participação na categoria “Membro de comunidade quilombola” é visível a partir do ano 2018 e a categoria Membro de comunidade indígena

inicia sua aparição no ano de 2019. Nota-se ainda, a partir de 2021, o ingresso de estudantes nas categorias “Transexual”, “Comunidade cigana” e “Com deficiência”².

Considera-se importante, para a análise dos dados, conhecer outras características demográficas, socioeconômicas e culturais dos sujeitos participantes da pesquisa, além do fato de que os dados anteriores refletem as características do ingresso e não da situação dos estudantes no momento da pesquisa a partir do qual essa informação será levantada, isto é, mediante um instrumento elaborado com essa finalidade específica.

4.2.1 Caracterização dos participantes da entrevista

A caracterização dos participantes da entrevista é uma etapa essencial que enriquece a análise dos dados e permite uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado. Minayo (2004) destaca que “a caracterização dos sujeitos pesquisados proporciona um enquadramento das respostas no contexto de vida dos entrevistados”, o que ajuda a contextualizar e interpretar suas falas. Trata-se de um contexto fundamental para entender como as variáveis idade, gênero e escolaridade influenciam as percepções e experiências dos participantes.

Os/as participantes da entrevista foram doze estudantes, sendo seis do 7º semestre e seis do 8º semestre, identificados por nomes fictícios escolhidos por eles, além de informações sobre idade e semestre de estudo, para a descrição e análise dos depoimentos. O uso de nomes fictícios teve como objetivo garantir o anonimato dos participantes e favorecer sua livre expressão durante as entrevistas.

Nessa ordem de ideias, apresenta-se a caracterização dos participantes da entrevista. Vale salientar a escolha dos nomes fictícios para manter a anonimidade dos participantes e favorecer sua participação.

² As categorias foram construídas com base nas informações contidas no site da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Laura: estudante de 8º semestre, feminina, solteira, de 24 anos, parda, mora a mais de 40 km de distância da cidade de Feira de Santana, vive na companhia da mãe e irmãs. Sua formação anterior foi na escola pública e seu ingresso foi por ampla concorrência. A mãe é professora e tem uma irmã que estuda geografia. A renda familiar alcança 2 salários mínimos. Trabalha na área e recebe o benefício “Mais Futuro”, “Residência Pedagógica” “PIBIC” e “Restaurante Universitário” mesmo que, nas suas palavras, “A comida não é muito boa”.

Helena: estudante de 8º semestre, gênero feminino, solteira, de 26 anos, preta, mora na cidade de Feira de Santana com os pais e irmãos, mesmo que “[...] muito longe da universidade”. Seu ingresso foi pela lei de cotas “escola pública”, sua formação anterior foi na escola pública, não trabalha e a renda familiar é de 2 salários mínimos. É beneficiada pela Residência Pedagógica, PIBIC e Restaurante Universitário.

Karina: estudante de 7º semestre, de 24 anos, de gênero feminino, solteira e mora na cidade de Feira de Santana com sua namorada, que também é estudante de outro curso da UEFS. É natural da cidade de Recife, estado de Pernambuco, e chegou à Feira de Santana para estudar na universidade. Declara-se como preta e sua formação anterior foi na escola pública. Ingressou na universidade pela lei de cotas. Declara que não trabalha, só estuda e tem um ingresso familiar de 1 salário mínimo (SM). Foi beneficiária do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UEFS, especificamente, das políticas de “Auxílio Permanência” e “Mais Futuro”. Também declara ter recebido Apoio Psicossocial da universidade, durante a pandemia;

Allan: estudante de 8º semestre, de 27 anos, do gênero masculino. Declara preto, mora na cidade de Feira de Santana com o pai. A renda familiar é de 2 salários mínimos e indica que o estágio remunerado é uma ajuda econômica. Sua formação anterior foi na escola pública, seu ingresso na universidade foi pela lei de cotas e tem se beneficiado do “Auxílio permanência”, “Mais futuro” e “Restaurante Universitário”;

Camila: estudante de 7º semestre, de 21 anos, do gênero feminino, solteira e mora na cidade de Feira de Santana com sua mãe. Declara-se como parda e sua formação anterior foi na escola pública, ingressou na universidade pela lei de cotas. Afirma que não trabalha, só estuda, embora tenha feito o estágio remunerado pela prefeitura da cidade

e tem um ingresso familiar de um 1 salário mínimo procedente do trabalho da mãe. Foi beneficiária do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UEFS, especificamente, do “Mais Futuro”, da “Residência Pedagógica” e do “Restaurante Universitário”.

Alice: estudante do 7º semestre, do gênero feminino, com 23 anos de idade. Declara-se de raça parda, mora na cidade de Feira de Santana com a mãe e os irmãos. Disse que ela será a primeira da família a ter um diploma universitário. A renda familiar é de 2 salários mínimos. Sua formação anterior foi na escola pública e seu ingresso na universidade foi pela lei de cotas. Tem recebido apoio do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UEFS, especificamente, do “Mais Futuro”, “Auxílio Permanência” e “Restaurante Universitário”;

Izabel: estudante de 7º semestre, do gênero feminino, com 22 anos de idade, solteira. Declara-se preta e vive com os pais na cidade de Feira de Santana. A renda familiar é de 1 salário mínimo. Sua formação anterior foi na escola pública e seu ingresso na UEFS foi pela lei de cotas. Declara ter recebido ajuda por meio do Programa de Assistência Estudantil da UEFS mediante: Residência Pedagógica, PIBIC, Auxílio permanência e Restaurante Universitário;

Ana: estudante de 7º semestre, do gênero feminino, com 26 anos. Preta, solteira, com formação técnica em Enfermagem. A renda familiar é de 2 salários mínimos. Sua formação anterior foi na escola pública, ingressou na universidade pela lei de cotas. Mora na cidade de Feira de Santana com a mãe e os irmãos. Tem sido beneficiária do “Auxílio Residência”, “Mais Futuro” e “Restaurante Universitário”;

Mônica: estudante de 7º semestre, do gênero feminino, com 23 anos de idade. Preta, mora na cidade de Feira de Santana com a mãe. Não trabalha e sua renda familiar é de 1 salário mínimo. Sua formação anterior foi na escola pública e ingressou na universidade pela lei de cotas. Tem sido beneficiária de “PIBIC”, “Auxílio Permanência” e “Restaurante Universitário”.

Paula: estudante de 8º semestre, do gênero feminino, com 25 anos. Preta, mora com os pais na mesma cidade onde está localizada a universidade. A renda familiar é de 2 salários mínimos, sua formação anterior foi na escola pública e seu ingresso na UEFS

foi pela lei de cotas, tem sido beneficiada pelo PIBID, Mais Futuro e Restaurante Universitário.

Marcos: estudante de 8º semestre, do gênero masculino, com 30 anos. Declara-se pardo. Sua formação anterior foi na escola pública. Mora na companhia da esposa na cidade de Feira de Santana e trabalha na área da educação. Sua renda familiar é de 4 salários mínimos e seu ingresso na universidade foi por ampla concorrência. Declarou que não se beneficia das políticas de assistência estudantil;

Bruna: estudante de 8º semestre, do gênero feminino, com 22 anos. É parda e seu ingresso na universidade foi por ampla concorrência. Mora na cidade de Feira de Santana com a mãe e os irmãos mais novos. A renda familiar é 2 salários mínimos. Não trabalha e tem o benefício do PIBIC e também do Restaurante Universitário.

Logo em seguida, destaca-se uma síntese sobre as características dos participantes da pesquisa no Quadro 6

Quadro 6 - Caracterização dos participantes da entrevista

Nome	Gênero		Idade	Raça	Formação anterior		Ingresso Lei de cotas		Mora em Feira de Santana		Mora com	Trabalho Renda Familiar	Benefício Assistência Estudantil	
	F	M			Privada	Pública	S	N	S	N			S	N
Laura	X		24	Parda		X		X		X	Mãe e irmãs	Sim 2 SM	X	
Helena	X		26	Preta		X	X		X		Paes e irmãos	Não 2 SM	X	
Karina	X		24	Preta		X	X		X		Namorada	Não 1 SM	X	
Allan		X	27	Pretor		X	X		X		Pai	Não 2 SM	X	
Camila	X		21	Parda		X	X		X		Mãe	Não 1 SM	X	
Alice	X		23	Parda		X	X		X		Mãe e irmãos	Não 2 SM	X	
Izabel	X		22	Preta		X			X		Mãe	Não 1 SM	X	
Ana	X		26	Preta		X			X		Paes	Não 1 SM	X	
Monica	X		23	Preta					X		Mãe	Não 1 SM	X	
Paula	X		25	Preta					X		Pais	Não 2 SM	X	
Marcos		X	30	Pardor		X			X		Companheira	Sim 4 SM		X
Bruna	X		22	Parda		X		X	X		Mãe e irmãos	Não 2 SM	X	

Fonte: elaborado pela autora.

4.3 Instrumentos para a coleta das informações

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, é necessário progredir no alcance dos objetivos específicos, diante dos quais é necessário coletar informações e analisá-las, utilizando diferentes instrumentos e técnicas para construção e a análise dos dados. Os instrumentos para a coleta e construção dos dados da pesquisa foram o questionário e a entrevista semiestruturada, elaborados a partir dos objetivos propostos.

O questionário foi elaborado com a finalidade de atingir o objetivo específico: identificar as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes do sétimo e oitavos semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Trata-se do objeto que auxilia a compreensão do problema em estudo. Fachin (2006) menciona que:

O questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se obter respostas para a coleta de informações. E, para que a coleta de informações seja significativa é importante verificar como, quando e onde as obtiver (Fachin, 2006, p. 158).

O questionário foi o primeiro instrumento a ser utilizado na coleta de dados e esteve constituído por 15 (quinze) questões com respostas fechadas (Ver apêndice A). No Quadro 7, tem-se as categorias usadas para a elaboração do questionário visando à construção do perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Quadro 7 - Categorias para a elaboração do questionário de caracterização dos estudantes

CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS ESPECÍFICOS	ITEM No
Demográficas	Idade	1
	Gênero	2
	Raça	3
	Estado Civil	5
Socioeconômicas	Lei de Cotas	4
	Situação Laboral	6
	Renda Família	7
	Formação do grupo familiar	8
	Distância entre moradia e a universidade	9
	Formação anterior	10
	Políticas Afirmativas e de Permanência	11

Culturais	Leitura de Livros	12
	Assistência ao Cinema ou serviço por assinatura	13
	Assistência Teatro ou concerto.	14
	Uso de línguas estrangeiras	15

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à entrevista, sua aplicação teve muita relevância na coleta das informações de natureza pessoal, permitindo aos sujeitos expressar, com suas próprias palavras, pensamentos e ideias quando eram indagados. Minayo (op. cit., p. 57) complementa que:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (Minayo op. cit., p. 57).

No momento da entrevista, o entrevistador buscou ser empático e criar um clima de confiança e tranquilidade para favorecer a participação dos sujeitos de uma maneira mais profunda, pois, conforme dito por Boni e Quaresma (2005, p. 77):

O pesquisador deve levar em conta que no momento da entrevista ele estará convivendo com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, por isso todo respeito à pessoa pesquisada. O pesquisador não pode esquecer que cada um dos pesquisados faz parte de uma singularidade, cada um deles têm uma história de vida diferente, têm uma existência singular (Boni; Quaresma, 2005, p.77).

Para a coleta das informações da pesquisa, a entrevista foi semiestruturada com perguntas abertas e fechadas, permitindo que o sujeito tivesse a oportunidade de se expressar livremente. Boni e Quaresma (2005, p. 75) frisam que

[...] as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para

elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista (Boni; Quaresma, 2005, p.75).

Para a execução da entrevista semiestruturada, foi preparado um roteiro com 14 (quatorze) questões (Ver Apêndice B) que serviram de guia para cobrir os aspectos vinculados a nossos objetivos de pesquisa. A utilidade do roteiro é destacada por Lüdke e André (1988) quando afirmam:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabam por bloquear as respostas às questões seguintes (Lüdke; André, 1988, p. 36).

Na construção do roteiro, os indicadores foram escolhidos para que permitissem uma aproximação com as informações necessárias ao alcance dos objetivos da pesquisa. O Quadro 8 contém as categorias para a elaboração do roteiro da entrevista.

Quadro 8 - Categorias para a elaboração do Roteiro da Entrevista

Objetivo Específico	Indicadores	Itens
Descrever o significado de ser professor do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os estudantes do 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana.	Significado pessoal da pedagogia Aspectos significativos do curso de Pedagogia	2 3
Caracterizar o sentido de ser professor do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os estudantes do 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana.	Sentido da formação em Pedagogia Sentido de se tornar professor Sentido da experiência	4 10 12
Distinguir as razões da permanência dos estudantes do 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana.	Permanência no curso de pedagogia Razões da permanência Possibilidade de desistência Influência da prática em sala de aula	1 5 8 13

Correlacionar as razões da permanência dos estudantes do curso de Pedagogia da UEFS com as dimensões cognitiva e afetiva do Ser Professor/a.	Relações interpessoais	9
	Influência de outras pessoas	6
	Memória afetiva	7
	Esforço	11
	Outras razões pessoais	14

Fonte: elaborado pela autora.

Salienta-se que a aplicação dos instrumentos foi feita após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFBA.

4.4 Técnicas de análises dos dados

A análise dos dados consiste na organização sistemática das informações obtidas de modo a captar respostas ao questionamento gerador do estudo. Partindo do fato de que a pesquisa teve uma abordagem quantitativa e foram utilizados dois (2) instrumentos diferentes para coletar as informações, também será necessário usar técnicas diferentes de análise.

Conforme exposto, para atingir nosso primeiro objetivo específico, utilizou-se como instrumento o questionário e os dados coletados foram analisados por meio da estatística descritiva. Os procedimentos estatísticos que utilizamos foram a média, a frequência e a representação gráfica. Essa análise permitiu estabelecer as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes de maneira a possibilitar traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

Já na análise dos dados coletados na entrevista, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que permitiu explicar, compreender e sistematizar o conteúdo das mensagens emitidas pelos entrevistados. A técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) tem três etapas ou fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material (descrição analítica); e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (interpretação inferencial). O detalhamento de cada etapa da Análise de Conteúdo realizada nesta pesquisa é mostrado em seguida.

1. Pré-análise

Nessa fase inicial, foi realizada a leitura flutuante dos dados, o que permitiu um primeiro contato com o material coletado. Foi realizada a revisão dos critérios de representatividade e pertinência dos dados, conforme os objetivos gerais e específicos da pesquisa, sendo definidos também os recortes e o corpus de análise.

2. Exploração do material

Com o corpus delimitado, procedeu-se à categorização do conteúdo. As unidades de registro e de contexto foram identificadas a partir da leitura sistemática, seguindo as categorias previamente definidas ou emergentes do próprio material. As palavras-chave, frases ou trechos significativos foram selecionados e organizados conforme sua relação com os objetivos da pesquisa.

3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Após a categorização, os dados foram organizados para facilitar a interpretação. Nesta etapa, foi realizado o cruzamento entre os dados categorizados e os objetivos da pesquisa, permitindo que se estabelecessem relações e inferências a partir dos resultados obtidos. O conteúdo analisado foi interpretado à luz das teorias discutidas no referencial teórico, sendo complementado com outros autores que enriqueceram a interpretação e análise dos resultados, destacando as principais contribuições para responder aos objetivos da pesquisa.

4.5 Considerações éticas da pesquisa

A realização da pesquisa solicitou um cuidado especial no processo de coleta das informações, uma vez que exigiu um compromisso por parte da pesquisadora em termos de privacidade e expressão de sentimentos, ideias, valores e crenças dos sujeitos participantes, pois, como ressaltam Alves e Teixeira (2020):

A proteção da privacidade nas pesquisas em ciências sociais introduz uma complexidade a mais do que se pode balizar a partir da resolução CNS 510/2016, na medida em que, seja em uma relação de convívio no cotidiano como a observação participante, ou até mesmo em uma situação de escuta subjetiva, como é o caso da entrevista em profundidade, são provocadas as memórias e as emoções dos participantes. Decidir a maneira de tratar no ato da relação à proteção às memórias e às emoções mais íntimas, a privacidade dos participantes, requer, portanto, uma vigilância permanente, um exercício ético baseado na empatia e na reflexividade constantes (Alves; Teixeira, 2020, p.15).

No caso específico da investigação desenvolvida, os sujeitos foram os estudantes de 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia inseridos em seu meio social, que é a UEFS, a partir do qual se procurou minimizar os possíveis riscos na coleta das informações, em conformidade com o exposto pelas autoras Alves e Teixeira (2020, p.15).

A proteção aos participantes das pesquisas em humanidades é, portanto, construída sobre as vulnerabilidades peculiares às relações humanas. Riscos como exposição da privacidade e de situações constrangedoras e humilhantes, como nas situações de biografias, ruptura do anonimato quando este implica riscos à pessoa, e riscos ligados ao próprio contexto da relação, como manipulação ou abuso da confiança, são alguns dos riscos a serem avaliados (Alves; Teixeira, 2020, p.15).

Conscientes da vulnerabilidade dos sujeitos participantes e com a finalidade de proteger todos eles de qualquer eventualidade, que pudesse ser considerada prejudicial para todos ou para cada um deles durante a investigação, bem como posteriormente, foram seguidas as seguintes regras para a coleta de informações:

- 1) A participação nas atividades de coleta de dados foi voluntária e a identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa foi salvaguardada;
- 2) As informações obtidas, tanto na aplicação do questionário quanto na entrevista, foram tratadas com confidencialidade, não sendo permitido que qualquer pessoa possa usar cada uma delas, cuja principal responsável é a pesquisadora;
- 3) Dado que os sujeitos da pesquisa foram estudantes, ficou claro que a sua participação não teve nenhum julgamento valorativo, avaliativo ou vinculativo com o desempenho estudantil;
- 4) Um clima de respeito e harmonia entre os participantes foi garantido, bem como o direito de expressar opiniões e discordar em relação às questões levantadas;

5) Os participantes tiveram a possibilidade de se retirar a qualquer momento da coleta de informações sem qualquer dano;

6) A aceitação dos participantes foi confirmada mediante a utilização de o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam as etapas da pesquisa, a forma de divulgação dos achados e a questão do anonimato dos participantes da pesquisa (Apêndice C);

7) Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para garantir que os seus direitos foram respeitados. O referido termo foi assinado pela pesquisadora e cada um dos participantes em duas vias.

A coleta das informações foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da IFBA e com consentimento expresso em forma escrita pelo Diretor do Departamento de Educação da UEFS (Anexo 1). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFBA, de acordo com o parecer n. 5.803.879 de data 08/12/2022 (Anexo 2).

4.6 Limitações do estudo

A investigação teve limitações e possíveis dificuldades inerentes à pesquisa nas ciências humanas, mas nada que impedisse a sua realização. A pesquisa foi desenvolvida na UEFS, instituição localizada no interior da Bahia com uma distância aproximada de 100 km do IFBA, Campus Salvador, instituição de origem da pesquisadora, sendo que os participantes da pesquisa têm características próprias que não permitiram a generalização dos resultados.

A coleta de dados da pesquisa foi viabilizada a partir do primeiro semestre de 2023, data posterior a aprovação do comitê de ética e pesquisa do IFBA, em um período pós-pandemia (pandemia gerada pelo Covid 19), o que poderia aumentar a sensibilidade tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa, trazendo cargas psicológicas e afetivas que poderiam afetar sua participação e até mesmo suas respostas. Todavia, a oportunidade de ser ouvido e poder expressar suas opiniões e subjetividades favoreceu a participação dos estudantes de 7º e 8º semestre do curso de Pedagogia da UEFS. Para

minimizar as dificuldades, contou-se com a aprovação do Diretor do Departamento de Educação e a colaboração de alguns dos professores do curso de Pedagogia da UEFS (Anexo 1). Procedeu também em concordância com todas as ponderações éticas para diminuir a possibilidade de desconforto dos sujeitos participantes.

O capítulo seguinte abordará as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes do curso de Pedagogia, com o objetivo de fornecer subsídios para uma compreensão aprofundada das razões que os levaram a permanecer no curso.

5 O PERFIL DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA DA UEFS

A compreensão do perfil demográfico, socioeconômico e cultural dos estudantes de pedagogia é fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e eficazes. Esses fatores influenciam diretamente na trajetória acadêmica e a permanência dos discentes no curso de Pedagogia, especialmente em um contexto de crescente diversidade nas universidades públicas brasileiras.

Na investigação desenvolvida, foram ponderadas as variáveis demográficas, socioeconômicas e culturais que podem oferecer informações valiosas para o entendimento das trajetórias e experiências, que influenciam a permanência dos estudantes do curso de Pedagogia. A construção do perfil dos participantes permitiu identificar características essenciais, como gênero, idade, origem social, renda familiar e experiência escolar prévia, que contribuíram para conhecer as expectativas e os desafios enfrentados durante a formação docente. Ao traçar um panorama mais detalhado dessas variáveis, o capítulo desenvolvido busca não apenas compreender as particularidades dos estudantes de Pedagogia, mas também fornecer subsídios para a compreensão das razões para a permanência desses estudantes no curso.

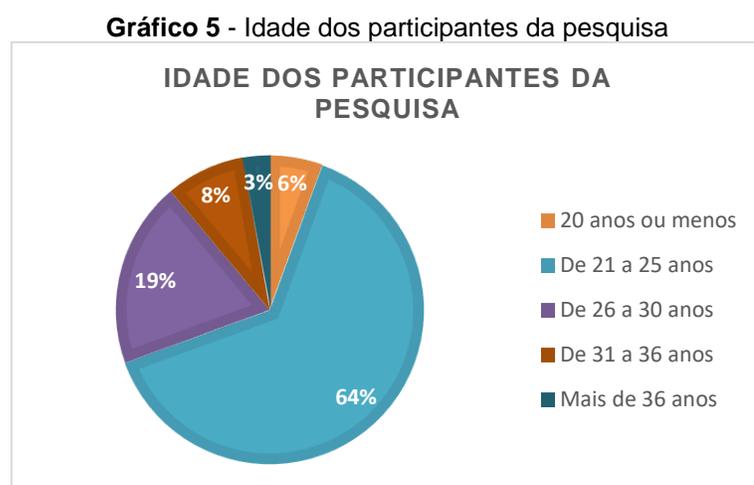
Tem-se os resultados obtidos no questionário disponibilizado aos estudantes do 7º e 8º semestre do curso de Pedagogia da UEFS, iniciando com os fatores idade, gênero, raça e estado civil como indicadores das características demográficas.

5.1 Características demográficas dos estudantes do curso de Pedagogia

Iniciou-se a análise das características dos estudantes participantes da pesquisa com a idade, que pode estar relacionada com diferentes formas de interação com o ambiente acadêmico, refletindo experiências anteriores e expectativas diversas que podem influenciar na sua permanência no curso. Para Tinto (1975, 1993), fatores demográficos, como a idade, são atributos prévios que influenciam o comportamento do estudante em relação à permanência no Ensino Superior. Estudantes mais jovens (17 a 20 anos) tendem a apresentar maior probabilidade de conclusão de curso e menor

probabilidade de evasão. Em contraste, estudantes que ingressam em faixas etárias mais altas, especialmente acima dos 25 anos, têm uma maior propensão à evasão, o que pode estar relacionado com desafios adicionais, como responsabilidades familiares e a necessidade de conciliar trabalho e estudos.

De acordo com as respostas dos participantes, as idades dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia são apresentadas no Gráfico 5.



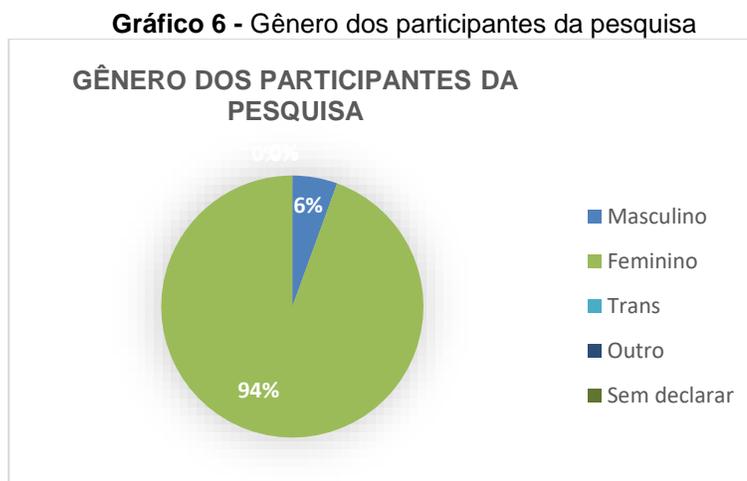
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No Gráfico 5, são exibidas as porcentagens dos estudantes de 7º e 8º semestre do curso de Pedagogia. Observa-se que a maioria desses estudantes, ou seja, 64%, estão na faixa etária entre 21 e 25 anos de idade. Em seguida, estão os estudantes com idades compreendidas entre os 26 e 30 anos, que representam 19%. Os estudantes com idades a partir dos 31 anos correspondem a 11 % dos participantes e 6% corresponde aos estudantes com idade de 20 anos ou menos.

De acordo com os dados mais recentes do Censo da Educação Superior de 2023, a idade média dos estudantes universitários no Brasil concluintes é de 23 a 24 anos, o que coincide com os dados que indicam que 64% dos estudantes do curso de Pedagogia se encontram nessa faixa etária.

Com relação ao gênero, é importante frisar que, apesar da garantia de confidencialidade e as diferentes possibilidades de escolhas, as respostas dadas pelos

participantes se localizaram somente em duas alternativas (feminino e masculino). Essas informações podem ser visualizadas no Gráfico 6, abaixo:



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os resultados indicam que do total de 36 estudantes, 34 se identificam com o gênero feminino, o que representa 94% e 2 participantes se consideram do gênero masculino, representando 6% das respostas.

O fato de a maioria dos estudantes ser do gênero feminino nos semestres finais do curso de Pedagogia é um dado esperado e reflete um padrão observado, historicamente, em cursos de formação docente voltados para a área da Educação Infantil e anos iniciais. A Pedagogia aponta uma maior participação feminina por ser um campo tradicionalmente associado ao cuidado e à socialização infantil, aspectos culturalmente atribuídos ao papel feminino na sociedade. Nas palavras de Santos (2024):

Homens e mulheres acabam passando por problemas de caráter normativo, onde são atribuídos aspectos sociais feminilizantes e masculinizantes que reforçam estereótipos no trabalho docente, por exemplo. A percepção construída por meio dessas normas, designam a atuação feminina em determinados níveis de ensino, a partir da justificativa de que as mulheres são naturalmente cuidadoras e corroboram com a criação de estereótipos negativos, em relação à presença masculina nos primeiros anos de escolarização (Santos, 2024, p. 595).

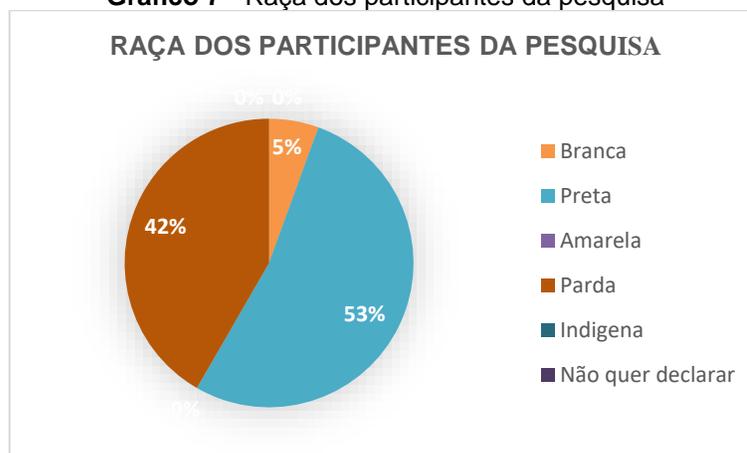
No mesmo gráfico, podem ser observados apenas dois estudantes do gênero masculino, o que demonstra uma participação masculina limitada. Este número reduzido de homens no curso é consistente com a realidade do Ensino Superior em cursos de Pedagogia, onde há uma sub-representação masculina significativa. Conforme Santos (2019):

Ao refletir sobre a figura masculina na área da Educação Infantil, é visto como uma forma de oposição, visto que bate de frente com os conceitos empregados culturalmente e sociais, interpostos pelas semelhanças de poder e de gênero, que por sua vez, estabelecem a prática de ensino na área da educação infantil, como uma prática para mulheres (Santos, 2019, p. 40).

Com os autores, acredita-se que a maior presença de estudantes do gênero feminino expõe o caráter normativo presente na feminização da formação de professores para o Ensino Infantil, pois há ainda um estereótipo para o profissional da educação, muito ainda associado também com a ideia de maternização do ensino, dando à professora o papel de substituta da mãe.

Na sequência, tem-se as informações referentes à raça dos estudantes da pesquisa no Gráfico 7, quando mostra que 53% dos estudantes se identificam como sendo pretos, enquanto 42% se declaram como pardos e a somatória desses dois grupos abrange 95% dos estudantes participantes da pesquisa com uma minoria de 5% de estudantes brancos. Outros grupos não foram declarados pelos estudantes. A informação anterior é mais visível no Gráfico 7, apresentando a continuação.

Gráfico 7 - Raça dos participantes da pesquisa



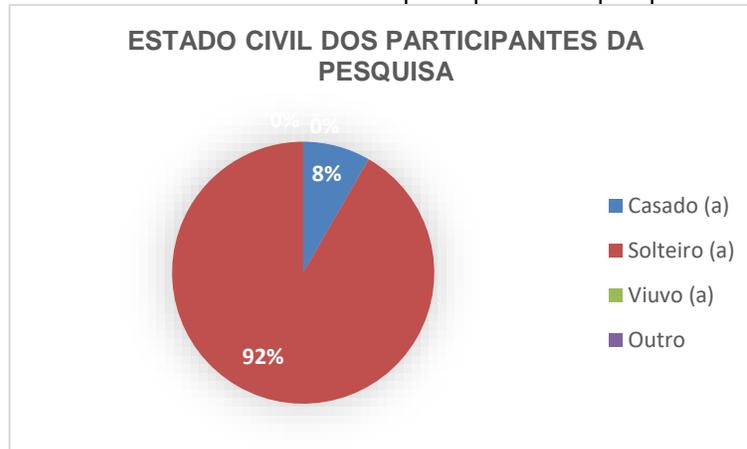
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como já foi apontado anteriormente, o Gráfico 7 mostra que mais da metade dos participantes se autodeclararam como pretos (53%), seguidos por pardos (42%). Isso indica uma predominância significativa de estudantes negros no curso de Pedagogia, refletindo uma representatividade maior destes grupos, o que pode estar alinhado com o perfil demográfico da região em que a universidade está inserida.

Além disso, apenas 5% dos participantes se autodeclararam como brancos, e não existiram participantes que se identificaram como amarelos ou indígenas. Esse dado pode ser indicativo de uma menor procura ou acesso desses grupos ao curso de Pedagogia, ou pode refletir o contexto social e histórico da região, onde populações indígenas e amarelas têm menor representatividade.

Os dados relacionados ao estado civil dos estudantes participantes da pesquisa são mostrados no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Estado Civil dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como se pode observar, as informações coletadas indicam que apenas 3 estudantes se identificam com o estado civil casado, o que representa 8% do total enquanto 33 estudantes se declararam solteiros, representando 92% dos estudantes participantes da pesquisa.

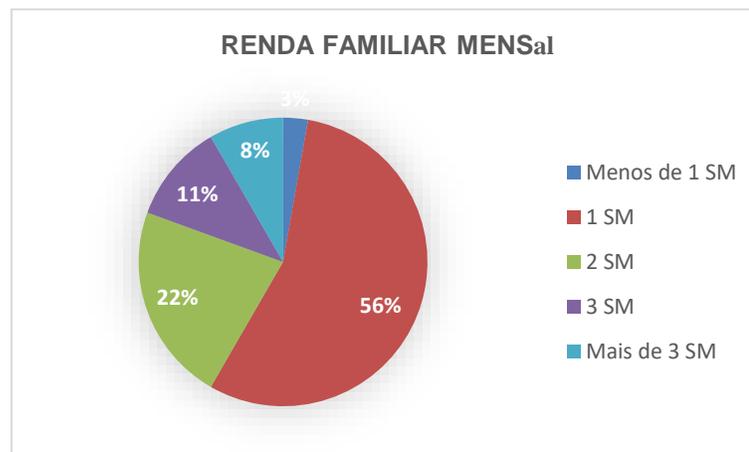
Suponha-se que o baixo percentual de estudantes casados no curso seja em decorrência de que solteiros têm maior mobilidade e flexibilidade de horários, ao passo que casados, divorciados ou com responsabilidades familiares podem ter mais responsabilidades fora do âmbito universitário.

Nesta linha de raciocínio, as características demográficas dos estudantes do 7º e 8º semestre do curso de Pedagogia da UEFS, tais como idade, estado civil, raça e gênero, permitiram delimitar o perfil dos discentes e a compreender melhor as dinâmicas que influenciam sua permanência no curso. A faixa etária predominante, o estado civil, as questões raciais e as diferenças de gênero podem refletir aspectos sociais e culturais que impactam o desempenho acadêmico e as trajetórias dos estudantes, facilitando a interpretação dos dados coletados e oferecendo subsídios para ações que promovam maior equidade no ambiente educacional.

5.2 Características socioeconômicas dos estudantes do curso de Pedagogia

Para analisar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), é fundamental compreender suas características socioeconômicas, que incluem fatores como renda familiar, situação laboral, formação educacional prévia e conformação do grupo familiar. Aspectos como a distância entre a residência dos estudantes e a universidade, assim como a inserção por meio de políticas afirmativas, como a Lei de Cotas, desempenham um papel significativo na trajetória acadêmica desses alunos.

A renda familiar mensal é a soma de todos os rendimentos brutos individuais dos moradores de uma mesma casa. No Gráfico 9, pode ser observado que 56% dos estudantes participantes da pesquisa declararam uma renda mensal equivalente a 1 salário mínimo, seguido do 22% que informou que tem uma renda mensal de até 2 (dois) salários mínimos. Nos segmentos de três salários mínimos, estão localizados 11% dos participantes da pesquisa e para mais de três (3) salários mínimos temos 8% dos participantes e 3% declararam um ingresso inferior a 1 salário mínimo

Gráfico 9 - Renda familiar dos participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

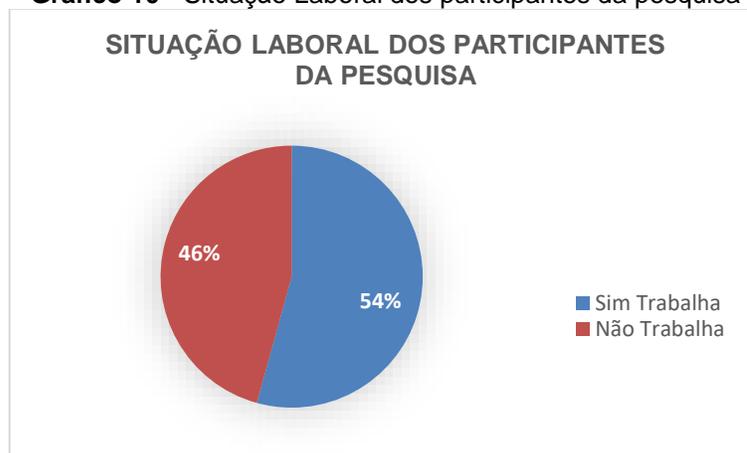
Pode-se observar, no Gráfico 9, a renda familiar mensal dos estudantes participantes da pesquisa no qual fica evidente que a maioria desses estudantes tem uma renda familiar de 1 salário mínimo. O salário mínimo vigente a partir de 1 de janeiro de 2024 é de R\$1.412,00.

Nessa ordem de ideias e com base no rendimento total residencial, podemos interpretar, segundo o critério utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) no Censo Nacional, ³que 59% dos estudantes do curso de Pedagogia participantes da pesquisa se encontram na Classe E, que abrange as famílias cuja renda total não ultrapasse 2 salários mínimos, e 41% se localizam na Classe D com famílias com renda mensal entre 2 a 4 salários mínimos. Entre os 36 participantes da pesquisa não foram encontrados estudantes que se enquadrem nas classes sociais “A” (Renda acima de 20 salários mínimos), “B” (Renda de 10 a 20 salários mínimos) nem “C” (Renda de 4 a 10 salários mínimos).

³ De acordo com o IBGE, as classes sociais no Brasil são definidas por faixas de renda domiciliar per capita, e são elas: Classe A Renda superior a R\$ 24,8 mil, o que corresponde a 3,9% dos lares brasileiros; Classe B Renda entre R\$ 8 mil e R\$ 24,8 mil, o que corresponde a 15% dos lares brasileiros; Classe C Renda entre R\$ 3,3 mil e R\$ 8 mil, o que corresponde a 31,2% dos lares brasileiros e Classe D/E Renda até R\$ 3,3 mil, o que corresponde a 49,9% dos lares brasileiros (IBGE, 2022).

Abaixo, ilustra-se, no Gráfico 1, as informações coletadas em relação à situação laboral dos estudantes participantes da pesquisa:

Gráfico 10 - Situação Laboral dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

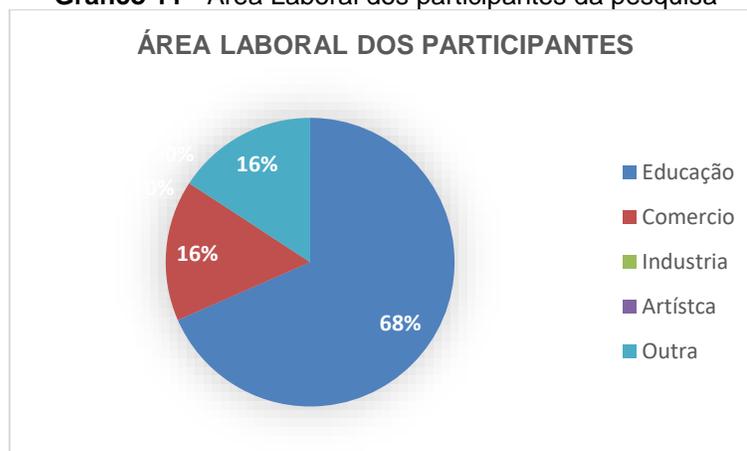
Pode ser observado no gráfico acima que 54% dos estudantes participantes da pesquisa trabalham, enquanto 46% dos participantes responderam que não trabalham. A presença de estudantes que conciliam trabalho e estudo é uma realidade no Ensino Superior brasileiro, uma vez que ambas as atividades não são incompatíveis mesmo que solicitem um grande esforço. Na concepção de Pereira e Coutrim (2020):

O grande desafio posto ao estudante trabalhador é conciliar tempo para o trabalho e para as exigências da vida universitária, considerando-se que o estudo só é possível numa situação aquém da necessária para uma boa formação profissional. Assim, as condições reais de estudo e participação em atividades acadêmicas extraclasse estão diretamente vinculadas à quantidade de tempo e dedicação que o trabalho exige desse estudante. Ou seja, no caso das camadas populares, deixar de trabalhar não é uma opção e, portanto, o estudante necessita preservar o emprego em detrimento até dos estudos (Pereira; Coutrim, 2020, p. 8).

A referência anterior exhibe o dilema enfrentado pelos estudantes trabalhadores, ao tentar conciliar suas responsabilidades profissionais com as exigências da vida acadêmica. A necessidade de manter um emprego para sustento próprio ou familiar coloca esses estudantes em uma situação de desvantagem, quando o tempo disponível para estudos e participação em atividades extracurriculares é significativamente limitado.

As necessidades econômicas dos estudantes podem fazer com que desempenhem trabalhos diferentes de sua área de formação. O Gráfico 11 salienta as informações dadas pelos 19 estudantes, um total de 54% dos participantes da pesquisa, que declararam trabalhar.

Gráfico 11 - Área Laboral dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como pode ser notado, no gráfico anterior, 19 (dezenove) dos estudantes que trabalham estão inseridos na área da Educação, o que representa (68,4%). Tal fato, além de esperado, uma vez que estão cursando Pedagogia, sugere uma conexão precoce com o mercado de trabalho na área de formação, o que pode enriquecer sua experiência prática antes mesmo de se formarem.

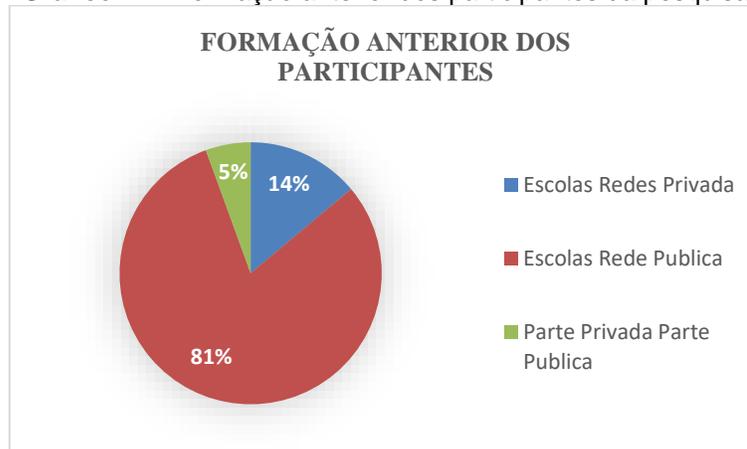
Além dos estudantes que já atuam na área de Educação, três (3) trabalham em setores como Comércio e Serviços, representando 16%, enquanto outros três estão empregados em áreas diversas, também correspondendo a 16%. Esse dado indica tanto a busca por fontes de renda mais acessíveis no mercado de trabalho quanto a necessidade de horários flexíveis. Não foram identificados estudantes atuando nos setores Industrial e Artístico, o que pode refletir o perfil do curso e as oportunidades disponíveis para os estudantes de Pedagogia.

Podemos notar que os dados mostram uma inserção relevante dos estudantes de Pedagogia no mercado de trabalho, com uma preferência marcante pela área

educacional e também uma tendência de trabalhar na mesma área de formação à medida em que os estudantes avançam no curso.

Já a formação anterior dos estudantes do curso de Pedagogia é apresentada no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Formação anterior dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

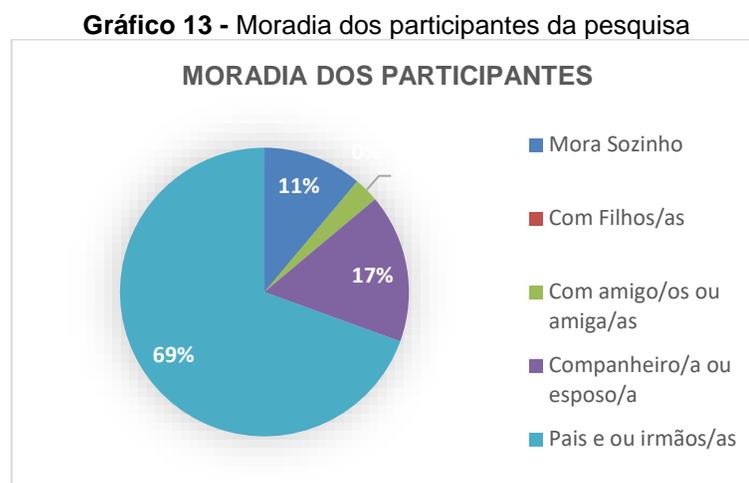
No gráfico anterior, pode-se notar que a maioria dos participantes da pesquisa, isto é, 81%, estudou em escolas da rede pública. Este dado é significativo e sugere que o curso de Pedagogia atrai principalmente estudantes provenientes de escolas públicas. Este perfil pode estar associado a fatores como o acesso às políticas de cotas ou mais identificação com a realidade da educação pública.

No mesmo gráfico, percebe-se que apenas 14% dos estudantes cursaram o Ensino Médio exclusivamente em escolas da rede privada. A presença reduzida de estudantes provenientes de escolas privadas pode estar relacionada ao perfil socioeconômico dos alunos que ingressam em cursos de Pedagogia, geralmente mais associados com camadas populares ou de classe média baixa.

Além do exposto anteriormente, o Gráfico 12 indica que 5% dos estudantes teve uma formação mista, dividida entre escolas públicas e privadas. Isso pode indicar que poucos estudantes transitaram entre esses dois tipos de escola, sugerindo que a

mobilidade entre as redes escolar pública e privada é baixa entre os participantes desta pesquisa.

No Gráfico 13, destacam-se as informações coletadas em relação à moradia dos estudantes participantes da pesquisa.



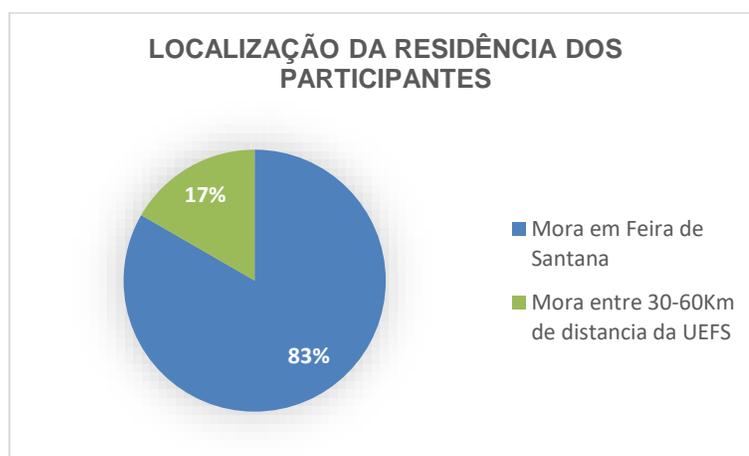
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como pode ser observado no quadro anterior, 69% dos participantes da pesquisa vivem com seus pais e/ou irmãos, 11% dos participantes moram sozinhos, 17% dos estudantes moram com seus companheiros ou cônjuges e apenas 3 % dos participantes moram com amigos. Não existem registros de estudantes morando apenas com filhos e há um único caso de moradia com outro familiar (avó).

Esses resultados indicam que a maioria dos estudantes (69%) ainda mora com seus familiares próximos, o que sugere que muitos deles são jovens que dependem do suporte familiar. A presença de uma parcela significativa (17 %) que mora com parceiros indica um perfil heterogêneo de estudantes, com alguns já estabelecendo vida conjugal. Os dados revelam uma baixa ocorrência de moradias com amigos, o que pode refletir a preferência cultural ou econômica dos estudantes por continuar residindo em ambientes familiares.

Outra informação importante no perfil socioeconômico dos estudantes é a localização geográfica da residência em relação à universidade. Essas informações são mostradas no Gráfico 14

Gráfico 14 - Localização da residência dos estudantes participantes da pesquisa



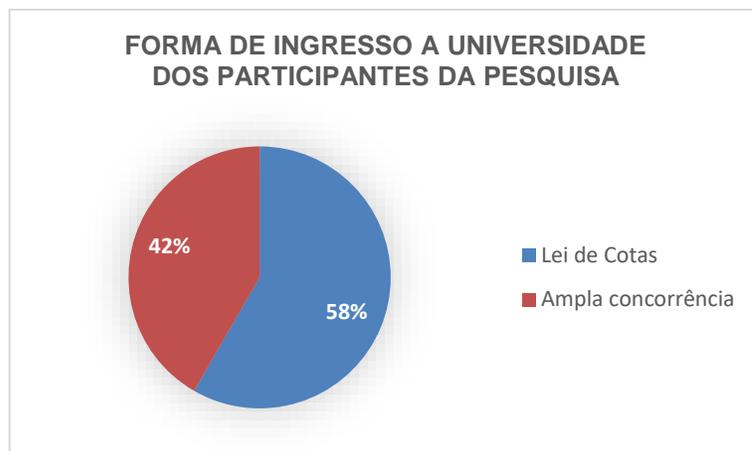
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se, no gráfico anterior, que 83% dos estudantes participantes da pesquisa moram na mesma cidade onde está localizada a universidade, enquanto 17% reside entre 30 e 60 Km de distância da universidade.

A proximidade geográfica pode estar associada com uma maior facilidade de acesso à universidade, potencialmente impactando positivamente a permanência dos alunos no curso de Pedagogia. Para os que moram longe, o desafio do deslocamento pode ser um fator a ser observado em futuras análises sobre as razões de permanência ou evasão.

Outro aspecto relevante que deve ser levado em conta é a forma de ingresso dos estudantes participantes da pesquisa à universidade. Tais informações são mostradas no Gráfico 15

Gráfico 15 - Forma de ingresso a universidade dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

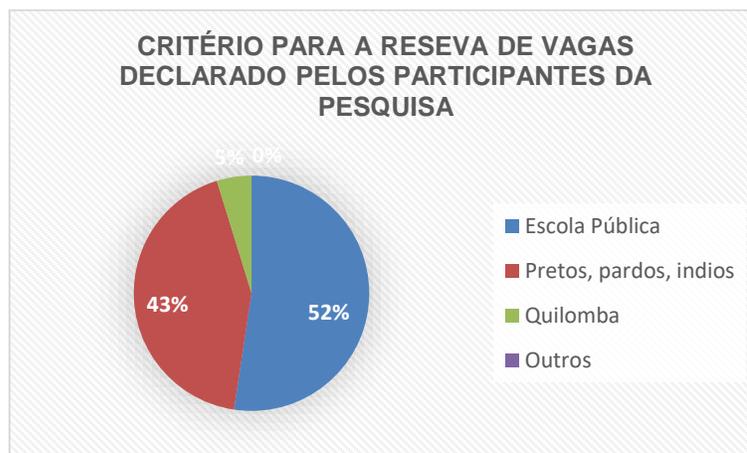
O gráfico mostra a distribuição dos estudantes quanto à forma de ingresso na universidade, destacando que 58% dos participantes da pesquisa (21 estudantes) entraram por meio da Lei de Cotas, enquanto 42% (15 estudantes) ingressaram pela ampla concorrência. Esses dados refletem uma predominância dos estudantes que se beneficiaram do sistema de cotas, o que indica a relevância dessa política de ação afirmativa para promover maior diversidade e inclusão no Ensino Superior. A presença significativa de cotistas evidencia o impacto positivo da Lei de Cotas⁴ em proporcionar oportunidades de acesso a grupos historicamente sub-representados nas universidades.

A Lei de Cotas estabelece três tipos diferentes de cotas a saber: cotas sociais, cotas raciais e cotas para pessoas com deficiência. As cotas sociais são destinadas a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo por pessoa, as cotas raciais são destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como as cotas para pessoas com deficiência que são reservadas para estudantes com deficiência. As universidades podem reservar vagas para ações afirmativas próprias como, por exemplo, para quilombolas.

⁴ A Lei n. 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

O Gráfico 16 apresenta os critérios declarados pelos estudantes participantes da pesquisa para seu ingresso na universidade.

Gráfico 16 - Critérios declarados pelos estudantes participantes da pesquisa para seu ingresso na universidade



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No gráfico 16, que apresenta os critérios de reserva de vagas dos participantes da pesquisa, observa-se que a maioria dos estudantes cotistas ingressou na universidade com base em critérios relacionados à raça/cor e à formação em escolas públicas. Dos 21 estudantes que utilizaram o sistema de cotas (de um total de 36 participantes), 9 (43%) ingressaram pelo critério racial, contemplando pretos, pardos e indígenas, enquanto 11 (52%) foram selecionados por terem estudado em escolas públicas. Esses dados evidenciam a centralidade da política de cotas como um mecanismo de inclusão social e educacional, ao alinhar ações afirmativas à redução das desigualdades raciais e socioeconômicas no acesso ao Ensino Superior.

Em relação aos demais critérios, apenas 1 estudante (5%) foi beneficiado por ser quilombola, ao passo que nenhum dos participantes usou outros critérios de reserva de vagas, o que indica que essa modalidade de cota tem menos frequência entre os estudantes participantes da pesquisa.

Nessa ordem de ideias, pode-se dizer que a predominância dos critérios de cor/raça e escola pública reflete a ênfase das políticas afirmativas em atender grupos

historicamente marginalizados e em melhorar o acesso ao Ensino Superior para estudantes de origem socioeconômica menos favorecida.

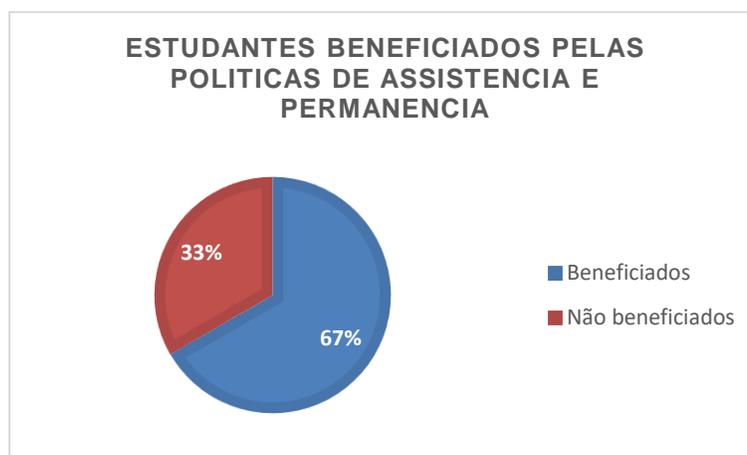
As políticas de assistência e permanência da UEFS estão contempladas no Programa de Assistência Estudantil (PAE) de acordo a Resolução n. 000/2017, que no artigo nº 1 expressa:

Art. 1º O Programa de Assistência Estudantil (PAE) tem como finalidade promover, o acesso e a permanência, de estudantes de primeira graduação regularmente matriculados em curso presencial da UEFS e em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica ou integrante de comunidades tradicionais historicamente excluídos do Ensino Superior.

Percebe-se no Art. 1 da Resolução n. 000/2017 que o PAE se alinha a uma perspectiva de inclusão social, buscando reduzir as desigualdades educacionais e possibilitar que jovens de contextos adversos possam concluir o Ensino Superior com o apoio necessário.

São mostradas no Gráfico 17 as informações coletadas em relação aos estudantes participantes da pesquisa beneficiados pelas políticas de assistência e permanência da UEFS:

Gráfico 17 - Estudantes beneficiados pelas Políticas de Assistência e Permanência da UEFS



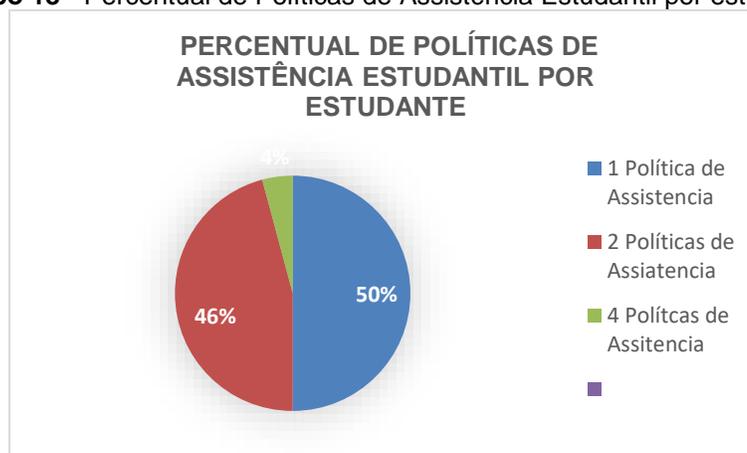
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No gráfico acima, nota-se que 24 participantes da pesquisa indicaram que estão sendo beneficiados pelas políticas de Assistência e Permanência da UEFS,

representando 67%, ao passo que 12 participantes expressaram que não se beneficiam dessas políticas, ou seja, 33% do total.

De acordo com os dados coletados, 24 participantes da pesquisa declararam se beneficiar das Políticas de Assistência e Permanência da UEFS, alguns deles se beneficiam de mais de uma dessas políticas. Essas informações são apresentadas no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Percentual de Políticas de Assistência Estudantil por estudantes

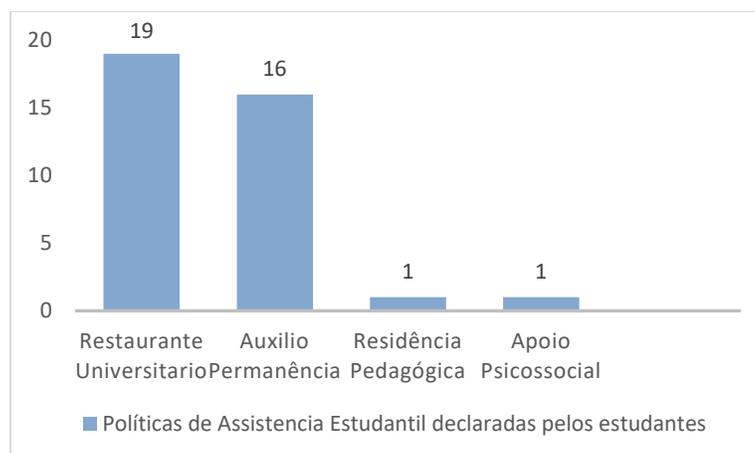


Fonte: elaborado pela autora.

Como pode se notar, no gráfico anterior, 50% (12 estudantes) se beneficiaram de 1 política de assistência estudantil, 46% (11 estudantes) se beneficiaram de 2 política de assistência estudantil, nenhum estudante declarou se beneficiar de 3 políticas de assistência estudantil e 4% (1 estudante) se beneficiou de 4 políticas de assistência estudantil que significa que a maioria dos estudantes (96%) recebeu uma ou duas políticas de assistência.

Embora o número de beneficiados seja significativo (24 estudantes), o baixo percentual de estudantes recebendo três ou mais políticas de apoio (apenas 4,2%), sugere que o alcance das políticas pode estar limitado a atender as necessidades mais urgentes e específicas, sem uma cobertura mais ampla.

A análise das políticas de assistência que mais beneficiam os estudantes participantes da pesquisa está ilustrada no Gráfico 19:

Gráfico 19 - Políticas de Assistência e Permanência mais utilizadas pelos estudantes

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico anterior mostra que dos 24 estudantes (67%), que se beneficiam das políticas afirmativas da UEFS, o Restaurante Universitário foi o benefício mais acessado, com 19 estudantes (50% do total), evidenciando a relevância desse apoio para a alimentação e, conseqüentemente, a permanência dos estudantes.

O Auxílio Permanência aparece em segundo lugar, beneficiando 16 estudantes (42% do total). Este auxílio financeiro direto é fundamental para ajudar a cobrir despesas e apoiar a continuidade nos estudos.

Outros benefícios, como Residência Universitária e Apoio Psicossocial tiveram uma menor adesão, cada um com 1 estudante beneficiado. Esse número reduzido pode indicar uma oferta limitada de vagas ou uma menor demanda por esse tipo de auxílio. A Residência Pedagógica inclui um beneficiário, evidenciando provavelmente um foco mais voltado para atividades acadêmicas e de formação prática

Enfim, analisar as características socioeconômicas dos estudantes de Pedagogia da UEFS permite identificar os fatores que influenciam suas trajetórias acadêmicas e a capacidade de permanência no curso. Interpretar aspectos como renda, situação laboral, a companhia na moradia e a distância entre a moradia e a universidade manifesta desafios significativos que muitos estudantes enfrentam.

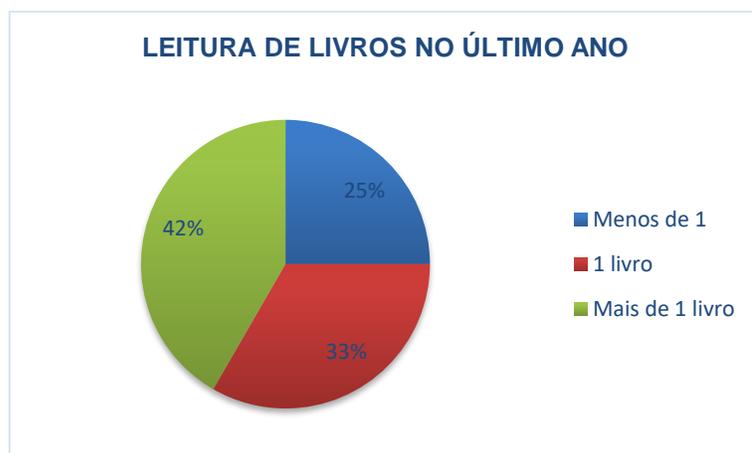
O impacto das políticas afirmativas e de permanência salienta a importância de estratégias institucionais para garantir a inclusão e reduzir desigualdades. Essas iniciativas são fundamentais para promover um ambiente educacional mais justo e equitativo, contribuindo com a formação de professores preparados para atuar na Educação Infantil e em outros contextos educativos.]

5.3 Características culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da UEFS

As características culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) refletem a diversidade de interesses e práticas que enriquecem sua formação acadêmica e pessoal. A leitura de livros, sejam eles literários ou voltados para o estudo pedagógico, destaca-se como uma atividade comum, reforçando o hábito de pesquisa e reflexão crítica. A assistência a filmes, teatro e outros eventos culturais demonstra um envolvimento com a arte e com diversas formas de expressão cultural, ampliando a compreensão de contextos sociais e históricos. A busca pelo domínio de outra língua além do português, como o inglês ou espanhol, evidencia o interesse por uma formação mais global e conectada às exigências contemporâneas do campo educacional, preparando os futuros professores para atuar em diferentes contextos e dialogar com diversas perspectivas culturais.

São exibidos os resultados referentes à leitura de livros, assistência a filmes, assistência ao teatro/concerto/ exposição de arte e domínio ou estudo de outra língua além do português. Inicia-se com a leitura de livros no último ano.

Gráfico 20 - Leitura de livros pelos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No gráfico acima, pode ser observado que do total de estudantes participantes da pesquisa (36 estudantes) 9 estudantes assinalaram que leram menos de 1 (um) livro no último ano, o que representa 25%, 12 estudantes indicaram que leram 1 (um) livro no último ano, o que representa 33% e 15 estudantes mencionaram que leram mais de 1 (um) livro no último ano o que representa 42% do total.

Em relação à prática de leitura, observa-se que a parcela de 33% que leu apenas 1 (um) livro no ano indica um grupo que possivelmente realiza leitura mínima, o que pode estar ligado a leituras obrigatórias do curso ou a um nível básico de engajamento. Os 25% que leram menos de 1 (um) livro apontam para uma necessidade de incentivar ainda mais o hábito de leitura, considerando que esse grupo representa um quarto dos estudantes.

Vale a pena notar o fato de que quase metade dos estudantes (42%) leu mais de 1 (um) livro, o que pode se considerar como um dado positivo, mostrando um interesse genuíno por leitura, além das exigências curriculares. Isso pode indicar um grupo com um interesse mais forte em ampliar seus conhecimentos e práticas culturais.

Em resumo, os resultados apresentados no gráfico anterior mostram um cenário misto: embora exista um grupo significativo de estudantes com baixo envolvimento em leitura (25%), a maioria mantém algum nível de leitura anual, e uma parcela relevante (42%) vai além do básico. Esses dados podem ser um indicativo do perfil cultural dos

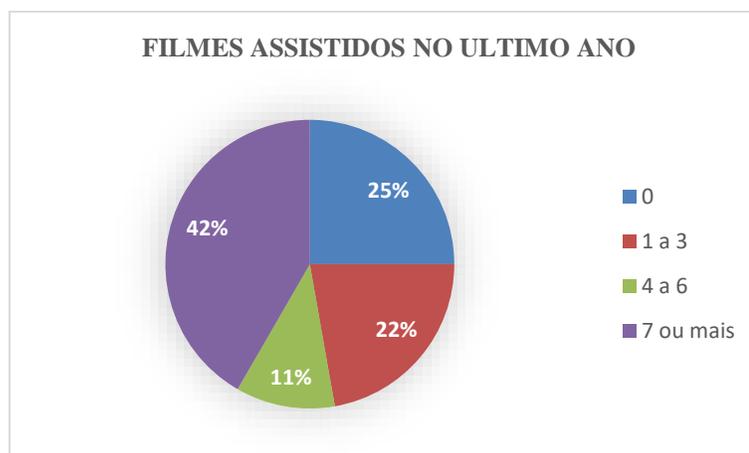
estudantes, sugerindo que há uma boa base para promover práticas de incentivo à leitura mais frequente e diversificada no curso de Pedagogia.

Em relação à assistência a filmes, pode-se ponderar que está profundamente vinculada com a cultura, pois o cinema é uma forma poderosa de expressão artística que reflete, comunica e questiona aspectos diversos da sociedade. Assistir a filmes permite aos estudantes entrar em contato com diferentes perspectivas culturais, históricas e sociais, enriquecendo sua compreensão do mundo e ampliando suas experiências. O cinema é uma ferramenta educativa que facilita o aprendizado sobre outras culturas, promovendo a empatia e a reflexão crítica sobre questões contemporâneas. Silva (2007) profere que

[...] a experiência estética que o cinema proporciona abre-nos, sem dúvida, para uma compreensão mais radical da realidade e do ser humano. É uma obra de arte com a qual nos relacionamos para iluminar a nossa percepção do mundo e, claro, é uma via de acesso a nós mesmos; uma convocação instigante que nos faz repensar nossas atitudes e reavaliarmos nossos valores; uma provocação inquietante para questionarmos possíveis convivências nossas com a falta de criatividade, com a mediocridade, que é mostrada, muitas vezes, em comportamentos rígidos, intolerantes, niilistas, autoritários e materialistas. Talvez seja precisamente nesse ponto que descobrimos, atrás dessas possibilidades estéticas, as possibilidades educativas e éticas do cinema (Silva, 2007, p. 52).

Observando a relação estreita entre o cinema e a cultura e como os filmes podem atuar como espelhos da sociedade, oferecendo representações de diferentes vivências e ajudando a construir um entendimento mais abrangente da experiência humana. No Gráfico 21, são explicitadas as informações coletadas em relação aos estudantes que assistiram a filmes no cinema ou serviço de assinatura.

Gráfico 21 - Estudantes que assistiram a filmes no cinema ou serviço por assinatura



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No gráfico anterior, observa-se que, do total de estudantes, 9 (25%) indicaram não ter assistido a nenhum filme no período de um ano. Por outro lado, 8 (22%) afirmaram ter assistido entre 1 e 3 filmes, enquanto 4 (11%) relataram ter assistido entre 4 e 6 filmes. A maioria, representada por 15 estudantes (42%), declarou ter assistido a 7 ou mais filmes no mesmo período.

Esses dados indicam que, apesar de uma parte significativa não ter assistido filmes (25%), há uma tendência predominante entre os estudantes para assistir a muitos filmes (7 ou mais), que representam a maior proporção. Isso pode indicar um interesse forte por entretenimento audiovisual, especialmente em serviços de *streaming*⁵.

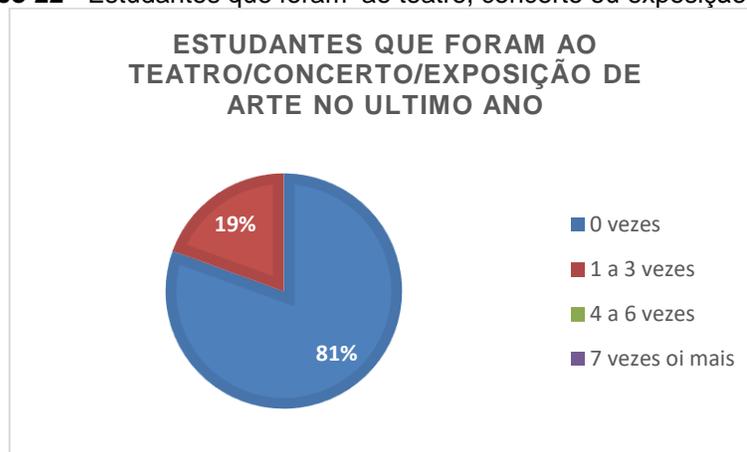
A análise da participação cultural dos estudantes de Pedagogia, seja por meio de filmes no cinema ou em serviços de streaming ou por experiências em atividades como teatro, concertos e exposições de arte, revela aspectos importantes sobre seu perfil cultural e suas preferências. Enquanto assistir a filmes se tornou uma prática amplamente acessível e popular, participar de eventos culturais presenciais, como peças teatrais, exposições de arte e concertos, pode depender de fatores socioeconômicos e de acesso. Essas experiências proporcionam uma ampliação da sensibilidade estética e cultural dos

⁵ *Streaming* é a tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo. O arquivo é acessado pelo usuário de forma *on-line* (Gogoni, 2019).

futuros professores, elementos fundamentais para a formação integral e a prática pedagógica.

Nesse contexto, resulta importante apresentar as informações coletadas em relação à assistência ao teatro, concertos e exposições de arte dos estudantes participantes da pesquisa representadas no Gráfico 22.

Gráfico 22 - Estudantes que foram ao teatro, concerto ou exposição de arte



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico anterior reflete que dos 36 estudantes pesquisados, apenas 7 afirmaram ter frequentado atividades culturais, como teatro, concertos ou exposições de arte, entre 1 a 3 vezes no ano, o que representa 19% do total. Isso evidencia uma participação muito limitada em eventos culturais, já que a grande maioria, 81% (29 estudantes), não participou de nenhuma dessas atividades. Não existiram registros de estudantes que frequentaram esses eventos mais de 3 vezes, apontando uma ausência quase total de envolvimento regular em práticas culturais presenciais.

Esses resultados sugerem que, apesar de uma pequena parcela ter alguma exposição a atividades culturais, a maioria dos estudantes de Pedagogia não participa de eventos presenciais como teatro e exposições de arte. Isso pode indicar barreiras de acesso ou uma preferência por outras formas de entretenimento. Para a formação docente, essa baixa frequência pode ser um indicativo da necessidade de incentivar

maior envolvimento em atividades culturais, buscando ampliar o repertório cultural dos futuros professores e enriquecer suas práticas pedagógicas.

Todavia, para compreender melhor as características formativas dos estudantes do curso de Pedagogia, é importante também explorar o domínio de outras línguas além do português, uma habilidade que pode ampliar suas oportunidades acadêmicas e profissionais, além de enriquecer seu repertório cultural. O conhecimento de idiomas estrangeiros não só facilita o acesso a uma variedade maior de produções culturais e acadêmicas, mas também é um indicativo do interesse dos estudantes em expandir suas perspectivas globais, refletindo na sua prática pedagógica e na capacidade de integrar conteúdos diversificados em sua atuação educativa.

Abaixo são descritas as respostas dos estudantes em relação ao domínio ou estudo de alguma língua estrangeira no Gráfico 23.

Gráfico 23 - Domínio ou estudo de língua estrangeira



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pode-se observar que do total de estudantes apenas 6 (17%) responderam que fala ou estuda uma língua estrangeira e 30 (83%) responderam que não falam nem estudam outra língua.

O fato de a maioria dos participantes não estudar nem falar uma língua estrangeira pode limitar as oportunidades de vivenciar diferentes culturas e perspectivas formativas.

O conhecimento de uma língua estrangeira pode ser um diferencial importante na formação dos futuros professores, pois amplia suas possibilidades de acesso a produções acadêmicas internacionais e enriquece seu repertório cultural.

Do exposto até o momento, conclui-se que, conforme a amostra aqui enfatizada, os estudantes dos últimos semestres do curso de Pedagogia da UEFS apresenta as seguintes características: a maioria tem idade entre 21 e 25 anos (64%), são do gênero feminino (94%), solteiros (92%), com renda familiar mensal de 1 salário mínimo (56%), são estudantes trabalhadores (54%) dos quais a maioria trabalha na área de educação (64%), provenientes da escola pública (81%), coabita com a família (69%), moram na mesma cidade de localização da UEFS (83%), o ingresso à universidade foi por a Lei de Cotas (58%) e se beneficia de pelo menos uma das políticas de assistência estudantil (67%).

Em relação às características culturais, pode-se dizer que 75% dos estudantes declaram ter lido 1 livro ou mais no último ano, 85% revelaram ter assistido entre 1 e mais de 7 filmes, apenas 19% indicaram ter assistido ao teatro, concerto ou exposições de arte e 19% declaram falar ou estudar uma língua estrangeira.

Os resultados do gráfico acima representam uma média que pode ser interpretada como o perfil do aluno dos últimos semestres do Curso de Pedagogia da UEFS, porém é importante não esquecer os estudantes não contemplados nesse perfil, pois eles sendo minoria também fazem parte da população em estudo.

Em síntese, as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da UEFS revelam um perfil multifacetado que impacta diretamente sua trajetória acadêmica e desempenham um papel fundamental na interpretação das razões da permanência dos estudantes no curso. Ao considerar a diversidade de idade, gênero, raça, estado civil, além das condições socioeconômicas, como renda familiar e situação laboral, é possível compreender as diferentes realidades e desafios enfrentados pelos alunos ao longo da sua trajetória acadêmica.

Do mesmo modo, a presença da Lei de Cotas e das políticas de assistência estudantil pode ser vista como ferramentas importantes para favorecer o acesso e a permanência, especialmente em contextos de desigualdade social. Por outro lado, a análise das práticas culturais, como o hábito de leitura, participação em eventos culturais

e busca por domínio de outra língua, reflete o engajamento dos estudantes com o conhecimento e com o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo globalizado.

Deste modo, esses aspectos oferecem subsídios valiosos para compreender as razões que levam os estudantes a permanecerem no curso, revelando as interações entre suas condições de vida, suas experiências culturais e seu vínculo com a formação pedagógica.

No capítulo seguinte, explora-se o significado e o sentido de ser professor, com foco na compreensão do que essa profissão representa para os estudantes do curso de Pedagogia da UEFS.

6 SIGNIFICADO E SENTIDO DE SER PROFESSOR

O capítulo aborda o significado e o sentido de ser professor, com foco na compreensão do que essa profissão representa para os estudantes do curso de Pedagogia da UEFS. Ao longo da formação docente, os futuros professores constroem significados que vão além das práticas pedagógicas, envolvendo valores, emoções e responsabilidades que caracterizam o ser professor. O sentido de se formar nessa profissão, por sua vez, conecta a experiência pessoal ao compromisso social e educacional, criando uma identidade em constante desenvolvimento.

Vale frisar que significado e sentido são conceitos distintos, mas interdependentes, formando um par dialético. Segundo Vygotsky (2009), os significados correspondem a construções socio-históricas que o indivíduo encontra já estabelecidas e moldadas ao longo da história, enquanto os sentidos são construções pessoais, únicas e dinâmicas, sempre em processo de transformação.

No contexto da educação, o sentido concebe o estudante como um ser integral, que não apenas aprende, mas também pensa, sente, age e toma decisões com base nos significados que atribui ao que aprende. Isso significa que o aprendizado é influenciado pela maneira como o estudante se conecta emocionalmente e subjetivamente com os conteúdos. Pimenta e Anastasiou especificam que se formar

[...] professor é um processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também a construção de uma identidade profissional que integre valores, crenças e compromissos éticos em relação à prática docente e à sociedade (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 32).

Sob essa perspectiva, formar-se professor é um processo complexo que abrange tanto as dimensões cognitivas quanto as afetivas. Nesse contexto, Wallon (2017) argumenta que o aprendizado não é uma atividade exclusivamente cognitiva, mas também emocional. O significado atribuído ao que se aprende está profundamente ligado ao sentimento do aluno, ou seja, à forma como ele se conecta emocionalmente com as experiências e com o conteúdo. Para Wallon, o afeto não é algo secundário no

aprendizado; ele é a base sobre a qual o conhecimento cognitivo se estrutura. Assim, o sentido que o aluno dá ao aprendizado está entrelaçado com suas vivências emocionais.

Nesse percurso, a pandemia da COVID-19 trouxe desafios e aprendizagens que marcaram profundamente a trajetória dos estudantes, exigindo adaptações e reflexões sobre o papel do educador em um mundo transformado. Essas experiências oferecem *insights* valiosos sobre como os futuros professores vivenciam sua formação e ressignificam sua relação com o ensino e a aprendizagem.

6.1 O significado de ser professor

O significado de ser professor é um tema que transcende o ato de ensinar conteúdo. Envolve compreender a complexidade dessa profissão, que exige competências técnicas, pedagógicas e relacionais, além de um compromisso ético e social. Ser professor é assumir o papel de mediador no processo de formação de indivíduos, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, enquanto busca transformar a realidade social por meio da educação. Essa reflexão sobre o significado de ser professor ganha profundidade ao ser analisada sob a perspectiva dos próprios estudantes, futuros docentes, cujas experiências e aspirações oferecem uma visão única e reveladora sobre a profissão.

Desse modo, os depoimentos dos estudantes sobre o significado de ser professor revelam percepções diversas e profundamente marcadas por experiências pessoais, expectativas profissionais e concepções sobre o papel da educação na sociedade. Essas narrativas oferecem um olhar autêntico e plural sobre a docência, evidenciando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais que compõem essa profissão. Ao explorar as vozes dos futuros professores, buscou-se compreender como eles atribuem sentido ao ato de ensinar, conectando-os às suas vivências e ao ideal de transformação individual e coletiva que a educação representa. A seguir, é exibido o depoimento da estudante, identificada como Camila, referente ao significado de “ser professor”:

ser professor é você aprender sobre os processos de aprendizagem. Aprender a como formar pessoas para sociedade. Então, a gente forma pessoas, a gente forma futuros profissionais. Então, acho que se formar professora é você trazer uma esperança para escola de transformação da sociedade (Camila, 21 anos, 7º semestre).

O depoimento de Camila reflete uma visão ampla e profundamente significativa sobre o ser professor, articulando três dimensões essenciais: a cognitiva, ao destacar a aprendizagem contínua sobre os processos de ensino; a social, ao reconhecer o papel do professor na formação de cidadãos e futuros profissionais para a sociedade; e a transformadora, ao associar à docência à esperança de mudança social. Essa perspectiva conecta a prática docente a um compromisso ético e transformador, alinhando-se a teorias críticas da educação que veem a escola como um espaço para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Após introduzir o tema sobre o significado de ser professor, continua-se com o depoimento de Izabel, que aprofunda a reflexão, ao destacar sua concepção de Pedagogia:

Pedagogia é a ciência que estuda a educação. Então o significado de estudar pedagogia é você estudar a essência da educação e educação é a formação do mundo, a formação das pessoas. Nós evoluímos com base na educação com base na cultura e tudo isso caminha junto. Então o significado de se formar em pedagogia para mim é isso é você entrar no âmago da educação, entrar no âmago da formação do ser humano (Izabel, 22 anos, 7º semestre).

Percebe-se que, para Izabel, estudar Pedagogia significa acessar a essência da educação, compreendendo-a como um elemento central na formação das pessoas e no progresso cultural e social. Sua visão ressalta a interconexão entre educação, cultura e evolução humana, apontando para o ato de formar como uma imersão no núcleo da construção do ser humano.

Outro aspecto importante salientado nas declarações dos estudantes foi em relação ao significado de ser professor se vincular à função social da educação. Este fato pode ser observado nos depoimentos de Ana, Helena, Alice e Paula:

Eu acredito que se formar em Pedagogia é além de ser professora porque a educação hoje ela requer um profissional que de fato pense no aluno além dos conhecimentos científicos, além do que ele tem ali no livro, do que recebe ali do currículo, é você pedagogo ter a sensibilidade de formar o sujeito. Eu penso que o significado da pedagogia ela está voltada para isso. É você entender a sua função social, acho que é o principal aspecto de entender o para que você esteja se formando. Segundo algumas pessoas é um curso mais rápido para você conseguir um emprego e ingressar no mercado de trabalho. Mas você tem que entender mesmo a sua função social e saber que você vai estar ali para ajudar outras pessoas, principalmente quando falamos de educação infantil e dos anos iniciais você vai ser a base para o futuro daquele sujeito, aquele estudante. Então a pedagogia em si ela tem essa base formativa do sujeito. É extremamente importante (Ana, 26 anos, 7º semestre).

Eu acho que eu vou, de certa forma, contribuir e devolver um pouco à sociedade o que eu já recebi um dia. Sabe, eu acho que atuar enquanto professor é isso. Não, não de uma maneira romantizada, jamais. Mas eu acho que é como pra mim significa que eu vou devolver algo para a sociedade, que eu vou poder auxiliar as futuras gerações, que eu vou poder ensinar algo a alguém (Helena, 26 anos, 8º semestre).

Para mim significa uma chance para aprender e passar o aprendizado para meus estudantes, para as futuras gerações, prepara-los com coisas que sirvam para a vida deles (Alice, 23 anos, 7º semestre).

Acredito que os professores são essenciais para a sociedade... É nossa responsabilidade formar as crianças e tentar dar a esses alunos as ferramentas para melhorar suas vidas (Paula, 25 anos, 8º semestre).

Os depoimentos expostos acima podem ser relacionados com os saberes docentes de Saviani (1996), Freire (1996), Pimenta (1995) e Tardif (2005) abordados no capítulo três pois tratam a função social da educação e o papel do professor na formação dos estudantes. A fala de Ana enfatiza a função social do professor e a necessidade de compreender a pedagogia além da formação técnica, o que se relaciona com a visão de Saviani (1996) de que a educação deve ter um caráter transformador e crítico, contribuindo para a emancipação dos sujeitos. Por sua vez Helena menciona que atuar como professora significa "devolver algo à sociedade", o que remete à concepção freiriana de educação como um ato político, no qual o professor desempenha um papel essencial na formação crítica dos alunos e na transformação social. Para Alice a ideia sobre preparar os alunos "com coisas que sirvam para a vida" também se alinha com

Freire (1996), que defendia uma educação que tivesse sentido para os educandos e contribuísse para sua autonomia.

Na visão de Ana sobre a pedagogia como uma formação integral do sujeito observamos que está alinhada à perspectiva de Pimenta (1995) sobre a docência como uma prática reflexiva e crítica, que vai além da transmissão de conteúdos e se preocupa com a formação do aluno como cidadão.

Já Paula, ao afirmar que "os professores são essenciais para a sociedade" e que têm a responsabilidade de oferecer ferramentas para melhorar a vida dos alunos", destaca o papel do professor na construção de saberes significativos o qual se relaciona com Tardif (2005), que reconhece que os professores constroem seus saberes a partir da experiência e da interação com os estudantes e a sociedade.

Nesse sentido podemos afiançar que os depoimentos refletem a ideia de que ser professor não é apenas ensinar conteúdos, mas formar sujeitos e contribuir para a sociedade. Essa visão se fundamenta na concepção de educação como um ato político e social (Freire 1996 e Saviani 1996), na necessidade de um professor crítico e reflexivo (Pimenta, 1995) e no reconhecimento de que os saberes docentes são construídos na prática e na interação com a realidade social (Tardif, 2005).

Seguidamente Allan expressa que formar-se professor assume uma significação diferente, pois, para ele, representa um ato de resistência diante de um contexto social que historicamente tem limitado as oportunidades para estudantes de escolas públicas.

Para mim significa muito, é um ato de resistência e é um ato político, eu sou aluno de escola pública e estou na universidade! Eu estou me formando para ser professor, porque criança de escola pública tem menos chance de se formar profissionalmente e eu estou chegando lá. Foram cinco anos de luta, cinco anos de resistência, a gente passou por uma pandemia e perdemos um ano de aulas, mas estou conseguindo (Allan, 27 anos, 8º semestre).

O depoimento de Allan destaca sua trajetória como um exemplo de resistência e perseverança frente aos desafios de alcançar a formação superior. Ele enxerga sua formação como um ato político, especialmente por sua origem na escola pública, um contexto frequentemente marcado por menores oportunidades de ascensão acadêmica

e profissional. Afirmar que está "chegando lá" revela não apenas o orgulho por suas conquistas, mas também a superação de barreiras sociais e estruturais que poderiam ter limitado seu acesso à universidade.

Allan reflete sobre os desafios específicos enfrentados em sua jornada, como a interrupção provocada pela pandemia e a perda de um ano letivo. Apesar das dificuldades, ele enfatiza sua capacidade de perseverar ao longo de cinco anos de luta e esforço constante. Sua narrativa inspira e reforça a importância de iniciativas que ampliem o acesso e garantam a permanência de estudantes de escolas públicas na educação superior, destacando o impacto transformador que a formação docente pode ter tanto em sua vida quanto na sociedade.

Os depoimentos anteriores revelam uma visão ampla e expressiva sobre o papel e o significado de ser professor no contexto da formação em Pedagogia. Enquanto Ana ressalta a importância de compreender a função social do pedagogo, indo além dos conteúdos curriculares para formar sujeitos integrais, destacando a sensibilidade necessária para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais como base para o desenvolvimento humano, Helena reforça essa perspectiva ao enfatizar a docência como um ato de retribuição à sociedade, sem dramatizações, mas com um compromisso genuíno de contribuir para as futuras gerações. Alice e Paula, por sua vez, destacam a centralidade do professor na preparação dos estudantes para a vida, fornecendo ferramentas e aprendizados que possam melhorar suas condições e abrir novos horizontes. Allan traz uma perspectiva marcada pela resistência, enxergando sua formação como um professor não apenas como uma escolha profissional, mas como um ato político de superação. Para ele, ser formado em Pedagogia é um ato de resistência contra as desigualdades que marcam a educação pública, um campo onde as chances de acesso à educação superior são mais limitadas. Ele expressa, em seu depoimento, a importância de sua formação para enfrentar esses obstáculos, fazendo da sua trajetória um símbolo de luta e de persistência, afirmando com orgulho: "Eu estou me formando para ser professor, porque criança de escola pública tem menos chance de se formar profissionalmente e eu estou chegando lá".

A importância da escola é também relacionada à função social da pedagogia e tem destaque nos depoimentos a seguir.

Antes de tudo colaborar e fomentar ainda mais a educação enquanto futura pedagoga eu vejo a necessidade de uma formação coerente e adequada porque é um campo que cada vez se precisa mais, eu vejo as necessidades que o meu campo de atuação tem, que é o que eu chamo de escola, que a escola precisa. Eu acho que uma formação em pedagogia ela deve abarcar todas essas dimensões do saber e as necessidades que esse campo, então formar-me em pedagogia tem muito de meu papel social enquanto professora e colaborar com a educação, em fim formar cidadãos íntegros para uma sociedade melhor (Laura, 24 anos, 8º semestre).

No seu depoimento Laura manifesta um senso de responsabilidade social ao compreender sua formação como um processo que vai além do individual. Ela vê o papel do professor como fundamental para colaborar com a educação e formar cidadãos íntegros, alinhados com os valores de uma sociedade mais justa e ética. Sua visão reforça a interdependência entre educação e transformação social, posicionando o pedagogo como um agente essencial para o progresso coletivo e o desenvolvimento humano.

O depoimento de Laura pode ser relacionado com os saberes de Freire (1996), especialmente no que diz respeito à formação docente como um ato ético, político e social. Laura enfatiza a importância de uma formação pedagógica coerente e adequada, que contemple as diversas dimensões do saber e atenda às necessidades do campo educacional, o que se alinha com a visão de Freire (1996) de que a educação deve ser contextualizada e integrada à realidade dos alunos e do ambiente escolar.

Além disso Laura manifesta um senso de responsabilidade social ao compreender sua formação como um processo que vai além do individual. Ela vê o papel do professor como fundamental para colaborar com a educação e formar cidadãos íntegros, alinhados com os valores de uma sociedade mais justa e ética. Sua visão reforça a interdependência entre educação e transformação social, posicionando o pedagogo como um agente essencial para o progresso coletivo e o desenvolvimento humano. Dessa forma, a reflexão de Laura se articula diretamente com a proposta freiriana de que

a educação deve ser um meio de conscientização, libertação e construção de uma realidade mais justa e solidária.

Essa compreensão da docência como um meio de transformação social encontra eco em uma realidade mais ampla, em que a profissão docente, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é historicamente marcada pela feminização do trabalho. Como destaca Santos

É certo que as mulheres se constituem como maioria na Educação Básica, atuando principalmente nas primeiras séries de escolarização. As representações que designam e constroem a figura da mulher como professora, formam elementos fundantes que interferem na maneira como acontecem as relações e as visões em determinadas situações, como é o caso da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Santos, 2024, p. 595).

As representações que designam e constroem a figura da mulher como professora formam elementos fundantes que interferem na maneira como acontecem as relações e as visões em determinadas situações. Esse contexto cria barreiras simbólicas para a participação masculina na docência, reforçando estereótipos que associam a pedagogia exclusivamente às mulheres. A seguir, apresenta-se um depoimento que expõe as dificuldades da participação masculina como professores na área da pedagogia local historicamente reservado para as mulheres

Eu sabia que queria falar e ser ouvido porque nem todo o mundo quer ouvir professor de educação infantil e é necessário que um professor se expresse mesmo pela natureza da profissão como formador das futuras gerações quanto pôr o papel social da educação, mesmo sendo a pedagogia idealizada quase exclusivamente para mulheres (Allan, 27 anos, 8º semestre).

O depoimento de Allan se insere nesse cenário ao expressar sua percepção sobre a necessidade de se posicionar e ser ouvido como professor em um espaço tradicionalmente reservado às mulheres. Ele ressalta a relevância do papel social da educação e a importância de questionar as expectativas culturais que marginalizam a presença masculina na pedagogia. Ao desafiar essas representações, Allan mostra o potencial transformador de sua atuação como docente, contribuindo para ampliar as perspectivas sobre gênero e docência.

Ser professor é assumir um papel que transcende a simples transmissão de conhecimento: é contribuir para a formação de cidadãos e para a construção de uma sociedade mais justa. Essa identidade, como evidenciam Laura e Allan, está profundamente conectada ao compromisso social, à resistência e à superação de desafios. É também um ato político, um gesto de transformação que exige dedicação e consciência do impacto que a educação tem na vida das pessoas e na sociedade.

6.2 O sentido de se tornar professor

...

No processo de construção de sentidos, as experiências pessoais e acadêmicas dos estudantes têm grande relevância e estão impregnadas das subjetividades próprias do sujeito que se forma e transforma em um contexto social determinado. Tal como é concebido por Asbahr:

O conceito de sentido é fundamental para a educação escolar, visto que amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e introduz elementos fundamentais para a compreensão do estudante não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribuí aos conhecimentos. Reconfigura-se assim, o papel da imaginação e dos sentimentos no processo de aprendizagem (Asbahr, 2014, p. 271).

Compreender o sentido que cada estudante atribui à sua trajetória acadêmica e profissional é essencial para aprofundar a análise sobre o processo de tornar-se professor. As experiências vividas, marcadas por desafios, resistências e conquistas, revelam como os sentidos construídos individualmente estão diretamente ligados ao contexto social e às subjetividades de cada um. Nos depoimentos que seguem, emergem perspectivas singulares sobre os sentidos atribuídos à formação no curso de Pedagogia, destacando as dimensões pessoais e coletivas que moldam essa construção.

Eu me sinto bem e também confiante, sabe quando você encontra o que fazer pela vida toda eu acho que por aí, eu vou seguir estudando, vou me especializar e me sinto tranquila e confortável com meu curso, é isso (Alice, 23 anos, 7º semestre).

Para mim faz todo o sentido, me sinto afortunado e me sinto realizado porque imagina uma pessoa que vem da escola pública e consegue entrar na universidade e ainda por cima está se formando para ser professor! Tenho que me sentir feliz, feliz e realizado, porém também sento medo porque sei que é um compromisso muito, muito grande e espero poder dar conta. Então se você me pergunta sobre o sentido de me formar em pedagogia, faz todo o sentido do mundo, é o que eu sempre quis entrar na universidade fazer pedagogia e poder cuidar de as crianças ser útil à sociedade é como dar sentido à minha vida como ter um norte ter por que seguir adiante na vida (Allan, 27 anos, 8º semestre).

Eu gosto muito do curso de Pedagogia da UEFS, eu defendo o curso de Pedagogia, eu faço propaganda positiva, porque eu acho que é obvio que passa muito pela gente também e pôr como a gente decide ser enquanto estudante. Mas é um curso muito bom. Boa parte dos professores são excelentes profissionais, são profissionais comprometidos e que nos inspiram. Então, eu sou defensora de pedagogia na UFES (Helena, 26 anos, 8º semestre).

É um sentimento assim de... eu não gosto muito da palavra missão de vida, mas é assim que eu me sinto é eu me sinto muito realizada porque a oportunidade principalmente se você for professor de escola pública às vezes você vai ser a única referência daquele estudante. Então é como se a sua vida fizesse sentido dentro de todo o universo. Você tem um propósito, você tem uma missão. Lógico que isso não está posto, né? O professor não necessariamente ele tem uma missão, ele tem um compromisso. Mas eu me sinto assim, né? Eu me sinto especial, eu me sinto útil para o mundo. Eu estou fazendo uma coisa boa para uma pessoa. Então o meu sentimento em relação à pedagoga, a professora dos anos iniciais é essa de sentido é se sentir importante (Izabel, 22 anos, 7º semestre).

Os depoimentos em voga revelam como o sentido de ser professor relaciona-se ao aspecto subjetivo, ao valor que algo adquire para o indivíduo vinculado às experiências individuais e aos processos internos do sujeito. Segundo González Rey, o sentido é construído a partir do significado, mas inclui uma dimensão singular, pois é influenciado pelas experiências vividas, pelos desejos, pelas emoções e pela história pessoal de cada indivíduo.

O sentido, ao contrário do significado, está relacionado diretamente à produção subjetiva do sujeito. Que envolve não apenas o conhecimento objetivo, mas também suas experiências, emoções e valores. [...] Enquanto o significado é compartilhado socialmente, o sentido é único e particular, sendo constantemente reconstruído pelas interações e vivências do indivíduo (González Rey, 2005, p. 103).

Nessa ordem de ideias, os depoimentos anteriores refletem a forte conexão emocional e o profundo senso de propósito que os estudantes de Pedagogia da UEFS

têm em relação à escolha de sua carreira. As falas exibem sentimentos de realização pessoal, como destacado por Alice, que encontrou tranquilidade e motivação para seguir em frente nos estudos, e Allan, que, ao transitar da escola pública para a universidade, percebe um grande significado em sua formação, ainda que acompanhado pelo peso da responsabilidade. Helena demonstra um entusiasmo contagiante ao defender a qualidade do curso e dos professores, ressaltando o impacto inspirador dos educadores. Já Izabel expõe uma visão de compromisso ético e social, vendo na docência um meio de transformar vidas e dar sentido à própria existência. Os relatos realçam a importância da Pedagogia como profissão que combina realização pessoal e impacto coletivo

No curso de Pedagogia, o sentido de ser professor pode estar ligado ao desejo de obter oportunidades educativas que o próprio estudante e sua família talvez não tenham tido. Assim, a profissão adquire um valor pessoal e comunitário, beneficiando a valorização da educação e para a transformação social. As declarações dos estudantes denotam o sentido que tem para suas vidas o acesso ao Ensino Superior:

Particularmente eu me sinto realizada porque eu nunca imaginei que eu fosse chegar ao ensino superior. A gente tem essa questão também, eu nem imaginava que eu chegava ao ensino superior e aí quando eu vi a possibilidade lá no ensino médio... foi por isso que eu fiz o ENEM e aí eu vi que minha nota era boa para entrar falei assim, olha, sou inteligente! E aí eu pensei em fazer Pedagogia. Com relação a minha família é uma felicidade que eu faça Pedagogia porque tem muitas pessoas na família que não chegaram ao ensino superior, nem ao ensino médio (Karina, 24 anos, 7º semestre).

Para mim é importante conquistar um nível superior. Primeiro porque na minha família próxima eu sou a primeira pessoa que entrou na universidade e que vai conseguir se formar. Então isso pra mim é muito e bem significativo. E como eu já disse, eu quero fazer algo na sociedade e eu acho que a profissão do professor ela é essencial, não é que as outras não sejam, mas eu estou falando aqui da minha, então eu vou defender. Ela é essencial e tem esse significado de contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de estar próximo das pessoas (Helena, 26 anos, 8º semestre)

Eu sou a primeira universitária da minha família, meu pai nem terminou o ensino médio, então tudo que eles os fazem sempre me dão apoio, eles sempre deixaram claro que se eu não passar no vestibular não tinha problema, sem pressão. Mas no momento em que eu passei senti apoio, do momento em que eu passei até hoje, isso me incentiva a conseguir a minha formação, e a devolver todo esse esforço que eles estão fazendo por mim. É uma espécie de compromisso... compromisso, retribuir todo esse orgulho, toda essa ajuda. (Alice, 23 anos, 7º semestre).

No caso dos estudantes de Pedagogia, o ingresso no curso ultrapassa a realização individual e se torna uma conquista coletiva, especialmente para aqueles que vêm de contextos familiares e sociais com pouco acesso à educação superior. A entrada de Karina na universidade não só reafirmou sua inteligência e capacidade, mas também trouxe orgulho e esperança para sua família, marcando um momento de superação de barreiras educacionais históricas. Helena, ao frisar sua condição de pioneira universitária na família, associa sua formação à possibilidade de contribuir para o desenvolvimento social, valorizando o papel essencial do professor na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Alice menciona o apoio familiar reconhecendo o compromisso de retribuir esse incentivo por meio da conclusão do curso e do orgulho que sua conquista traz à família.

Esses relatos mostram que o sentido de ser professor não está apenas no ensino, mas na capacidade de romper ciclos de exclusão educacional, demonstrando como a educação é um meio de transformação social e pessoal. O curso de Pedagogia, assim, figura como uma ponte que conecta histórias individuais de superação a um impacto mais amplo na sociedade.

Outro ponto a salientar tem relação com os depoimentos dos estudantes de Pedagogia em relação à importância e o sentido da atuação no Ensino Infantil:

A ideia é atuar no ensino infantil e formar cidadãos, estar ali em sala de aula além do conhecimento científico e você está tentando fomentar nos alunos a serem mais reflexivos que eles sejam mais críticos sobre o mundo, é fomentar para que eles mesmos desenvolvam no que eles acreditam no que eles acham que é certo, coisas que seriam benéficas para a sociedade (Mônica, 23 anos, 7º semestre).

Acho importante no sentido de mudar essa visão que muitas pessoas têm do ensino infantil, de que o ensino infantil é um caos que os professores não sabem lidar e que as crianças são desinteressadas então acho que eu posso mudar essa visão, agindo de outra forma, atuando de outra forma. Então acho que para mim ser pedagogo tem esse sentido de desconstruir essas ideias (Camila, 21 anos, 7º semestre).

Os depoimentos de Mônica e Camila refletem o profundo sentido que atribuem à formação em Pedagogia, especialmente no contexto do Ensino Infantil. Mônica vê sua atuação como uma oportunidade de formar cidadãos críticos e reflexivos, indo além da

transmissão do conhecimento científico e fomentando nos alunos a capacidade de pensar por si mesmos e agir de forma consciente na sociedade. Para ela, ser pedagoga é contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente, o que dialoga com a concepção freiriana de que ensinar exige criar possibilidades para a construção do conhecimento pelos educandos, tornando a prática docente um ato político e social. Camila, por sua vez, destaca o desejo de mudar a visão negativa sobre o Ensino Infantil, enfrentando estigmas como a ideia de desorganização e desinteresse. Seu compromisso em desconstruir essas percepções reforça a valorização da identidade docente e o reconhecimento da importância dessa etapa educacional, alinhando-se à perspectiva de Freire (1996) de que a docência exige respeito e valorização da prática pedagógica.

Ambos os depoimentos ressaltam o compromisso com a Educação Infantil como um espaço de impacto profundo e transformação social, revelando como a formação em Pedagogia está intrinsecamente ligada ao desejo de gerar mudanças significativas na sociedade e na forma como a educação é percebida.

6.3 O sentido da experiência

O sentido da experiência, de acordo com Dewey (1979), vai além de um simples evento. Trata-se de um processo contínuo de interação entre o indivíduo e o ambiente. O autor destaca que o sentido surge quando as experiências promovem crescimento e contribuem para o entendimento e a adaptação ao mundo. Essa ideia é central em sua Pedagogia, pois enfatiza que a educação significativa deve se basear em experiências que estimulem a reflexão e o pensamento crítico.

Nessa linha de raciocínio, a experiência dos estudantes de Pedagogia no estágio docente adquire sentido ao ser refletida e expressa, revelando como cada indivíduo se conecta com sua história, valores e perspectivas. Essa construção vai além do simples relato, envolvendo uma interpretação pessoal que dá direção e propósito ao vivido, ilustrando as relações entre o sujeito e os contextos que o cercam. Vejamos as declarações dos estudantes participantes da pesquisa abaixo

Eu cursei o estágio supervisionado e pude fazer vários links com várias disciplinas que antes eu falava assim “para que é que essa disciplina existe meu Deus” E no final fez sentido, faz sentido, eu acho que em muitos aspectos a didática é muito importante e todos os fundamentos. É compreender toda a dinâmica do trabalho, né. Desde a confecção dos planos de aula até a elaboração deles, e a concretização na sala de aula. Então, foi muito desafiador, mas também foi muito enriquecedor, muito para a minha trajetória (Laura, 24 anos, 8º semestre).

A gente precisa entender a dinâmica de uma sala de aula, entender a dinâmica da escola, como é que funciona, porque isso também serve de termômetro para que você entenda se realmente você quer aquela profissão, se realmente você quer vivenciar o dia a dia daquela profissão por um longo período da sua vida. Então, vivenciar essas aproximações com a profissão me fez ver que realmente eu quero estar na sala de aula, realmente eu quero e ensinar, mediar o conhecimento para os meus alunos. Eu participei também de um projeto de alfabetização, então assim é fantástico você ensinar uma criança a ler, sabe? É surreal você ver que ela aprendeu que agora ela lê que ela te mostra alguma coisa, que ela lê uma placa que ela quer, lê o letreiro do ônibus. Então são coisas que me fizeram ver realmente, realmente é isso que eu quero. É esse caminho é essa profissão que eu quero seguir (Helena, 26 anos, 8º semestre).

Às vezes a criança vem com a queixa assim que ela sofre o racismo ou que ela não tem de comer em casa e a gente acaba se envolvendo também naquilo. E apesar da gente saber que é um dever do Estado, mas a universidade não preparou a gente para o afetivo da escola, mas eu não sinto que prepara, porque quando a gente chega lá à gente se envolve ali com as histórias das crianças, a hora de ir embora também do estágio é uma questão muito intensa. (Karina, 24 anos, 7º semestre).

A minha experiência com estágio foi incrível, porque foi onde eu me formei, onde começou a minha trajetória enquanto professora. Não é porque eu gosto de falar que o curso de pedagogia não nos forma professores. Nos forma licenciada em pedagogia, mas não somos professores, o que faz o professor é o ambiente de sala de aula. Então foi lá na sala de aula, foi lá no estágio onde eu ouço o primeiro pró (professora) assim eu cheguei a uma emoção, assim eu fiquei procurando, E o que ele estava falando? Por que ainda não tinha caído a ficha que eu estava lá, como uma professora! E aí, depois que eu ouvi o primeiro pró, eu fiquei ciente, eu sou pró! e depois quando eu parei para pensar na responsabilidade caiu como um todo. Foi ali, “eu sou pró”. ser pró, não é contos de fadas. Então eu tenho que assumir isso aqui. Que eu percebi com a maior seriedade da minha vida, então. Foi nesse sentido de estar sempre lembrando, no motivo pelo qual você é pró, o que ser professora envolve, o que ser professora acarreta o que resulta no seu papel (Izabel, 22 anos, 7º semestre).

Percebe-se nos depoimentos anteriores que o estágio permite que o estudante vivencie um ciclo de tentativas, falhas e sucessos que se transformam em aprendizado significativo, algo que não é apenas registrado cognitivamente, mas que também ressoa em um nível afetivo e emocional.

Nessa ordem de ideias os saberes de Tardif (2005) e Pimenta (1995) evidenciam que a atribuição de sentido às experiências do estágio vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos. Tardif (2005) argumenta que o conhecimento profissional é constituído por saberes explícitos e tácitos, construídos por meio da prática diária – um processo em que o ciclo de tentativas, falhas e acertos contribui para a formação de uma identidade profissional única. Pimenta (1995), por sua vez, destaca a dimensão afetiva desse processo, sugerindo que o sentido emerge da vivência pessoal e emocional, integrando de forma íntima o ser e a prática. Assim, o estágio torna-se um espaço de atribuição de sentido, no qual o estudante não só contextualiza sua formação acadêmica na prática, mas também internaliza, de maneira afetiva e experiencial, o que significa ser um profissional em sua área.

Esse processo de atribuição de sentido às experiências durante o estágio é fundamental para que o estudante consiga contextualizar sua formação acadêmica dentro da prática, e para que ele possa, de fato, internalizar o que significa ser um profissional em sua área.

Ainda com relação à importância da experiência na atribuição de sentido, tem-se o depoimento de Allan e sua vivência como homem no campo da Pedagogia.

E agora durante o estágio foi muito difícil no início, chegou ao ponto de algumas mães questionarem porque um homem estava cuidando do filho e então felizmente a diretora e o pessoal da escola me apoiou e falou para as mães que eu estava ali porque tinha qualificação para estar ali, naquela função, no final acabaram me aceitando, mas foi uma luta (Allan, 27 anos, 8º semestre).

O depoimento de Allan sobre sua experiência no estágio revela o quanto o processo de construção de sentido supera o simples significado dos eventos ocorridos. Inicialmente, a resistência de algumas mães à presença de um homem no cuidado infantil representou uma situação de desconforto, que poderia ter sido vista como uma barreira. Todavia, o sentido dessa experiência para Allan não estava apenas no fato de ele ter sido questionado, mas em como ele, com o apoio da diretora e da equipe, superou o desafio e conquistou o respeito e a aceitação.

O sentido da experiência de Allan se construiu ao longo dessa luta, pois ele não apenas superou os estereótipos, como também fortaleceu sua identidade profissional, estabelecendo um vínculo mais forte com o ambiente de trabalho e mostrando que a qualificação deve prevalecer sobre o preconceito.

Esse processo de atribuição de sentido à experiência reflete o crescimento pessoal e profissional de Allan. Em vez de focar apenas nos desafios, ele passou a perceber a experiência como uma forma de reafirmação da sua identidade e da importância de lutar por um lugar baseado em suas qualificações e não em expectativas sociais limitadoras.

6.4 Implicações da pandemia no curso de Pedagogia

A pandemia de COVID-19 teve um impacto profundo em diversas áreas, e a educação não foi exceção. No caso específico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), as implicações dessa crise sanitária foram multifacetadas, afetando desde a organização das aulas até a dinâmica entre docentes e discentes. A transição abrupta para o ensino remoto, por exemplo, exigiu adaptações rápidas tanto dos professores quanto dos alunos, exigindo novas formas de interação e estratégias pedagógicas. Hegeto e Lopes proferem que

[...] muitos são os desafios para implementar o Ensino Remoto no Brasil. Dentre eles, podemos destacar as realidades diversas vivenciadas tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Muitos apresentam dificuldades na utilização de plataformas *on-line* de ensino, seja por falta de conhecimentos, por falta de equipamentos compatíveis ou por dificuldades de acesso à internet. Já os professores necessitam de formação técnica para orientar os processos pedagógicos de aprendizagem em ambientes virtuais, por meio de videoaulas, transmissões ao vivo, entre outros mecanismos de ensino (Hegeto; Lopes, 2021, p.176).

Hegeto e Lopes (2021) frisam que a implementação do ensino remoto no Brasil durante a pandemia enfrentou inúmeros desafios, sobretudo devido às desigualdades no acesso a equipamentos, internet e formação técnica de professores e estudantes. Essa realidade mostra como o contexto pandêmico trouxe dificuldades adicionais para o processo de ensino-aprendizagem, afetando diretamente a vivência educacional.

Na sequência, são exibidos os depoimentos dos estudantes do curso de Pedagogia no com relação às impressões e aos impactos da pandemia de Covid-19 nas suas vidas:

Nossa! a pandemia foi muito... Acho que foi um momento muito difícil, tanto para a gente quanto para os professores, foi para todo mundo uma coisa muito nova. Então foi muito difícil, muito, muito mesmo, para manter o contato, porque de qualquer forma, quando você está em sala de aula presencial, que você mantém o contato corpo a corpo com o docente, é uma coisa, é uma relação que você estabelece diferente do virtual. E no virtual, é tudo muito distante, é muito... Às vezes, como muita gente não ligava a câmera, você nem percebe se está todo mundo entendendo, se só é você que não está, aí você fica meio cabreiro e tal. Mas foi difícil, muito difícil. Exigiu da gente um novo modo de aprender, um novo modo de se relacionar, e para permanecer no curso, a gente também teve que passar por isso, por mais essa experiência. Mas nos fortaleceu, passamos e, com fé em Deus, vamos concluir tudo isso (Laura, 24 anos, 8º semestre).

O mundo parou em 2020 e a gente foi se adaptando a nova situação e eu voltei a trabalhar como babá e foi justamente no período de aulas on-line e eu ficava no trabalho e como era *on-line* eu conseguia (Izabel, 22 anos, 7º semestre).

Os depoimentos de Laura e Izabel refletem as diversas formas de adaptação e os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia durante a pandemia de COVID-19, especificando como essa crise afetou suas vidas acadêmicas e pessoais.

Laura descreve como a transição para o ensino remoto foi difícil, especialmente no que se refere à interação com os professores e colegas. Ela destaca a distância emocional e a sensação de desconexão que o formato virtual proporcionou, enfatizando a relevância do contato físico nas relações educacionais. A dificuldade de manter o engajamento e a sensação de insegurança, como a incerteza sobre se os colegas estavam compreendendo as aulas, são aspectos que refletem os desafios emocionais e cognitivos dessa mudança abrupta. Todavia, Laura também reconhece que esse período a fortaleceu e fez com que ela se adaptasse a um novo modo de aprender e de se relacionar com o ambiente educacional, destacando a resiliência e o aprendizado adquirido, apesar das adversidades.

Izabel compartilha sua experiência pessoal de adaptação ao retornar ao trabalho como babá enquanto cursava aulas *on-line*. Esse relato ilustra as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que, além de se ajustarem ao novo formato de ensino, também tiveram que lidar com a pressão de conciliar trabalho e estudos em um contexto

de instabilidade e incertezas. Sua experiência traz à tona a importância da flexibilidade e da adaptação no Ensino Superior, além de revelar como muitos estudantes tiveram que desenvolver novas habilidades de organização e resiliência para continuar com seus estudos.

Os depoimentos de Laura e Izabel podem ser relacionados as ideias de Morin (2005) ao evidenciar a necessidade de um pensamento complexo diante das adversidades impostas pela pandemia no qual segundo Morin (2005) a complexidade exige a integração de diferentes dimensões do conhecimento – cognitiva, emocional, social e ética –, permitindo compreender a realidade de forma holística. Além disso, os depoimentos de Laura e Izabel ilustram de forma clara o saber de "enfrentar as incertezas" proposto por Morin (2001). Segundo esse saber, a capacidade de lidar com o inesperado e transformar desafios em oportunidades de aprendizado é essencial para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. Assim, a experiência de Laura – que relata as dificuldades do ensino remoto, a distância emocional e a sensação de desconexão, mas também o fortalecimento e a adaptação diante de um cenário adverso – demonstra como enfrentar as incertezas permite a ressignificação das práticas educacionais. De forma semelhante, o relato de Izabel, que evidencia os desafios de conciliar trabalho e estudo em meio à instabilidade causada pela pandemia, reforça a importância de desenvolver resiliência e flexibilidade para adaptar-se a novas realidades. Dessa forma, ao enfrentar as incertezas, os estudantes não só reconstróem sua vivência acadêmica, mas também incorporam habilidades fundamentais para a formação de profissionais capazes de atravessar por contextos complexos e mutáveis.

Além disso, tais depoimentos refletem não apenas o impacto imediato da pandemia nas rotinas dos estudantes, visto que o período de crise exigiu deles um processo de ressignificação de suas experiências acadêmicas. Apesar das dificuldades, ambos os depoimentos indicam que, com o tempo, muitos conseguiram encontrar formas de se adaptar, reafirmando a importância da perseverança e da capacidade de se reinventar em tempos de adversidades.

Além dessas declarações, a pandemia de COVID-19 também impactou a duração do e o desenvolvimento do curso de Pedagogia da UEFS, tal como no depoimento a seguir:

Foram cinco anos porque a gente pegou uma pandemia no meio e uma greve. Sim, uma greve! Quando nós estávamos no segundo semestre, então 2.019.1 houve uma greve e aí acabou dando uma atrasadinha na gente de alguns meses, mas logo depois veio à pandemia e aí o curso de pedagogia passou um ano sem ofertar as disciplinas obrigatórias. Para nós nesse período foram ofertados alguns cursos, mas como formação complementar, então as disciplinas mesmo obrigatórias do nosso curso, elas não foram ofertadas durante um ano devido à pandemia, então por isso que de quatro pulamos para cinco anos de formação (Helena, 26 anos, 8º semestre).

O depoimento de Helena descreve como esses fatores impactam diretamente a duração do curso de Pedagogia, prolongando sua trajetória acadêmica de quatro para cinco anos. A greve de 2019 e a interrupção das aulas presenciais, devido à pandemia, geraram um atraso significativo, especialmente no que se refere à oferta das disciplinas obrigatórias. Essa situação reflete uma realidade enfrentada por muitos estudantes durante a pandemia, quando a interrupção das atividades acadêmicas e a adaptação para o ensino remoto resultaram em lacunas no currículo e no adiamento de componentes essenciais da formação.

O fato de o curso de Pedagogia ter sido reconfigurado durante a pandemia, oferecendo apenas cursos de formação complementar em vez das disciplinas obrigatórias, revela como as instituições de ensino precisaram fazer ajustes para garantir a continuidade acadêmica, mas, ao mesmo tempo, comprometeram o progresso curricular dos estudantes.

A pandemia de COVID-19 aprofundou de maneira significativa os problemas psicológicos e emocionais dos estudantes, impactando diretamente sua saúde mental. O isolamento social, as mudanças abruptas no formato de ensino e a incerteza sobre o futuro geraram um aumento nas taxas de ansiedade, depressão e estresse entre os alunos. Isso trouxe como consequência que muitos estudantes enfrentam dificuldades em manter o foco nas atividades acadêmicas e se adaptaram lentamente ao ensino

remoto, o que agravou sentimentos de solidão e desmotivação. Nesse contexto, apresenta-se o seguinte depoimento:

Além de problemas pessoais também, porque aqui dentro da universidade, com as pressões e tudo mais, eu desenvolvi ansiedade, e princípio de depressão, aí eu pensei muito em desistir por causa dessas questões, mas aí eu fiz tratamento psiquiátrico, e psicológico na época de pandemia e do ensino remoto, e era muito ruim o ensino remoto, porque eu chorava toda vez que eu não conseguia aprender nada. E era o professor naquela telinha, e todo mundo com a tela fechada, e eu estava vendo a cara de ninguém, ninguém estava vendo a minha cara, aí eu chorava o tempo inteiro, e foi tudo bem difícil, aí eu pensei em desistir. Foi um período bem difícil na pandemia, mas eu conversei com as professoras e me levaram até a coordenadora do curso e aí ela conversou comigo sobre essa questão que ela sabia que era difícil demais, mas eu tinha que pensar também que estava todo mundo no mesmo barco, que ela também estava bem triste com relação a tudo, e aí eu, comecei a fazer tratamento psiquiátrico, e melhorei bastante (Karina, 24 anos, 7º semestre).

O depoimento de Karina reflete como a pandemia de COVID-19 exacerbou problemas emocionais e psicológicos, levando a um agravamento de sintomas como ansiedade e depressão, especialmente no contexto do ensino remoto. A experiência de isolamento, de interações mediadas apenas por telas e a sensação de desconexão, frequentemente relatada por estudantes durante o período de ensino a distância, contribuíram com seu sofrimento emocional. A falta de interação direta com os colegas e professores e o sentimento de estar “sozinho” na tela intensificaram as dificuldades de aprendizagem e o impacto psicológico.

A importância do apoio emocional e institucional aparece como um ponto crucial para Karina. O atendimento da coordenadora do curso e a continuidade do tratamento psiquiátrico foram fundamentais para sua recuperação, mostrando que, além das dificuldades externas, a presença e o apoio dos educadores podem ser determinantes para a saúde mental dos estudantes. O fato de a coordenadora reconhecer a dificuldade coletiva da situação (“Estava todo mundo no mesmo barco”) também reforça a ideia de que a empatia e o entendimento mútuo são essenciais para o bem-estar psicológico durante os períodos de crise.

A Pandemia de COVID-19 impactou profundamente o significado e o sentido de ser professor, desafiando as práticas pedagógicas e a identidade docente. O ensino

remoto expôs desigualdades estruturais e transformou a relação entre professores e alunos, afastando elementos essenciais da prática educativa, como o contato presencial. Tal como foi frisado por Santos, H. (2020), muitos professores relataram que a transição para o ensino *on-line* trouxe a sensação de perda de elementos intrínsecos da educação, dificultando a manutenção do vínculo afetivo e relacional entre docentes e discentes.

O aumento das exigências e a falta de suporte técnico geraram um grande desgaste emocional e físico para os profissionais da educação. Essas dificuldades foram agravadas pelo uso excessivo de tecnologias e pela transformação do espaço doméstico em local de trabalho, favorecendo o esgotamento mental e a perda de limites claros entre vida pessoal e profissional. Apesar disso, para alguns professores, a experiência também ampliou o entendimento sobre a realidade dos estudantes, proporcionando um olhar mais empático e relacional, o que destaca a complexidade do impacto da pandemia na profissão docente.

É assim que este capítulo permitiu entender que o sentido e o significado de ser professor envolve uma profunda reflexão sobre a identidade, a vocação e os desafios dessa profissão, que vai além da simples transmissão de conhecimento. Ser professor é visto por muitos como um compromisso com o desenvolvimento humano e social, exigindo não apenas habilidades pedagógicas, mas também uma forte dimensão emocional, ética e relacional. Perrenoud (2000) concebe a profissão docente não é apenas técnica, mas envolve um caráter social e político fundamental, pois o professor exerce um papel de transformação e mediador de conhecimentos no contexto social e cultural em que atua.

Por outro lado, o significado de ser professor também se constrói a partir da relação com os alunos e da reflexão contínua sobre sua prática pedagógica. Para Tardif (2005), o professor é alguém que constantemente revisita e reformula sua prática, buscando entender os efeitos de suas ações sobre os alunos e, ao mesmo tempo, lidando com as complexidades de seu contexto de trabalho.

Em períodos de crise, como a pandemia de COVID-19, esse sentido e significado são desafiados, pois o professor se vê diante de novas formas de ensino que exigem não

apenas adaptação às tecnologias, mas também resiliência emocional e capacidade de manter a conexão com os alunos.

O próximo capítulo dedica-se a dar voz aos estudantes do curso de Pedagogia, oferecendo espaço para que compartilhem suas histórias, vivências e percepções sobre a jornada acadêmica. Esse enfoque busca aprofundar a compreensão dos elementos que moldam sua trajetória e destacam as múltiplas dimensões da formação docente. Ao permitir que as experiências dos discentes guiem a análise, abre-se caminho para refletir sobre questões centrais, como as razões para sua permanência, os desafios enfrentados e os apoios.

-

7 AS VOZES DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

O capítulo desenvolvido, intitulado "As vozes dos estudantes de Pedagogia", tem como finalidade dar protagonismo aos relatos e experiências dos discentes, buscando compreender os múltiplos fatores que influenciaram sua trajetória acadêmica e sua permanência no curso de Pedagogia. A partir das falas dos estudantes, são exploradas dimensões como as razões que sustentam sua permanência no curso, a percepção sobre as políticas de assistência estudantil e as relações interpessoais que marcam sua formação. São discutidos ainda os desafios e dilemas enfrentados durante o percurso acadêmico, revelando os (des)encantos que atravessam ao longo da formação em Pedagogia. Por fim, é salientada a relevância das dimensões afetiva e cognitiva nesse processo, demonstrando como a formação vai além do domínio técnico, integrando aspectos subjetivos e sociais que conferem sentido à escolha e à permanência no curso.

7.1 O que os estudantes de Pedagogia dizem sobre sua própria permanência

A permanência dos estudantes no ensino universitário refere-se ao conjunto de fatores que asseguram a continuidade e conclusão do curso que escolheram. Para Tinto (1993), a permanência é influenciada pela interação entre o estudante e o ambiente institucional, com a integração acadêmica e social desempenhando papéis cruciais.

Vincent Tinto (2012), na obra "*Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*", menciona que a permanência dos estudantes no Ensino Superior está diretamente ligada ao nível de integração acadêmica e social que eles experimentam na instituição. Para o autor, "[...] os estudantes são mais propensos a persistir e concluir quando se sentem academicamente desafiados e apoiados, socialmente conectados e quando percebem que suas instituições são comprometidas com seu sucesso" (Tinto, 2012, p. 6, **tradução nossa**).

Os principais elementos que influem na permanência dos estudantes universitários, tal como concebe Tinto (2012), são: Integração acadêmica e social,

Compromisso Institucional e Individual, Transição e adaptação, Fatores estruturais e contextuais, abordagem holística e a Teoria da desistência voluntária.

O Quadro 9 salienta os principais elementos sobre a permanência dos estudantes no Ensino Superior, conforme as concepções de Tinto (2012).

Quadro 9 - Principais elementos sobre a permanência (Tinto, 2012)

Elementos	Interpretação
Integração Acadêmica e Social	Os estudantes que se sentem conectados ao ambiente acadêmico e social da instituição têm maior probabilidade de permanecer no curso. Isso inclui a interação com professores, colegas e a participação em atividades extracurriculares.
Compromisso Institucional e Individual	A permanência depende tanto do compromisso do estudante com seus objetivos educacionais quanto do compromisso da instituição em oferecer suporte para que ele alcance esses objetivos.
Transição e Adaptação	O processo de adaptação ao ensino superior é crítico. Tinto ressalta a importância de os estudantes superarem o período inicial de transição, que é frequentemente desafiador e pode levar ao abandono.
Fatores Estruturais e Contextuais	Elementos como apoio financeiro, serviços de orientação e políticas institucionais inclusivas são essenciais para promover a permanência.
Abordagem Holística	Enfatiza que as instituições devem olhar para a experiência do estudante como um todo, considerando aspectos acadêmicos, sociais, emocionais e econômicos.
Teoria da Desistência Voluntária	Identifica que a desistência não ocorre de forma abrupta, mas como um processo, muitas vezes desencadeado pela falta de integração ou por desafios acumulados.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações de Tinto (2012).

Tinto (2012) também realça que a permanência não deve ser apenas uma responsabilidade institucional, mas sim uma parceria entre o estudante e a instituição que oferece políticas e práticas voltadas para o apoio contínuo e personalizado. No contexto brasileiro, frequentemente a permanência é associada à implementação de políticas afirmativas e estratégias de apoio, como assistência estudantil, orientação pedagógica e incentivo à formação de vínculos com a comunidade universitária.

Os depoimentos exibidos em seguida oferecem um olhar direto sobre as experiências e percepções dos estudantes de Pedagogia em relação à sua permanência

no curso. Suas falas revelam a convivência constante com desafios significativos, como dificuldades financeiras, condições adversas no mercado de trabalho e as exigências acadêmicas que, em muitos momentos, colocam em risco a continuidade de seus estudos. Mostram ainda a presença de uma força interior motivadora, marcada pela resiliência, fé e o desejo de alcançar o sonho de se tornarem professores. Essas vozes refletem as complexas realidades vividas por esses futuros profissionais e a determinação necessária para superar os obstáculos em busca de sua formação. Paivandi explicita que

[...] a interação entre os estudantes e o ambiente educacional é dinâmica e comporta uma dimensão histórica. Cada estudante aborda esse ambiente educacional a partir de sua biografia e experiência, tanto social quanto educativa, e entra em interação com os outros parceiros (professores, funcionários...) em condições materiais, organizacionais e socioculturais determinadas. Ele desenvolve uma percepção individual da situação de aprendizagem interpretando o contexto. Trata-se da capacidade de avaliar suas condições acadêmicas de uma maneira positiva ou negativa. A experiência universitária se constrói, igualmente, em relação à história pessoal e seu projeto de futuro. Trata-se da capacidade de cada um para atribuir sentido ao contexto universitário, às circunstâncias. Mesmo por que o estudante não é um ator passivo da situação pedagógica, ele participa de sua modelagem e construção (Paivandi, 2012, p. 54).

O autor acima ressalta como a interação dos estudantes com o ambiente educacional é dinâmica e influenciada por fatores históricos, sociais e culturais, além de ser moldada pela biografia de cada indivíduo. Nessa perspectiva, salienta-se o seguinte depoimento:

Quando a gente pensa no nosso campo de trabalho atualmente, a gente se desanima de primeira: piso salarial, condições de trabalho, tudo. Mas, eu acho que o que me manteve no foco para conseguir concluir de verdade foi o meu querer estar, a minha motivação, o meu desejo próprio de conseguir finalizar esse ciclo para o futuro próximo, que seria ser professora, porque era uma coisa que eu queria muito. Então, eu fazia isso nesse sentido. Eu preciso atravessar essa fase para conseguir isso. Então, acho que foi isso. Muitos desafios. Desafios também na universidade, porque não é fácil. Não é fácil mesmo. Então, às vezes você pensa em desistir mesmo (Laura, 24 anos, 8º semestre).

Nota-se no depoimento compartilhado por Laura que, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo de sua jornada universitária, sua motivação pessoal e seu projeto de futuro a mantiveram focada no objetivo de se tornar professora. Laura, como Paivandi (2012) sugere, não se vê como uma agente passiva, mas como alguém que atribui significado às suas experiências acadêmicas, utilizando essas circunstâncias para a construção de seu futuro profissional, mostrando como os desafios no campo de trabalho, como o piso salarial baixo e as condições precárias, afetam inicialmente o entusiasmo, mas não a determinação. Sua permanência é fundamentada em um forte desejo pessoal de alcançar o objetivo de ser professora. Ela encara as adversidades como etapas necessárias para alcançar seu sonho. Sua fala reflete uma visão pragmática: atravessar dificuldades como parte do processo.

Essa perspectiva vai ao encontro da teoria de permanência estudantil de Vincent Tinto (2012), que argumenta que a decisão de persistir na universidade está intrinsecamente ligada à integração acadêmica e social do estudante. Segundo Tinto (2012), os alunos que estabelecem uma forte conexão com seus objetivos educacionais e profissionais, bem como com sua comunidade acadêmica, têm maior probabilidade de permanecer no curso. No caso de Laura, sua motivação intrínseca e a clareza de seu projeto de futuro funcionam como elementos centrais de sua trajetória, permitindo que ela enfrente desafios estruturais e institucionais sem abandonar o curso. A permanência, portanto, não é apenas uma questão de condições externas, mas também da capacidade do estudante de construir sentido e propósito dentro da sua trajetória educacional.

Enquanto o depoimento de Laura evidencia que uma forte motivação intrínseca e o comprometimento com o projeto de se tornar professora são fundamentais para enfrentar as adversidades acadêmicas e profissionais, o relato de Izabel complementa essa perspectiva ao demonstrar que as dificuldades financeiras e os desafios de conciliar trabalho e estudo – a ponto de ter que morar de favor para manter o curso – nunca a levaram a cogitar a desistência. Izabel declara:

Não, nunca pensei em desistir do curso, já veio o sentimento de não conseguir, não vale a pena porque vieram questões financeiras apesar de ser universidade pública é muito difícil se manter aqui. E eu nunca pensei que chegou o momento em que eu tive sim que pensar o que eu iria fazer se eu tinha que trabalhar e aqui é diurno e toma o seu dia todo. E mesmo assim eu escolhi passar por uma situação, de morar de favor para poder continuar no curso. Então pensar em desistir não, mesmo com as dificuldades. Se eu comecei, se Deus me permitiu entrar é porque ele vai me permitir concluir também (Izabel, 22 anos, 7º semestre).

Izabel ressaltou as barreiras financeiras como o maior desafio. Mesmo que não tivesse cogitado desistir, ela relatou momentos de incerteza sobre a viabilidade de continuar enfrentando a necessidade de trabalhar e morar de favor. A fé pessoal e a confiança de que superar os obstáculos era possível foram determinantes para sua persistência.

Os depoimentos de Laura e de Izabel apontam para questões estruturais que dificultam a permanência, assim como mostram que a motivação pessoal e o apoio, sejam eles de caráter emocional, social ou espiritual, têm um papel significativo. Isso reforça a necessidade de combinar esforços institucionais com o fortalecimento do suporte psicológico e social aos estudantes. Esses relatos reforçam que, para construir um sistema educacional mais inclusivo e sensível às realidades, é imprescindível ouvir os estudantes e entender suas vivências e desafios.

Nessa linha de raciocínio, continua-se com os depoimentos de Helena, Paula e Allan, visto que revelam dimensões complementares das motivações que levam estudantes de Pedagogia a persistirem em sua formação, mesmo diante de desafios significativos. Os relatos frisam a proeminência de valores pessoais, vocação profissional e reflexões sobre o primor social da docência no processo de permanência.

Então, assim, eu não sei se vai parecer genérico, mas a força de vontade me fez permanecer. Eu penso todos os dias “eu comecei, então eu preciso concluir, eu preciso terminar”. Eu não gosto de largar as coisas pela metade. E na minha formação não ia ser diferente. Então eu sou muito de objetivos. Eu coloquei como objetivo me formar. Então, para mim, esse é o objetivo, me faz permanecer aqui na universidade (Helena, 26 anos, 8º semestre).

No depoimento anterior, notou-se como Helena expressa uma perspectiva centrada na força de vontade e no cumprimento de metas pessoais. Sua fala reflete uma mentalidade orientada por objetivos, visto que a conclusão do curso é encarada como um compromisso inegociável consigo mesma, mostrando como a autodisciplina e a busca por coerência com seus valores pessoais são fatores que impulsionam sua permanência.

De modo semelhante, Paula declara: “Além de concluir minha formação... acho que meu desejo de ser professora e trabalhar com alfabetização mesmo com as dificuldades presentes nas escolas e na sociedade” (Paula, 25 anos, 8º semestre).

O depoimento de Paula exhibe a prevalência da vocação como um fator motivador para sua permanência no curso. Sua fala reflete um compromisso com a prática docente especificamente com a alfabetização e um desejo genuíno de superar os desafios inerentes ao campo educacional. Isso demonstra como a identificação com a profissão pode ajudar os estudantes a enfrentarem as adversidades durante a formação.

A convergência entre os depoimentos de Helena e Paula reforça a compreensão, à luz da teoria de Tinto (2012), de que a integração acadêmica e a identificação pessoal com os objetivos educacionais são fundamentais para a permanência no curso. No depoimento anterior, observou-se como Helena expressa uma perspectiva centrada na força de vontade e no cumprimento de metas pessoais, encarando a conclusão do curso como um compromisso inegociável consigo mesma, o que evidencia a importância da autodisciplina e da coerência com seus valores. De modo semelhante, Paula destaca que seu desejo de ser professora e trabalhar com alfabetização, apesar dos desafios enfrentados na prática escolar e na sociedade, se configura como um fator motivador decisivo para sua permanência. Assim, ambos os relatos ilustram como a identificação com a própria vocação e a construção de um significado pessoal para a experiência acadêmica funcionam como mecanismos de enfrentamento das adversidades, corroborando a ideia de Tinto (2012) de que a integração social e a clareza de objetivos são determinantes para a continuidade dos estudos.

Em primeiro lugar quero terminar o que comecei, não deixo as coisas pela metade, mas fora isso acho que ser professor foi o que eu sempre quis, sonhei com isso, pensei sempre em dar aula. Nunca pensei que ia trabalhar com crianças pequenas na creche ou na educação inicial, pensei em trabalhar com crianças mais velhas, porém isso também tem a sua parte que te faz sentir bem, sentir importante porque você pode ver na real que todas as etapas da educação são importantes e que a pedagogia não é só cuidar de crianças, é um ato praticamente político é meio que uma ruptura desse modelo que só mulher pode trabalhar na educação infantil e também acho que ficar no curso terminar o curso vai me dar maior estabilidade econômica, mesmo que os salários não sejam tão bons quanto deveriam, mas sempre me dará estabilidade e espero no futuro continuar progredindo na minha profissão (Allan, 27 anos, 8º semestre).

Seguidamente, Allan apresenta uma visão mais abrangente e crítica sobre sua escolha pela Pedagogia. Ao mesmo tempo em que sonha em ser professor, ele reflete sobre o papel político da profissão e a necessidade de romper estereótipos de gênero na educação infantil. Apesar de reconhecer as limitações salariais, valoriza a estabilidade econômica e a possibilidade de crescimento profissional como fatores que o incentivam a permanecer na trajetória acadêmica. Na concepção de Teixeira:

Para aqueles de origem popular, a mobilização em direção ao ensino superior aparece fortemente articulada à busca por uma formação profissional que lhes permita mobilidade social, melhores chances no mercado de trabalho e, sempre que possível e viável, realizar sonhos. Para essa parcela da população jovem, o prolongamento dos estudos até a universidade se acompanhada da conquista “de ser alguém na vida (Teixeira, 2012, p.167-168).

Pondera-se que Allan aborda a Pedagogia não apenas como um sonho de ser professor, mas também como uma oportunidade de romper com estereótipos de gênero e exercer um papel político na educação infantil, destacando fatores como estabilidade econômica e crescimento profissional como elementos essenciais para sua permanência na carreira. A autora citada complementa essa visão ao afirmar que, para aqueles de origem popular, a busca pelo ensino superior está intimamente ligada à conquista de mobilidade social e à realização de sonhos.

O depoimento de Mônica reflete uma motivação que vai além das questões financeiras, mostrando seu prazer na docência e o impacto social de seu trabalho, especialmente ao se conectar com alunos, comunidade e pais.

Eu acho que eu gosto muito de estar em sala de aula, apesar de que só tenho experiência com estágio. De estarem ali, de ter aquelas várias pessoas esperando que eu passe um conhecimento para elas, não pensando em salário. Porque quando a gente pensa nisso é um grande problema quando você fala que você é professor... você vai morrer de fome é isso que as pessoas têm na cabeça se você é professor você morre de fome, mas não é, é estar ali na sala de aula estar ali com os alunos é a relação com a comunidade, é a relação com os pais. É isso, de eu estou ajudando a sociedade de alguma forma para ela evoluir (Mônica, 23 anos, 7º semestre).

Mônica em seu depoimento mostra como ela valoriza a experiência de estar em sala de aula, mesmo que sua vivência até agora seja limitada ao estágio e evidencia que sua motivação principal vem da relação com os alunos, pais e a comunidade, destacando o impacto positivo que acredita ter na sociedade. Apesar das dificuldades financeiras associadas à profissão, Mônica foca no significado e na satisfação que a docência proporciona, mostrando um compromisso genuíno com a educação.

Os depoimentos acima apresentados revelam múltiplas motivações que sustentam a permanência dos estudantes de pedagogia, mesmo diante de desafios como dificuldades financeiras, preconceitos sociais e condições adversas no mercado de trabalho. Esses relatos mostram como a força de vontade, a identificação com a docência e o desejo de contribuir para a transformação social desempenham papéis centrais na superação de obstáculos. Machado e Steren ressaltam que

[...] motivação se relaciona com o desejo de exercer altos níveis de esforço em direção a determinados objetivos, condicionados pela capacidade de satisfazer algumas necessidades individuais. Podemos dizer que as principais características básicas da motivação são que ela é um fenômeno individual, ou seja, somos únicos e devemos ser tratados com tal; que a motivação é multifacetada depende tanto do estímulo como da escolha do comportamento empregado (Machado; Steren, 2021, p. 87).

A perspectiva das autoras anteriormente citadas é alinhada com a ideia de que, mesmo em contextos adversos, a identificação com a docência e o desejo de transformação social são fatores que não apenas fortalecem a permanência, como também destacam a resiliência dos estudantes. Isso reforça a importância de criar estratégias pedagógicas e institucionais que reconheçam e valorizem as motivações

individuais e coletivas dos discentes, favorecendo a sua trajetória acadêmica e profissional.

Ao compartilhar suas experiências, os estudantes tanto mostram as complexidades de sua trajetória, quanto reforçam a importância de valorizar o protagonismo e as vozes daqueles que constroem a educação a partir de suas vivências cotidianas.

7.2 Políticas de permanência e assistência estudantil na voz dos estudantes

As políticas de permanência e assistência estudantil buscam criar condições para que os discentes, especialmente os de grupos vulneráveis, superem desafios acadêmicos, sociais e emocionais, evitando a evasão. Já as políticas de assistência estudantil têm como foco suprir necessidades básicas e oferecer suporte integral, incluindo auxílio financeiro, psicológico e social. Dumaresq sublinha que

[...] a política de assistência estudantil, embora não possa prescindir da questão financeira, deve ser trabalhada em consonância com os aspectos pedagógicos e psicossociais, ou seja, com suporte em uma política pública de assistência estudantil não apenas voltada para a subsistência material, mas também preocupada com as questões emocionais, pensando a pessoa como um todo" (Dumaresq, 2014, p. 45).

No Brasil, existe o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010, que tem como objetivo geral ampliar as condições de permanência dos estudantes em instituições federais de Ensino Superior (IFES), favorecendo a democratização do acesso e permanência na educação superior pública. O programa é destinado prioritariamente a estudantes em situação de vulnerabilidade social, especialmente os oriundos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Além disso, incentiva o desenvolvimento de políticas institucionais que atendam às necessidades específicas de cada campus.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) conta com um Programa de Assistência Estudantil (PAE), instituído pela Resolução CONSEPE n. 50/2018. Este

programa busca reduzir desigualdades e apoiar a permanência acadêmica dos estudantes, oferecendo iniciativas como moradia em residências universitárias, acesso ao restaurante universitário, auxílios financeiros, apoio psicopedagógico, além de atividades culturais e esportivas. A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) gerencia essas ações, promovendo também o acesso ao Programa Estadual Mais.

Com base nas informações coletadas no capítulo IV, em relação às características socioeconômicas dos estudantes participantes da pesquisa, concluiu-se que 59% integram a Classe E, cujas famílias têm renda mensal que não ultrapassa os dois salários mínimos. Logo, podem e devem ser beneficiados pelas políticas de assistência estudantil e de permanência. Foi salientado ainda que 67% dos estudantes declarou que se beneficiam ao menos de uma das políticas de Assistência Estudantil da UEFS.

Dessa forma, as ideias de Tinto (2012) ressaltam que a integração social e acadêmica é fundamental para a permanência dos estudantes, evidenciando que o sucesso não depende apenas da motivação pessoal, mas também do suporte institucional. Nesse contexto, iniciativas como o PNAES e o PAE da UEFS exemplificam mecanismos essenciais que democratizam o acesso e criam condições favoráveis à continuidade dos estudos, principalmente para aqueles oriundos de contextos de vulnerabilidade. Ao alinhar as aspirações individuais com um ambiente de apoio estruturado, tais políticas transformam desafios socioeconômicos em oportunidades de crescimento, corroborando a visão de que a coesão entre o compromisso do estudante e os recursos oferecidos pela instituição é decisiva para a realização dos sonhos acadêmicos e profissionais.

Nessa linha de pensamento, os seguintes depoimentos reforçam como as políticas de assistência estudantil impactam a vivência acadêmica, revelando as múltiplas motivações que sustentam a continuidade dos estudos, mesmo diante de adversidades como dificuldades econômicas, preconceitos e limitações institucionais.

Elas ajudam, só que as políticas de assistência e permanência não são para todo mundo. É um processo, é uma seleção que você passa para poder ter acesso a uma política pública e lógico que a demanda é muito grande para pouca oferta.

Tanto que eu só vim conseguir o Mais futuro a política de permanência da UEFS no final do curso do ano passado, em 2022 foi quando eu consegui o auxílio permanência. Acho que é difícil justamente por isso é mais pelo financeiro mesmo, sobreviver financeiramente é difícil e as políticas de permanência são poucas demais, o valor é pouco, a quantidade é pouca e a forma de conseguir também é difícil. Por exemplo, tem o bandejão, e isso que tem 1500 cotas e a UEFS tem mais de 10.000 estudantes. a UEFS tem muitos estudantes, porque envolve tanto os estudantes de graduação, de pós de mestrado, doutorado, etc. Lógico que nem todo mundo come aqui, mas se você tivesse um restaurante acessível a todos, será que todo mundo não comeria aqui? (Izabel, 22 anos, 7º semestre).

A universidade além das bolsas tem o PIBID, tem o auxílio residência tudo isso ajuda, a você permanecer aqui na universidade. Caso contrário fica muito complicado para maioria dos estudantes permanecerem. A universidade não deixa você trabalhar quando você está na graduação. O curso às vezes é muito pesado, você não tem horário vago para trabalhar. Se não tem as políticas de assistência para te ajudar a permanecer é você tirar metade das disciplinas, deixar a disciplina só pela manhã para que você possa trabalhar à tarde ou ao contrário. Isso aconteceu muito com colegas do curso. Depois não dão conta. É. Você não pode se formar no tempo certo porque você tem que trabalhar. (Mônica, 23 anos, 7º semestre).

Os depoimentos refletem as complexas relações entre as políticas de assistência e permanência estudantil e as vivências acadêmicas dos estudantes, mostrando as dificuldades financeiras, as limitações institucionais e a seletividade do acesso a essas políticas.

Izabel aponta a seletividade das políticas públicas de assistência e permanência, ressaltando que o acesso a elas nem sempre é fácil, e a quantidade de recursos é suficiente frente à demanda. Exemplifica a situação da UEFS, onde o número de cotas para o bandejão⁶ é limitado em comparação ao número total de estudantes, refletindo a escassez de recursos. A crítica sobre o auxílio permanência ser limitado e difícil de acessar sugere que, mesmo com as iniciativas, muitas vezes os estudantes não conseguem acessar o suporte necessário para sua permanência na universidade.

⁶ O bandejão é um restaurante ou refeitório popular em universidades e algumas escolas, que oferece refeições a preços acessíveis para estudantes e, em alguns casos, para servidores ou membros da comunidade acadêmica. O sistema geralmente funciona por meio de um buffet, onde os alunos pegam os alimentos diretamente da bandeja ou de um balcão e pagam por um valor fixo. A ideia do bandejão é proporcionar uma alimentação balanceada e de baixo custo para quem está na rotina acadêmica, muitas vezes com preços mais baratos do que os encontrados em restaurantes convencionais.(UFF, 2019).

Mônica fala sobre o impacto das políticas de assistência, como as bolsas e o PIBID, que são fundamentais para a permanência dos estudantes. Ela menciona a dificuldade de conciliar o trabalho e os estudos devido ao horário intensivo da graduação, e a necessidade de reduzir a carga horária de disciplinas para trabalhar. Indica ainda que sem essas políticas de apoio muitos estudantes precisariam abandonar ou retardar sua formação

Esses depoimentos ilustram como, apesar de as políticas de permanência e assistência estudantil serem fundamentais, elas ainda são insuficientes e seletivas, sendo acessadas apenas por uma parcela dos estudantes, principalmente devido à limitação de recursos. Tais narrativas reforçam a necessidade de ampliar a oferta dessas políticas, tendo em vista a diversidade das realidades dos estudantes e a busca por um maior equilíbrio entre a oferta e a demanda de suporte financeiro e acadêmico nas universidades públicas.

Continuando a análise dos depoimentos, a seguir, são apresentados os relatos de Ana e Marcos que aprofundam a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos estudantes de universidades públicas, especialmente no que diz respeito à sustentabilidade financeira e à exclusão social. Eles destacam, de maneira complementar aos depoimentos anteriores, como as políticas de permanência e assistência ainda são insuficientes para suprir as necessidades reais dos estudantes, principalmente aqueles provenientes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis.

A gente gasta bastante com transporte, alimentação, com materiais, com livros, com Xerox. Então assim, eu vejo que a universidade poderia ter outras políticas de permanência ou aumentar as que tem para justamente fazer com que aquele estudante não precise se deslocar para outros ambientes para trabalhar. Então para você conseguir ter uma atenção maior para o seu curso o que infelizmente acontece, muitas pessoas se deslocam para outros trabalhos que não é escola, é outros, outras áreas de atuações porque pagam um pouquinho melhor para conseguir se manter a galera que não mora aqui em Feira de Santana ou os que moram aqui de aluguel. Aí já tem que pagar aluguel. A gente cuida de casa, tudo isso. Tem pessoas que tem filho também, então é só setecentos reais, não você não consegue se sustentar dentro da universidade (Ana, 26 anos, 7º semestre)

Eu sempre vi colegas tendo uma luta árdua para se manter na universidade. Os estágios não obrigatórios pagam muito pouco e às vezes utilizam a gente, da nossa força de trabalho, de uma maneira equivocada. Eu acho que precisa muito

mesmo de políticas de permanência dentro da universidade mais efetiva. Até porque o nosso curso é um curso que majoritariamente são de mulheres e de mulheres que vêm de uma classe econômica mais baixa, de mulheres pretas. Então, tinha que ter um foco, uma atenção contra isso. Perde-se muito, acho que se perde muito, muita gente com potencial por conta dessas questões socioeconômicas (Marcos, 30 anos, 8º semestre).

Nos depoimentos anteriores, foi possível notar que Ana assevera como a universidade poderia expandir suas políticas de permanência para minimizar a necessidade de os estudantes procurarem trabalho fora do ambiente acadêmico, afirmando que deveriam ponderar as complexidades do dia a dia dos estudantes, como as despesas de moradia e os custos com livros e material didático. A falta de recursos adequados acaba por forçar muitos a priorizar o trabalho, comprometendo o foco e a dedicação aos estudos. Esse fenômeno pode, ao longo do tempo, levar à evasão escolar.

Já Marcos aponta a desigualdade racial e de classe como um fator crucial que deve ser abordado nas políticas de permanência. Ele descreve como os estágios não obrigatórios⁷, pagos de forma inadequada, são uma fonte de exploração e como isso impacta negativamente os estudantes, especialmente as mulheres negras de classes econômicas mais baixas.

Tais relatos são importantes para repensar o modelo de políticas de assistência estudantil em curso nas universidades públicas brasileiras, que muitas vezes carecem de um olhar mais sensível às múltiplas realidades socioeconômicas. A integração de apoio financeiro, psicológico e social, como sugerido por Dumaresq (2014), seria essencial para garantir não só a permanência dos estudantes, mas também o sucesso de sua formação acadêmica. Essa necessidade de articular políticas educacionais a um olhar atento às condições concretas dos estudantes encontra respaldo na perspectiva histórico-crítica de Saviani (1996). Ao apresentar o saber crítico-contextual como uma abordagem educacional, o autor enfatiza que o conhecimento não pode ser dissociado das condições materiais e sociais dos sujeitos. Sua abordagem compreende a escola – e, por extensão, a universidade – como espaços permeados por relações sociais e econômicas que

⁷ A Prefeitura de Feira de Santana oferece vagas para estágios em Educação Infantil por meio do site da prefeitura com remuneração de R\$ 530,00, além de auxílio transporte (Site Prefeitura Municipal de Feira de Santana, 2024).

influenciam diretamente a aprendizagem e a permanência dos estudantes. Dessa forma, as políticas de assistência estudantil devem ser concebidas não apenas como medidas paliativas, mas como ações estruturais que garantam a democratização do acesso e da permanência na universidade.

Em seguida, são exibidos dois depoimentos de beneficiários do programa Mais Futuro, que tem como objetivo apoiar estudantes de universidades públicas estaduais da Bahia em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esses relatos oferecem uma visão mais pessoal e reflexiva sobre esse programa.

Eu tento me apegar a essa ideia de transformação. De ver o quanto professor ele pode transformar vidas, ele pode transformar a sociedade formando pessoas. Então eu me apego a essa ideia para seguir em frente. Tenho o auxílio Mais Futuro. Mas assim, o auxílio Mais Futuro é de trezentos reais. Trezentos reais não dão pra pagar tudo que a gente tem para pagar. Aí a gente acaba recorrendo ao estágio remunerado. Aí não tem jeito, ou seja, aquela política de permanência, aquelas políticas afirmativas elas não são suficientes. Não são, de jeito nenhum, todo mundo fala isso aí, pode perguntar qualquer estudante da UEFS que recebe esse auxílio com certeza ele está estagiando porque não consegue se manter ou tem uma mãe ou alguém que ajude porque não dá para se manter trezentos reais (Camila, 21 anos, 7º semestre).

O Mais Futuro, por exemplo, eu acho muito pouco. 300 reais dão para quê? Acho que vai tudo ali no bandeirão. Uma pessoa assim que não tem o pai ou a mãe pra ajudar e se for se alimentar, se for precisar se alimentar fora da universidade, não vai dar para nada. E as bolsas também são muito pouco. E o estágio remunerado da prefeitura que demora tanto tempo para vir. Eu esperei mais de três meses para receber. Demora muito. E são 510 reais também é muito pouco. É pouco mesmo, realmente. Você gasta mais em passagem. Vem ao vale de passagem por fora (Paula, 25, 8º semestre).

Percebe-se nos depoimentos de Camila e Paula que ambas refletem as limitações e desafios enfrentados pelos estudantes beneficiários do programa Mais Futuro, especialmente no que diz respeito à insuficiência do auxílio financeiro oferecido para cobrir os custos da vida acadêmica. Ambos os depoimentos mostram a realidade de muitos estudantes que, mesmo com o apoio do programa, ainda enfrentam dificuldades financeiras significativas para se manter na universidade.

Camila em seu depoimento destaca que, apesar de se apegar à ideia de transformação que a profissão de professor pode proporcionar, o valor do auxílio

(trezentos reais) é claramente insuficiente para cobrir as despesas básicas, como alimentação e transporte. Isso a leva a recorrer a um estágio remunerado, uma solução que, segundo ela, é comum entre os colegas da universidade. Sua fala revela a percepção de que as políticas de permanência, embora importantes, não são adequadas para a realidade financeira de muitos estudantes, uma vez que não atendem plenamente às suas necessidades.

Paula reforça a mesma ideia, apontando a insuficiência dos trezentos reais para cobrir as necessidades alimentares e de transporte, especialmente para quem não tem o apoio financeiro de familiares. Ela também menciona o atraso no pagamento do estágio remunerado da prefeitura, o que agrava ainda mais a situação. O valor do pagamento pelo estágio da prefeitura é de quinhentos e dez reais mensais, o que também é considerado baixo, levando Paula a concluir que, mesmo com as políticas de auxílio, os estudantes continuam em uma situação de precariedade financeira.

Em ambos os casos, a principal crítica é a discrepância entre o valor do auxílio e os custos reais enfrentados pelos estudantes. Os depoimentos apontam para uma necessidade urgente de revisar e aumentar os valores das bolsas e auxílios, bem como garantir que os pagamentos sejam feitos de forma mais rápida e eficiente, para que os estudantes possam realmente focar em seus estudos sem a constante preocupação com a sobrevivência financeira.

Logo após, os próximos depoimentos expõem problemas significativos no que diz respeito à infraestrutura e qualidade dos serviços oferecidos pela universidade, especialmente no que se refere ao Restaurante Universitário chamado popularmente de “bandejão” e ao acesso a bolsas de apoio financeiro. Ambos os relatos revelam um sentimento de insatisfação e de desigualdade no tratamento dos estudantes,

O bandejão está péssimo de qualidade, horrível. Não sei, parece que falta higiene, não sei. Tem gente que acha larvas, que acha mosca. Já acharam prego. E. a bolsa de Iniciação Científica, Mais Futuro, Residência Pedagógica, ajuda, mas ao mesmo tempo, são poucas na quantidade e no monto em reais. A universidade tem 10 mil estudantes e apenas são, acho que são 400 bolsas para todos. Tem várias coisas que deveriam melhorar (Paula, 25 anos, 8º semestre).

O bandejão não abrange todo mundo. Por exemplo, quando a gente faz o cadastro à gente tem direito à cota de 2 reais ao almoço. Só que só tem, por exemplo, 1.200 vagas para o almoço e a UEFS tem 10.000 alunos na universidade. Então, tem dias que tem muitas pessoas na fila. E é um sol enorme. A gente toma muito sol. Fica embaixo do sol escaldante, quando chove também é um inferno. Porque a gente toma chuva para ficar na fila. Se não, a gente não almoça no horário. Também, o horário do bandejão é muito reduzido. Porque a gente só tem duas horas. Não dá tempo de 1.500 pessoas almoçarem em duas horas. A comida também, às vezes, acaba. Enfim, a gente está pagando 2 reais só, é uma política que temos, mas a gente não está tendo qualidade (Karina, 24 anos, 7º semestre).

Percebe-se que Paula começa sua fala realçando a péssima qualidade da alimentação oferecida no “bandejão”, com questões sérias de higiene, como a presença de larvas, moscas e até pregos na comida. Isso revela um problema grave de segurança alimentar, o que coloca em risco a saúde dos estudantes. Ela também critica a quantidade e o valor das bolsas de apoio, como as de Iniciação Científica, Mais Futuro e Residência Pedagógica, afirmando que, embora ajudem, são insuficientes em termos de número de vagas e de valores monetários. Sua observação sobre a distribuição de bolsas, com 400 vagas para 10 mil estudantes, exhibe a limitação do programa e a dificuldade de acesso a esses benefícios.

Karina complementa o depoimento de Paula ao descrever as condições precárias do acesso ao “bandejão”. Ela menciona que, embora exista uma cota de dois reais para o almoço, o número de vagas disponíveis para esse benefício é insuficiente, com apenas 1.200 lugares para 10.000 alunos, o que resulta em longas filas expostas ao sol ou à chuva e o horário reduzido do bandejão são outras questões que contribuem para a insatisfação. Karina aponta que, embora o valor simbólico de dois reais seja uma política importante, ele não compensa as condições adversas enfrentadas pelos estudantes para garantir a refeição.

Ambos os depoimentos indicam que, apesar de algumas políticas de apoio, a infraestrutura precária, os serviços limitados e a escassez de recursos continuam sendo obstáculos significativos para a permanência dos alunos na universidade. É evidente que, para que o apoio aos estudantes seja eficaz, é oportuno um investimento maior em qualidade, quantidade e acessibilidade, tanto na alimentação quanto nas bolsas de apoio, para garantir um ambiente universitário mais justo e saudável.

Nesse contexto, torna-se fundamental que as políticas de assistência estudantil não apenas se ajustem, mas também se expandam, permitindo que mais estudantes concluam seus cursos sem precisar abdicar de suas necessidades básicas, como alimentação, moradia e transporte. Além disso, é essencial que essas políticas contemplem as demandas específicas de grupos vulneráveis, como as mulheres negras e os estudantes de baixa renda. Ao incorporar a perspectiva de Saviani (1996), percebe-se que a transformação dessas políticas não pode ocorrer de forma isolada, mas deve estar vinculada a um projeto educacional que considere a realidade social e econômica dos estudantes como parte central do processo formativo.

7.3 Relações interpessoais dos estudantes do curso de Pedagogia

Determinados depoimentos explicitam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que diz respeito à infraestrutura e ao apoio financeiro. As falas sobre as relações interpessoais dentro do curso de Pedagogia revelam um outro aspecto da experiência universitária que, apesar das dificuldades externas, oferece momentos de acolhimento e conexão entre os colegas. Soares *et al.* (2016, p. 56) ressaltam que “as relações sociais na universidade são importantes para a adaptação, vivência e alcance de resultados acadêmicos”. As interações sociais beneficiam o processo adaptativo dos estudantes, favorecendo o sentimento de pertença. Nas palavras de Paivandi,

[...] as interações sociais contribuem para formar tanto a percepção dos estudantes sobre o ambiente acadêmico, quanto seu sentimento de pertença a este espaço. Elas permitem, igualmente, que eles compreendam e pratiquem a vida universitária como membros “competentes”, dominando as obviedades, a linguagem natural do grupo, ao se situarem nesse contexto de aprendizagem específico. O estudante está afiliado ao seu grupo quando conseguir apreender a significação das “coisas” (discurso, ações, gestos) e utilizar os “métodos de compreensão” que permitem produzir um “suplemento de sentido” (Paivandi, *op.cit*, p. 56).

O autor antes citado enfatiza a importância das interações sociais para o processo de integração acadêmica. Segundo o autor, essas interações não apenas moldam a percepção dos estudantes sobre o ambiente universitário, mas também são essenciais

para que eles desenvolvam um sentimento de pertencimento. Ao dominar as "obviedades" e a linguagem natural do grupo, os estudantes tornam-se membros "competentes" da comunidade acadêmica, compreendendo e participando dos significados compartilhados dentro desse espaço e sentindo-se acolhidos pelo grupo.

Na sequência, tem-se os depoimentos de duas estudantes que falam da relação interpessoal na sua turma do curso de Pedagogia

E a minha turma, especialmente a que eu ingressei, é uma turma muito boa, muito acolhedora e muito gentil. E a gente conseguiu manter uma conexão muito forte (Laura, 24 anos, 8º semestre).

As relações são muito boas. Gosto de todo mundo. Sempre tem aquelas coleguinhas, pessoas que você tem mais afinidade do que outras. Tem pessoas que eu conversei pouco. Apesar de ter passado tantos dias e manhãs com essas pessoas. A gente acabou conversando pouco (Paula, 25 anos, 8º semestre).

Constata-se que, enquanto os desafios financeiros e estruturais são reconhecidos, as relações dentro da turma surgem como um ponto positivo e um fator de apoio importante. Laura fala sobre a experiência de estar em uma turma acolhedora, exibindo a construção de uma conexão forte entre os colegas. Esse ambiente de apoio mútuo pode, em parte, amenizar as dificuldades que surgem fora da sala de aula, criando uma rede de suporte emocional fundamental para o enfrentamento das adversidades como a precariedade dos serviços e os baixos valores das bolsas de auxílio, já mencionadas anteriormente.

Por outro lado, Paula traz uma perspectiva que, embora também positiva, reconhece as limitações nas interações. Ela destaca que, apesar das boas relações, a convivência e o aprofundamento das conexões nem sempre acontecem de forma plena. Isso reflete a realidade de que, mesmo em um ambiente acadêmico positivo, as questões de afinidade e a dinâmica de convivência nem sempre são simples. As dificuldades financeiras e estruturais, como as citadas nos depoimentos anteriores, podem, por vezes, interferir na disponibilidade de tempo e energia para construir relações mais profundas, ou até mesmo em um engajamento mais completo no ambiente universitário.

As críticas anteriores sobre a infraestrutura e o apoio financeiro mostram a complexidade da experiência acadêmica e sugerem que, enquanto questões externas como a falta de recursos e condições adequadas de infraestrutura podem dificultar a vida do estudante, a convivência com colegas pode ser uma fonte importante de apoio e fortalecimento, permitindo aos alunos encontrar motivação e apoio mútuo para seguir em frente na jornada universitária.

Outro aspecto muito importante dentro das relações interpessoais dos estudantes do curso de Pedagogia da UEFS é a relação com os professores. para Morales (1998), o apoio emocional oferecido pelos professores, aliado ao respeito e à motivação, é essencial para que o estudante enfrente os desafios acadêmicos e se mantenha no curso. De acordo com Wallon, a afetividade desempenha um papel central no processo educacional, especialmente na interação professor-aluno. As emoções e os sentimentos, ao estabelecerem vínculos de confiança e respeito, criam condições que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Essas relações são mediadas intencionalmente pelo professor, promovendo um ambiente colaborativo e enriquecedor (Wallon, 2017; Galvão, 2003).

São ressaltados, na sequência, os depoimentos dos estudantes sobre suas relações com os professores do curso:

Eu tenho uma relação íntima de muito carinho com muitos professores daqui. Tem uns que significam muito para mim, são parte da minha história parte de muitas histórias que eu vou levar através da minha vida, então quando a gente consegue criar um carinho para além de respeito mútuo entre seres humanos acho que a relação passa de boa para extraordinária. Quando entra o afeto, já não é uma relação boa e uma relação extraordinária de conexão (Izabel, 22 anos, 7º semestre).

É uma turma bem acolhedora, bem acolhedora mesmo, mas é aquele negócio, ninguém solta a mão de ninguém e os professores, nosso corpo de professores são bem parceiros. Bem parceiros mesmo. Então assim, quando eles veem que tem algum problema ali, eles buscam te ajudar. Então a gente vai conversando e a gente consegue avançar. Então é o acolhimento e o afeto (Ana, 26 anos, 7º semestre)

Atualmente são boas, muito boas, mas nem sempre foi assim... No início do curso foi um pouco difícil, pois a maioria das colegas me via como uma coisa estranha e até me fizeram sentir desconfortável com certas atitudes, era difícil participar das dinâmicas e me fazer ouvir..., mas aos poucos foram me aceitando e me

integrando. No entanto, não era assim com os professores, eles me incluíam e me faziam sentir que a "diferença" era uma vantagem (risos). Então, hoje posso dizer que tenho um relacionamento interpessoal muito bom com meus colegas e com todos em geral (Allan, 27 anos, 8º semestre).

A questão dos professores, eu acabei me tornando mais próxima de alguns, agora, no final do curso. Porque no começo era muito tímida. Mal abri a boca. Agora, eu consigo estabelecer uma relação de vínculo com os professores (Paula, 25 anos, 8º semestre).

Os depoimentos exibidos acima refletem a importância da relação afetiva e do acolhimento no ambiente educacional universitário. Cada relato destaca diferentes aspectos da convivência acadêmica, como o carinho, a parceria e a integração entre professores e alunos, além das transformações nas relações ao longo do tempo.

No seu depoimento, Izabel fala de uma relação afetiva profunda com seus professores, indo além do respeito profissional. Para ela, quando existe afeto, a relação se transforma de boa para extraordinária, indicando que a conexão emocional cria um vínculo mais forte e duradouro entre os indivíduos. Esse depoimento destaca o impacto da relação afetiva no aprendizado e na experiência universitária, quando o carinho e a conexão vão além da simples troca de conhecimentos.

Ana também reforça a ideia de acolhimento, enfatizando que, dentro de sua turma, a relação é pautada por um ambiente de colaboração e apoio mútuo. Ela menciona que os professores são parceiros que buscam ajudar os alunos quando necessário, demonstrando o papel fundamental do professor não apenas como instrutor, mas também como um mentor que acolhe e oferece suporte emocional.

Allan compartilha sua experiência inicial de exclusão e desconforto com colegas, mas destaca como foi acolhido pelos professores. Esse depoimento exhibe a importância da inclusão e como o ambiente educativo pode, ao longo do tempo, figurar como mais receptivo. A ênfase está no papel dos professores em valorizar a "diferença" dos alunos, mostrando que o reconhecimento e o incentivo a essa diversidade pode ser determinante para o desenvolvimento do aluno no contexto acadêmico.

Logo após, Paula destaca uma transformação no relacionamento com os professores, que antes era distante devido à sua timidez e falta de confiança inicial, mas que, com o tempo, evoluiu para um vínculo mais próximo. Esse relato ilustra como a

confiança e o tempo contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais, incluindo as que envolvem professores.

Foi possível notar que os depoimentos anteriores trazem à tona a relevância do acolhimento, da empatia e do afeto nas relações interpessoais no ambiente universitário. A construção desses laços pode ser fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. O acolhimento por parte dos professores aparece como um fator decisivo para a inclusão e o bem-estar dos estudantes, ao passo que a criação de vínculos afetivos e a valorização da diversidade favorecem um ambiente mais colaborativo e saudável. Ao longo do tempo, essas relações se fortaleceram e se tornaram mais profundas, beneficiando a permanência e o sucesso dos alunos no curso de Pedagogia da UEFS.

Nesse contexto, os saberes docentes descritos por Pimenta (1995) e Tardif (2005), assim como a visão de Nóvoa (1995) sobre a profissão docente, são fundamentais para compreender a importância dessas relações. Os saberes pedagógicos (Pimenta, 1995) e os saberes experienciais construídos ao longo da trajetória docente (Tardif, 2005) contribuem significativamente para fortalecer esses vínculos, ao passo que a reflexão sobre a identidade e a profissionalização docente (Nóvoa, 1995) reforça a importância do reconhecimento e da valorização da docência nesse processo.

7.4 Desafios na formação do licenciado em Pedagogia

A formação do licenciado em Pedagogia é repleta de desafios que exigem não apenas dedicação e esforço, como também a capacidade de conciliar diversas responsabilidades. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes dessa área, especialmente aqueles que são trabalhadores, envolvem questões logísticas, físicas e emocionais que impactam diretamente o seu desempenho acadêmico e o desenvolvimento profissional.

Nos seguintes depoimentos, são explorados os principais desafios relatados por estudantes de Pedagogia, que enfrentam jornadas intensas entre o trabalho, o estudo e

as exigências do curso, além de refletir sobre o esforço contínuo necessário para superar tais obstáculos

Exige esforço, acho que toda atividade, todo curso que a gente vai fazer, a gente precisa primeiro dedicação para fazer aquilo e em alguns momentos precisa de esforço, sim. Eu acho que uma coisa do curso de pedagogia. E acho que, em geral ser um estudante trabalhador é uma grande dificuldade e isso faz você se esforçar muito, porque você conciliar estudo e trabalho é muito difícil, muito desgastante (Laura, 24 anos, 8º semestre).

O depoimento anterior reflete uma realidade comum entre muitos estudantes de Ensino Superior, especialmente aqueles que enfrentam a difícil tarefa de conciliar estudo e trabalho e aponta para dois aspectos principais: a dedicação e o esforço necessários para concluir um curso de Pedagogia, e os desafios adicionais que surgem quando se é um estudante trabalhador.

Primeiro, a dedicação é destacada como uma exigência essencial em qualquer curso, incluindo o de Pedagogia, no qual o comprometimento com os estudos e o esforço contínuo são fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento profissional. A educação superior, por sua natureza, exige que o estudante se envolva ativamente com o conteúdo e as atividades acadêmicas, o que solicita esforço, tempo e energia.

A questão do trabalho também é central nesse depoimento. Laura menciona que ser um "estudante trabalhador" representa uma "grande dificuldade" e que essa conciliação se torna desgastante. Esse é um ponto crucial, pois muitos estudantes de Pedagogia, especialmente os de instituições públicas ou com poucas possibilidades de apoio financeiro, precisam equilibrar a carga horária do trabalho com as exigências do curso. Essa dualidade pode resultar em um desgaste emocional e físico, além de afetar o desempenho acadêmico, visto que o estudante não consegue se dedicar integralmente aos estudos.

Os dados coletados nesta pesquisa reforçam essa problemática: 54% dos estudantes participantes declararam que trabalham enquanto cursam a graduação, o que evidencia a relevância desse fator na experiência acadêmica. A presença de estudantes que conciliam trabalho e estudo é uma realidade no Ensino Superior brasileiro, pois,

embora ambas as atividades não sejam incompatíveis, exigem um grande esforço e comprometimento.

Como apontam Pereira e Coutrim (2020), o principal desafio para esses estudantes é administrar o tempo disponível para os estudos diante das exigências do trabalho, o que pode comprometer a participação em atividades acadêmicas extraclasse e, em muitos casos, resultar em uma formação inferior ao ideal. Além disso, para estudantes das camadas populares, deixar de trabalhar não é uma opção viável, o que os obriga a priorizar o emprego, mesmo que isso ocorra em detrimento da dedicação aos estudos. Dessa forma, a necessidade de conciliar essas responsabilidades evidencia a urgência de políticas institucionais que apoiem esses estudantes, seja por meio de auxílios financeiros, flexibilização de horários ou programas de acompanhamento acadêmico.

Seguidamente o depoimento a seguir mostra outras dificuldades enfrentadas por alguns estudantes do curso de Pedagogia em relação à distância do local de trabalho:

Quando a gente trabalha o dia todo e sai de tarde, eu trabalho em outro município, né? Que não é muito longe daqui, mas requer pegar estrada, tudo mais, viajar. Então... chego muito esgotado em casa e já de manhã cedo estamos voltando para a escola. Então a gente passa mais tempo na escola do que... em casa e mesmo em casa a gente está trabalhando também. Então é um esforço físico e também mental, né, com certeza (Marcos, 30 anos, 8º semestre).

O depoimento explicitado ilustra a sobrecarga vivida por muitos estudantes e profissionais que enfrentam uma rotina exaustiva de trabalho e estudo, especialmente aqueles que precisam viajar longas distâncias para conciliar as duas atividades. A descrição de Marcos revela como essa dinâmica intensa afeta tanto o corpo quanto a mente, com o cansaço físico proveniente da jornada de trabalho e do deslocamento, somado ao desgaste mental causado pela necessidade de continuar a rotina acadêmica, mesmo em casa. Ele frisa a falta de tempo para o descanso e o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, um desafio comum para quem tenta conciliar a educação com as demandas do trabalho e aponta para a urgência de um olhar mais atento para as condições dos estudantes trabalhadores, que muitas vezes se veem forçados a sacrificar

o bem-estar físico e psicológico em nome do compromisso acadêmico e profissional. Almeida concebe que:

A realidade do estudante trabalhador é de grande sobrecarga, pois além de ter que cumprir sua jornada de trabalho, ele também precisa se dedicar aos estudos, o que implica em uma sobrecarga física e mental. A conciliação entre trabalho e estudo demanda uma reorganização constante de tempo e energia, muitas vezes sacrificando o lazer, o descanso e até mesmo a saúde" (Almeida, 2003, p. 143).

A citação anterior reflete as dificuldades que os estudantes trabalhadores enfrentam, ressaltando o impacto físico e mental dessa dupla jornada. Ela também aponta para o sacrifício de aspectos essenciais da vida, como o descanso e a saúde, que podem ser comprometidos devido à sobrecarga de tarefas.

Percebe-se que não é apenas o trabalhador-estudante que enfrenta desafios para permanecer no curso de Pedagogia, outros estudantes também expressaram algumas das dificuldades com as quais lidam no percurso acadêmico. O depoimento de Helena ilustra o que se menciona:

Não vou desistir não. Mas óbvio que tem muitas dificuldades no processo. Dificuldades de locomoção e, principalmente, às vezes por morar longe da universidade. Eu moro aqui em Feira de Santana, mas é um bairro bem distante. Moro dentro da cidade porque numa cidade grande como Feira você não está fácil se deslocar de um local para outro. Eu gasto duas horas da minha casa para a universidade! Duas horas! Se eu sair de casa às oito, eu só chego aqui às dez. Se eu sair de casa às seis eu só chego aqui às oito. Além disso, consegui conciliar o tempo de estudo, porque em muitos momentos eu estava na universidade, mas também trabalhando, mas também exercendo outras coisas. Então existem ao longo do processo dificuldades. E ao longo do tempo gera um cansaço. Então a gente acaba chegando ao final do semestre muito cansada, muito esgotada, muito mais por causa do deslocamento. Mas desistir nunca pensei (Helena, 26 anos, 8º semestre).

Nota-se que Helena reflete sobre os desafios enfrentados por muitos estudantes que, além das exigências acadêmicas, lidam com questões logísticas e emocionais relacionadas ao deslocamento e à gestão do tempo. A experiência de Helena, que gasta até duas horas para se deslocar até a universidade, revela o impacto significativo que a distância e o tempo de viagem têm em sua rotina, gerando um cansaço físico e mental acumulado ao longo do semestre. A conciliação entre estudo, trabalho e outras atividades

personais torna o processo ainda mais desgastante, exibindo as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que precisam equilibrar múltiplas responsabilidades. Apesar de todos os obstáculos, a determinação de Helena em não desistir é um reflexo de sua resiliência e compromisso com a educação, destacando a força de vontade que muitos estudantes demonstram ao persistir em sua formação, mesmo diante das adversidades.

Completando a reflexão acima, são apontadas algumas ponderações relacionadas ao desafio de ser professor por meio do depoimento:

A gente precisa se dedicar bastante porque hoje ser professor é desafiador. O que a gente lida com diversas pessoas. Trazendo para realidade de estágios é uma realidade de você estar na sala com trinta e cinco alunos, com pessoas que às vezes requer um atendimento em particular, individual então, existe um esforço a mais de você, material de você, de você estudar um pouco mais porque é você quem faz a sua construção. Nossa caminhada somos nós mesmos. A gente tem que entender isso, que nós que trilhamos o nosso caminho e precisamos estar trilhando da melhor forma. Então o que eu posso fazer para melhorar isso? Então tudo isso requer um esforço de estudo. De força de trabalho. Então é um esforço, porém todo esse esforço ele tem um retorno positivo (Ana, 26 anos, 7º semestre).

O depoimento de Ana mostra a percepção dos desafios e da responsabilidade que os futuros professores enfrentam, especialmente durante a fase de estágio, que é um momento crucial para a formação profissional. Ela destaca a complexidade de lidar com um grande número de alunos e com a necessidade de oferecer atenção individualizada a certos estudantes, o que exige não apenas esforço físico e emocional, mas também um contínuo empenho na preparação e no estudo. Ao afirmar que "somos nós mesmos que trilhamos o nosso caminho", Ana reconhece que o processo de formação docente depende da dedicação pessoal e da constante busca por melhoria. A reflexão sobre o esforço necessário para superar esses desafios, porém com o entendimento de que ele resulta em um retorno positivo, demonstra uma visão madura e motivada sobre a profissão, marcada pela ideia de que o trabalho árduo, apesar de extenuante, gera recompensas no desenvolvimento da prática pedagógica e no crescimento pessoal e profissional do educador.

Os depoimentos explicitam as múltiplas dimensões dos desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia. A conciliação entre trabalho, estudo e as exigências do curso

de Pedagogia, além do desgaste físico e mental, são aspectos que muitos alunos precisam enfrentar diariamente. Esses desafios não apenas expõem as dificuldades logísticas e emocionais, bem como ressaltam a precisão da resiliência e do esforço contínuo.

A permanência no curso de Pedagogia, nesse contexto, está fortemente ligada à capacidade dos estudantes de superar tais obstáculos. As dificuldades enfrentadas, como a sobrecarga de responsabilidades e o cansaço acumulado, podem comprometer o desempenho acadêmico e afetar o bem-estar, assim como revelam o compromisso desses alunos com a profissão e o desejo de favorecer a educação. A permanência no curso depende não apenas da superação de dificuldades externas, como a falta de tempo e os desafios financeiros, mas também de um esforço contínuo que gera um retorno positivo, tanto no desenvolvimento da prática pedagógica quanto no crescimento pessoal e profissional do futuro professor.

7.5 (Des)encantos no caminho da formação em Pedagogia

Os encantos e desencantos da formação em Pedagogia emergem com força nos próximos depoimentos ressaltados. De um lado, existe o fascínio pelo contato humano, pela interação com as crianças e pela contribuição social da profissão, elementos que despertam a paixão pela docência. De outro, as dificuldades também se fazem presentes: a falta de adaptação da universidade às demandas de estudantes trabalhadores, a dificuldade em equilibrar múltiplas responsabilidades e os estigmas que desvalorizam a área. Apesar desses problemas, a universidade é percebida como um espaço de crescimento pessoal, desenvolvimento da maturidade e amplas possibilidades de formação além da sala de aula. Sublinhamos o seguinte depoimento:

Eu já tinha um desejo, eu sempre me encantei pela área, não só ensinar, mais entrar em contato com as crianças. Então eu participo de um movimento da igreja que me permitiu esse contato, e a partir daí eu comecei a pensar nessa possibilidade (Alice, 23 anos, 7º semestre).

Nota-se como Alice revela experiências pessoais e sociais que podem despertar o interesse pela docência, especialmente na área da Pedagogia. Sua participação em um movimento da igreja foi fundamental para fortalecer seu encantamento pela profissão, salientando a precisão do contato humano e da interação com as crianças como motivadores para sua escolha. Esse relato mostra que, muitas vezes, o desejo de ensinar vai além do ato pedagógico em si, sendo impulsionado por vivências significativas que conectam o futuro docente com as práticas educativas e com o impacto social que pode gerar.

Foram encontradas ainda declarações de preocupação por parte dos estudantes participantes da pesquisa, que refletem dificuldades enfrentadas pelo professor em formação, tal como enfatizam os seguintes depoimentos:

O que eu poderia falar é em relação quantas vezes a universidade ela não está adaptada para estudantes e trabalhadores. Estudantes que fazem estágio remunerado muitas vezes colocam disciplinas à tarde. Então quando a gente vai trabalhar a gente deixa muitas vezes de pegar essa disciplina para poder trabalhar à tarde, aí a gente tem muitas demandas e não consegue conciliar e acaba desistindo do curso (Camila, 21 anos, 7º semestre).

Outra coisa que esqueci de falar: a palavra, a valorização no geral, por que, as pessoas quando falam assim “pedagogia é uma coisa fácil”, por que pedagogos geralmente são professores de crianças, então pensam que é só fazer desenho, pintura daquilo outro, é ser babá. Tem que estudar, tem que se esforçar, tem muitas tarefas, muitas atividades, e o povo pensa assim eu só por que faz pedagogia é qualquer coisa é fácil, por que não é fácil! A valorização, eu acho, por que os outros cursos passam por um professor, é o pedagogo que alfabetiza, se eles não fossem alfabetizados, eles não conseguem ser nada, mas mesmo assim as pessoas acham como se fosse qualquer coisa (Alice, 23 anos, 7º semestre)

Os depoimentos refletem desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia, que vão desde as dificuldades estruturais da universidade até os estigmas sociais associados à profissão docente. Camila destaca a falta de adaptação das instituições às realidades dos estudantes trabalhadores, um problema que compromete tanto o desempenho acadêmico quanto a permanência no curso. Essa questão revela a necessidade de políticas mais inclusivas que considerem a pluralidade de perfis e condições socioeconômicas dos alunos.

Por outro lado, Alice aborda a desvalorização social da Pedagogia, frequentemente vista como um curso "fácil" ou de menor relevância, apesar de seu papel fundamental na formação de todas as outras profissões. Essa percepção distorcida desconsidera a complexidade e a responsabilidade envolvidas no trabalho pedagógico, como a alfabetização e o desenvolvimento integral das crianças.

Esses relatos destacam a urgência de transformar tanto as condições institucionais quanto a visão social sobre a Pedagogia, promovendo maior valorização e reconhecimento da profissão.

Nessa linha de raciocínio Pimenta e Almeida (2011) ressaltam que a docência exige uma formação sólida, que envolve não apenas o domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas também a compreensão dos processos de aprendizagem, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e a capacidade de lidar com as diversas realidades dos alunos. Assim, a desvalorização da Pedagogia reflete uma visão limitada sobre o papel do professor, ignorando o fato de que sua atuação é determinante para a formação de cidadãos e profissionais em todas as áreas do conhecimento.

Após as críticas de Alice e Camila, que revelam desafios relacionados à formação em Pedagogia, é interessante observar percepções mais positivas sobre o ambiente universitário. Em um outro depoimento, tem-se uma visão que explora as potencialidades da universidade como espaço de aprendizado e desenvolvimento, ampliando o olhar sobre a experiência acadêmica para além das dificuldades. O depoimento de Bruna reforça o que é mencionado:

Acho que a UEFS é um lugar para você crescer e desenvolver sua maturidade e se relacionar com as pessoas e com os conhecimentos que existem lá. E também você pode ocupar suas redes sociais. Não pode ser somente as aulas de graduação, você pode participar de pesquisas, de apresentações e discussões sobre diversos assuntos, esporte e eventos, há muitos espaços que você pode ocupar que geram uma maturidade no pessoal que eu acho importante. Eu considero que a universidade é boa (Bruna, 22 anos, 8º semestre)

O depoimento de Bruna pode ser analisado à luz da teoria de Vincent Tinto (2012), que destaca a importância da integração acadêmica e social no sucesso e permanência dos estudantes no ensino superior. Para Tinto (2012), a permanência está diretamente

relacionada ao nível de engajamento dos estudantes em atividades que promovam vínculos com a comunidade acadêmica e com o ambiente institucional, algo evidenciado na experiência positiva de Bruna.

Bruna identifica a UEFS como um espaço que vai além das aulas formais, promovendo um ambiente de aprendizagem ampliada por meio de atividades extracurriculares, como pesquisas, eventos, esportes e discussões. Esses elementos correspondem à ideia de integração social na teoria de Tinto (2012), ao criar um senso de pertencimento e conexão entre os estudantes e a universidade. Simultaneamente, a participação em pesquisas e apresentações reforça a integração acadêmica, pois conecta os estudantes aos objetivos educacionais e ao desenvolvimento de competências essenciais.

Ao destacar o impacto dessas experiências no crescimento pessoal e na construção da maturidade, Bruna reflete a perspectiva de Tinto (2012) de que a universidade é um espaço não apenas para a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também para o desenvolvimento humano integral. A diversidade de oportunidades citada por Bruna exemplifica como ações institucionais, que oferecem suporte e estímulo, ajudam a consolidar os laços dos estudantes com a instituição, fator crucial para a permanência.

O relato de Bruna reforça a relevância de uma abordagem institucional que valorize a criação de ambientes dinâmicos e inclusivos, alinhando-se à proposta de Tinto de que a integração acadêmica e social é essencial para que os estudantes não apenas permaneçam na universidade, bem como prosperem em sua jornada acadêmica e pessoal.

Esses depoimentos ilustram que a experiência universitária é marcada tanto por contrastes quanto por oportunidades. A relação entre esses aspectos e a permanência dos estudantes no curso é evidente, pois tanto os encantos quanto os desencantos influenciam diretamente as motivações para continuar a formação. Ao passo que as dificuldades institucionais e os estigmas podem levar ao desânimo e até à evasão, também se configuram como desafios a serem enfrentados. Por outro lado, as

experiências positivas de crescimento pessoal e as oportunidades oferecidas pela universidade funcionam como fatores de resiliência e engajamento.

7.6 As pessoas que deixaram marcas indelévels

A trajetória de formação docente é frequentemente marcada por influências significativas de figuras que exerceram um papel transformador na vida dos alunos, sejam professores, amigos ou familiares. Essas pessoas, por meio de suas práticas pedagógicas, exemplos e relações afetivas, não apenas transmitiam conhecimento, como também deixavam legados humanos que inspiram e motivam os futuros educadores. Depoimentos como os de Alice, Allan, Marcos, Laura e Ana ilustram como as experiências com docentes exemplares e o apoio familiar foram determinantes para suas escolhas profissionais e para a permanência no curso de Pedagogia. Essas memórias revelam a importância das relações afetivas e do ambiente familiar, que, com a influência dos professores, ajudam a moldar a identidade profissional desses estudantes e seu compromisso com a profissão docente. Na sequência, são explicitados os seguintes depoimentos:

Foi uma professora que eu tive no meu Ensino Fundamental que foi muito importante para mim. Eu sempre me espelhei nela, e tive vontade de fazer com outras pessoas o que ela fez comigo. Ela era mais que uma professora, sempre se preocupava com a gente, a questão pessoal, familiar, quando a gente não entendia, 10 vezes ela repetia, por mais que a sala progredia se tivesse um ou dois alunos com dificuldade, ela sempre dava atenção a esses alunos, gostei muito, foi de muita importância para minha infância. Foi uma inspiração (Alice, 23 anos, 7º semestre).

Eu tive uma professora que eu não sei o que ela viu em mim, mas ela sempre me ajudou, ela acreditou em mim, ela me falava que eu poderia conseguir o que eu quisesse e eu sempre me lembro dela. Então, quando chegou a minha vez de escolher uma profissão, pensei que queria ser professor como ela e talvez eu pudesse ajudar outras crianças a melhorar suas vidas para que fossem pessoas produtivas como ela fez comigo. Eu pensei que poderia fazer isso com as crianças também (Allan, 27 anos, 8º semestre).

Eu não sei se a prática influenciou para eu permanecer no curso, porque quando eu estagiei tanto no infantil quanto no fundamental, digamos que eu já tinha a plenitude que eu queria. Mas me influenciou profissionalmente, sabe? Porque, principalmente no fundamental, eu tive uma experiência com duas professoras

de primeiro ano, né? da turma de alfabetização, que para mim são exemplares. Que me inspiraram (Marcos, 30 anos, 8º semestre).

Os depoimentos anteriores mostram a influência de algum professor ou professora inesquecível que deixou uma marca importante na vida desses estudantes. Na sua declaração, Alice pontua a atuação de uma professora que demonstrava uma preocupação integral com seus alunos, indo além do conteúdo acadêmico para cuidar da dimensão pessoal e emocional. Essa abordagem está alinhada às ideias de Henri Wallon (2017), que pondera a afetividade como um elemento estruturante no desenvolvimento humano e no processo de ensino-aprendizagem. Para Wallon, as emoções desempenham um papel central na construção de vínculos entre professor e aluno, criando um ambiente de confiança que favorece o aprendizado e o desenvolvimento social.

Alice menciona que essa professora foi uma inspiração, reforçando como o cuidado e a empatia podem impactar positivamente a trajetória de vida de um aluno.

O depoimento de Allan demonstra o impacto do reconhecimento e da confiança transmitidos por uma professora, que acreditou em seu potencial. Essa relação reflete o conceito de mediação apresentado por Lev Vygotsky (1998), quando afirma que o desenvolvimento cognitivo e emocional ocorre por meio das interações sociais significativas, especialmente com figuras de autoridade, como professores. A professora não apenas apoiou Allan naquele momento, assim como influenciou sua visão de futuro, moldando seu desejo de ajudar outras crianças a terem oportunidades de crescimento.

No caso de Marcos, sua experiência com duas professoras exemplares durante o estágio no Ensino Fundamental serviu como inspiração para sua prática docente. Isso ilustra a ideia de que a aprendizagem não é apenas acadêmica, como também profissional e social, reforçando o papel do exemplo no desenvolvimento da identidade docente. Para Wallon (2017), a interação entre afetividade e cognição é essencial no processo de ensino-aprendizagem e, para Tardif (2005), os saberes docentes são construídos em parte a partir das experiências vividas e observadas na prática.

Esses depoimentos revelam como as práticas pedagógicas que valorizam a afetividade, o reconhecimento e o exemplo inspirador deixam marcas profundas nos

estudantes. Wallon (2017) profere que as emoções são mediadoras essenciais no aprendizado, enquanto Vygotsky (1998) enfatiza a importância das interações sociais significativas no desenvolvimento humano. Por fim, essas relações se tornam a base para a formação da identidade docente e para o desejo de perpetuar o cuidado e a dedicação no exercício da profissão.

Além disso, Pimenta (2008) destaca que a identidade docente se forma em um processo dinâmico, que inclui tanto a experiência pessoal como a influência de outros professores que servem de modelo. Dessa forma, a memória de professores inesquecíveis não apenas marca os estudantes, mas também contribui para a construção do papel profissional daqueles que escolhem seguir a carreira docente.

A influência da família na escolha e permanência na profissão docente é outro aspecto significativo que molda tanto a identidade profissional quanto o engajamento no curso de formação. O apoio familiar, os exemplos observados no núcleo familiar e os valores transmitidos dentro desse ambiente exercem um papel central na decisão de seguir a carreira de professor, assim como na superação dos desafios encontrados durante a trajetória formativa. Os depoimentos a seguir ilustram como a vivência familiar pode servir como inspiração, reforço emocional e elemento motivador, contribuindo com a construção de um compromisso profundo com a docência.

Eu venho de uma família de professores. A minha mãe foi professora, a minha tia é professora. E eu desde sempre, eu quis ser professora. Não sabia por que, para que, mas eu queria ser. E eu dava aula para as minhas bonecas quando eu era pequena. Então, nunca passou pela minha cabeça outra profissão, porque a docência acho que já estava em mim. Já estava na minha natureza. Eu gosto, é um campo que eu me identifico muito, acho que combina com o meu ser e acho que é uma coisa que eu faço bem. E quando eu procurei a minha profissão, quando eu quis me formar em pedagogia, foi para ser algo, para fazer algo no que eu tenha uma habilidade boa, que eu sou boa fazendo. E boa professora eu sou (Laura, 24 anos, 8º semestre).

Eu venho de uma família que tem professores, minhas tias, tanto de parte de mãe quanto de parte de pai e assim tem professor que é de universidade, tem professor que é da educação básica, professores que é do ensino fundamental tenho dois e também minha mãe ela sempre deu reforço escolar estou está envolvida com a questão da educação desde sempre e minha irmã é formada em pedagogia aqui pela UEFS. Hoje, ela é psicopedagoga e trabalha numa escola. Então, eu sempre estive envolvida com esse meio de professores. Foi o que

também fez os meus olhos brilharem para escolher essa profissão o que aconteceu naturalmente. Sim, e então veio natural (Ana, 26 anos, 7º semestre).

Os depoimentos anteriores refletem a forte influência familiar e o vínculo emocional com a profissão docente. Ambos expressam uma conexão intrínseca com o ato de ensinar, algo que parece ter sido cultivado desde a infância e se consolidado ao longo da vida. Essa relação com a docência é, muitas vezes, um reflexo da valorização da educação no ambiente familiar e da identificação com as habilidades e paixões pessoais.

No seu depoimento, Laura relata uma relação quase natural com a profissão, dizendo que "a docência já estava em mim", o que indica uma identificação profunda e instintiva com o ensino. A maneira como ela descreve o processo de escolha da carreira revela um desejo genuíno de encontrar algo em que pudesse se destacar e se sentir realizada. O fato de ela se lembrar de "dar aulas para as bonecas" durante a infância sugere que o desejo de ensinar estava presente desde muito cedo, como uma característica pessoal. A afirmação "boa professora eu sou" reforça seu autoconhecimento e sua confiança nas habilidades pedagógicas que ela desenvolveu ao longo do tempo.

Ana, por conseguinte, realça a continuidade de uma tradição familiar, com uma rede de professores em diversas etapas da educação, incluindo membros da família que atuam no ensino básico e superior. A presença constante da educação em seu meio familiar parece ter moldado seu olhar para a profissão, fazendo com que sua escolha se desenrolasse de maneira "natural". A menção à irmã que também se formou em pedagogia e agora é psicopedagoga reflete uma continuidade na valorização da educação dentro de sua família, sugerindo que essa é uma profissão que transcende gerações e que se tornou uma parte fundamental da sua trajetória de vida.

Ambos depoimentos destacam o quanto o ambiente familiar e a identidade pessoal podem influenciar a escolha e a permanência na carreira docente. Eles transmitem uma sensação de vocação e de continuidade, mostrando que a profissão de professor muitas vezes vai além de uma simples escolha, tornando-se uma extensão da própria identidade e valores familiares.

Essa construção identitária da docência pode ser compreendida à luz da perspectiva de Aranha et al. (2015), que ressaltam que a identidade profissional docente não se forma isoladamente, mas em um processo contínuo de socialização e interação com diferentes contextos. Segundo os autores, a identidade do professor é construída a partir das experiências vividas, das influências familiares, da trajetória acadêmica e das relações estabelecidas ao longo da carreira. Dessa forma, os relatos de Laura e Ana evidenciam como a identidade docente é moldada por experiências subjetivas, por vínculos afetivos e pelo reconhecimento da importância da educação em suas vidas.

7.7 Afetividade e cognição nas vozes dos estudantes do curso de Pedagogia

A relação entre afetividade e cognição emerge como um aspecto essencial na formação docente, especialmente no curso de Pedagogia, visto que os desafios acadêmicos e emocionais se entrelaçam para moldar as identidades profissionais dos futuros educadores. Por meio das vozes dos estudantes, é possível compreender como o esforço cognitivo — marcado pela densidade das leituras, pela reflexão crítica e pela complexidade das demandas formativas — é articulado com a dimensão afetiva, que sustenta a motivação, o vínculo com o curso e o compromisso ético com a profissão.

Nesse sentido, Wallon (2007) destaca que a afetividade e a cognição são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, sendo as emoções fundamentais para a construção do conhecimento e das relações sociais. Ele argumenta que o ambiente educacional deve considerar a expressão emocional dos alunos para favorecer um aprendizado mais significativo. Seguindo essa perspectiva, Almeida (2003) reforça a importância de compreender o papel das emoções no contexto da sala de aula, ressaltando que a relação entre professor e aluno é permeada pela afetividade, impacta diretamente o desempenho acadêmico. Assim, integrar as dimensões emocional e cognitiva na formação docente contribui para práticas pedagógicas mais humanizadas, fortalecendo o compromisso dos futuros professores com uma educação que valoriza

tanto o conhecimento quanto as experiências afetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente os depoimentos de Ana e Laura ilustram essa interação, revelando como os estudantes vivenciam e ressignificam essas experiências em sua trajetória acadêmica.

Eu sinto que eu estou no caminho certo. Eu sinto que eu escolhi uma boa profissão. Eu me sinto em realização de um sonho, me encontro feliz isso por ter chegado até aqui. (Ana, 26 anos, 7º semestre).

Sinto-me bem, é uma coisa que eu gosto de fazer, é uma coisa que eu amo. É um campo de estudo que me dá prazer em estudar. Assim, tem horas que fica maçante, tem umas disciplinas que são chatinhas e tal, mas eu me sinto bem. Não é algo que me force ou que me deixe mal ou que me sobrecarregue. (Laura, 24 anos, 8º semestre).

Os depoimentos de Ana e Laura refletem a dimensão afetiva associada à permanência no curso de Pedagogia. Ana enfatiza a realização pessoal ao afirmar que está no "caminho certo" e que a profissão escolhida é uma "boa profissão". Sua felicidade em "ter chegado até aqui" revela superação de desafios e reforça o vínculo positivo com o curso e sua identidade docente em construção. Já Laura mostra o prazer e o amor pelo campo de estudo, reconhecendo que, apesar de algumas disciplinas serem menos atraentes, sua experiência geral é equilibrada, sem sobrecarga ou desconforto significativo.

Ambas compartilham um sentimento de alinhamento vocacional, resiliência diante de dificuldades e satisfação pessoal, o que sustenta sua permanência no curso. Esses relatos revelam a importância das dimensões cognitivas (prazer no aprendizado) e afetivas (felicidade e motivação) no fortalecimento do vínculo com a formação docente, mostrando como a conexão emocional é essencial para a continuidade acadêmica.

Continuamos com o depoimento de Mônica que nos entrega sua opinião sobre a pessoa do professor e a complexidade da profissão de professor.

Gosto muito, muito do curso apesar de que algumas pessoas pensam que é um nada. Mas muito além do conhecimento você tem que ter da disciplina que você

vai ministrar e a questão afetiva. Você tem que ser uma pessoa saudável para você dar aula emocionalmente falando, você tem que estar bem, se não pode ir para sala carregando problemas psicológicos, problema de casa, problema financeiro, problema de relacionamento, você tem que estar bem emocionalmente. Fazer o possível para estar estável (Mônica, 23 anos, 7º semestre).

O depoimento de Mônica destaca a complexidade e a relevância da profissão docente, mostrando o equilíbrio entre o conhecimento técnico e a dimensão afetiva. Ao valorizar o curso, mesmo frente às percepções externas que o desmerecem, Mônica enfatiza a necessidade de uma preparação integral para o ensino, que vai além do domínio de conteúdo. Ela aponta a importância da estabilidade emocional do professor, ressaltando que problemas pessoais ou psicológicos podem impactar negativamente a prática docente. Essa perspectiva reforça a ideia de que a qualidade da atuação do professor está intrinsecamente ligada à sua saúde emocional e bem-estar, aspectos fundamentais para a eficácia do processo educativo.

Continua-se com os depoimentos de Izabel e Paula que mostram outras perspectivas diferentes em relação à sua experiência acadêmica no Curso de Pedagogia. Suas declarações são exibidas a seguir.

eu acho que eu me apaixonei pela pedagogia, pela ciência durante o curso eu não me via mais fazendo outra coisa, me apaixonei pela pedagogia e a pedagogia tem outras possibilidades. A gente não fica necessariamente presa à educação básica, a gente tem uma infinidade de possibilidades e eu me apaixonei completamente, eu amo a pedagogia, com todas as minhas forças e conforme eu fui me apaixonando pelo curso eu continuei (Izabel, 22 anos, 7º semestre).

Sinto-me feliz. Só não me sinto mais feliz porque o curso, às vezes, deixa algumas lacunas, né? A questão da alfabetização mesmo acho que deixa a desejar. A gente podia estudar, podia fazer estudos de caso. Problemas reais que os alunos têm. Mas a gente acaba estudando muita teoria, teoria, teoria e acaba não colocando elas em prática em situações reais. (Paula, 25 anos, 8º semestre).

Os depoimentos de Izabel e Paula oferecem perspectivas complementares sobre a experiência acadêmica no curso de Pedagogia, salientando fatores que impulsionam a permanência, mas também desafios que podem limitar a satisfação plena. Izabel destaca sua paixão crescente pela Pedagogia, ressaltando a amplitude de possibilidades

profissionais além da educação básica. Sua fala reflete uma identificação profunda com o curso, mostrando como o encantamento com a área fortaleceu sua determinação em permanecer. Esse envolvimento emocional positivo demonstra a importância do alinhamento vocacional e da descoberta de novas perspectivas profissionais na construção da identidade docente.

Por outro lado, Paula traz uma visão mais crítica, reconhecendo sua felicidade com o curso, mas apontando lacunas na formação prática, especialmente no campo da alfabetização. Sua ênfase na predominância da teoria em detrimento de atividades práticas revela a necessidade de uma abordagem pedagógica mais equilibrada, que articule teoria e prática para lidar com problemas reais. Esse contraste entre a paixão de Izabel e as limitações percebidas por Paula mostra a relevância de atender tanto às expectativas emocionais quanto às demandas formativas dos estudantes.

Em seguida, é destacado o depoimento de Helena que expressa a felicidade pela proximidade da culminação dos estudos em Pedagogia com sucesso.

Eu me sinto desafiada, eu me sinto motivada e eu me sinto também feliz. Hoje passei o oitavo semestre e logo ali eu me formei. Eu digo a gente, minha turma, logo ali a gente se forma e é um sentimento muito gratificante. É toda uma trajetória. A gente entrou aqui em 2018, então passamos cinco anos para conseguir nos formar. Então eu tenho sentimentos muito positivos de gratidão. Eu tenho o sentimento de dever cumprido, principalmente comigo mesma, porque eu me propus a fazer algo e eu estou conseguindo realizar. Eu estou conseguindo finalizar e eu me sinto muito feliz. E ao mesmo tempo eu sinto o peso dessa responsabilidade, porque como eu disse ser professor é uma responsabilidade. (Helena, 26 anos, 8º semestre).

Helena reflete uma vivência marcada por desafios superados, motivação constante e um forte senso de realização pessoal. Sua fala destaca a satisfação de concluir uma trajetória acadêmica que exigiu esforço e resiliência ao longo de cinco anos, expressando sentimentos de gratidão e dever cumprido. Ademais, Helena demonstra uma compreensão madura sobre a profissão docente, reconhecendo o peso da responsabilidade associada ao ser professor. Essa dualidade entre a alegria da conquista e a consciência das demandas profissionais reforça o comprometimento com sua formação e o desejo de exercer a docência de maneira ética e eficaz. Sua experiência

exibe a importância do apoio emocional e do reconhecimento do valor pessoal ao longo do percurso acadêmico.

Entre as exigências da formação em Pedagogia, alguns estudantes destacaram o esforço cognitivo e a dedicação necessária para cumprir com a grande quantidade de leituras necessárias no processo formativo, tal como realçado por meio dos depoimentos de alguns deles:

Exige, exige, com certeza. Tipo... É um esforço mental, tem que estudar muito. Muita leitura, carga de leitura muito grande, muito densa (Paula, 25 anos, 8º semestre).

Alguns cursos tendem a achar que pedagogia é uma área fácil, porque tem esse estigma sobre a nossa profissão, de que você vai cuidar de criança e a gente sabe que o cuidar e o educar são duas dimensões que estão juntas o tempo inteiro. Então, esse estigma de que a fazer pedagogia é fácil, faz qualquer coisa, estuda de qualquer maneira e depois que você entra no curso, você vê que realmente não tem nada a ver. Porque exige, sim, muito esforço, exige muita dedicação, tempo de estudo, principalmente. Então a gente precisa ler muito, a gente precisa conhecer muito o pedagogo, ele dá conta de muita coisa, ele precisa dar conta de muita coisa. Então não é só o conteúdo, mas é também o aspecto cognitivo e o aspecto afetivo, social, psicomotor, cultural. Então, assim, a gente precisa dar conta de todas essas dimensões da aprendizagem do aluno. Então isso exige sim, esforço e principalmente quando você se preocupa em ser um bom profissional. Então, ser um bom profissional exige sim esforço de comprometimento, de responsabilidade, de tempo e de dedicação. Então, com certeza exige. Exige muito esforço (Helena, 26 anos, 8º semestre).

A gente lê muito. A gente tem que pensar nisso, aí tem que conciliar as demandas, todo mundo fala que o nosso curso é o que a gente mais lê e realmente a gente tem que ler a gente não tem tempo as vezes nem de ler outras coisas, porque é muita coisa pra ler, é muita demanda, então acho que precisa de muito esforço e dedicação sim, ou seja, você centra aquele esforço em um esforço mais cognitivo (Karina, 24 anos, 7º semestre).

Os depoimentos de Paula, Helena e Karina destacam as exigências acadêmicas e a intensidade da formação no curso de Pedagogia, enfatizando principalmente o esforço cognitivo necessário. Paula sublinha o desafio mental imposto pela densidade das leituras e pela necessidade de estudo contínuo, mostrando que o curso exige habilidades cognitivas e compreensão crítica. Helena amplia essa reflexão ao abordar a multiplicidade de dimensões que o pedagogo precisa dominar (cognitiva, afetiva, social, psicomotora e cultural), mostrando que a prática docente demanda não apenas

conhecimento técnico, mas também uma atuação integrada que conecta diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Karina reforça essa ideia ao mencionar que as demandas do curso são tão extensas que limitam até o tempo para leituras externas, concentrando o esforço intelectual na formação acadêmica.

A complexidade apontada pelos depoimentos dialoga com os estudos sobre os saberes docentes. Segundo Tardif (2005), o conhecimento mobilizado pelos professores é plural e se constrói na interseção entre saberes acadêmicos, experienciais, disciplinares e curriculares. Os relatos evidenciam a importância da formação teórica, mas também sugerem que esse conhecimento só se torna significativo quando articulado à prática e à experiência cotidiana da profissão. Já Pimenta (1995) destaca que os saberes pedagógicos não podem ser reduzidos a técnicas ou conteúdos teóricos isolados; eles envolvem uma reflexão contínua sobre a prática e a adaptação às necessidades dos alunos e do contexto educacional

O depoimento de Helena explicita que o esforço cognitivo está intrinsecamente ligado ao compromisso de ser um bom profissional, indicando que a formação exige não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a capacidade de os aplicar de forma reflexiva e prática. Essa perspectiva enfatiza a importância do desenvolvimento de competências cognitivas como pensamento crítico, resolução de problemas e análise contextual, essenciais para lidar com os desafios da prática pedagógica. Assim, os relatos não apenas desconstróem estigmas associados à simplicidade da Pedagogia, mas também evidenciam a complexidade cognitiva e a dedicação necessárias para uma formação integral e de qualidade.

Os relatos exibidos anteriormente demonstram de forma contundente a relação indissociável entre afetividade e cognição na formação docente no curso de Pedagogia. A convivência com desafios acadêmicos, como a densidade de leituras e a multiplicidade de dimensões do saber pedagógico, e a motivação afetiva, marcada por sentimentos de realização, paixão pelo curso e gratidão, pontua a complexidade desse processo formativo. Nesse sentido Wallon (2017) expõe que a afetividade é um fator estruturante do desenvolvimento humano e desempenha um papel essencial na aprendizagem, pois

influencia a forma como o indivíduo processa informações, interage com o conhecimento e se relaciona com o meio.

Deste modo, a integração entre esforço intelectual e emoções positivas não apenas fortalece a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia, como também sustenta a construção de uma identidade docente sólida. O vínculo afetivo com a profissão e com o ambiente acadêmico se revela fundamental para a continuidade na formação, uma vez que os desafios inerentes ao percurso exigem tanto resiliência quanto um suporte emocional significativo. Dessa forma, a articulação entre cognição e afetividade contribui para a formação de um professor comprometido, preparado para enfrentar as responsabilidades e as transformações do contexto educacional.

CONCLUSÕES

A formação de professores na cidade de Feira de Santana reveste-se de uma importância estratégica para atender às demandas da educação básica na região. Com uma população de aproximadamente 657.948 habitantes e uma expressiva matrícula na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que, juntos, representam 52% do total de estudantes da educação básica, a cidade evidencia a necessidade de profissionais qualificados para atuar nesses segmentos. O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) ocupa, nesse cenário, um papel central na formação de docentes que atenderão às demandas existentes.

Os dados do Censo Escolar 2023 destacam a relevância dessa atuação: a rede de educação básica em Feira de Santana conta com 1.071 docentes na Educação Infantil e 1.845 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atendem a mais de 61 mil estudantes. Todavia, apesar de a maioria dos professores locais demonstrarem satisfação pessoal em sua atuação, conforme evidenciado pela pesquisa do SAEB, a profissão ainda é marcada por desafios, como a percepção de desvalorização social, que afeta 90% dos respondentes.

Diante desse panorama, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, criado em 1987 e ajustado às normativas vigentes, tem buscado consolidar-se como um espaço de formação de excelência, preparado para contribuir com a qualificação do corpo docente e, conseqüentemente, com a melhoria da educação básica na região.

A investigação desenvolvida está inserida no contexto em evidência, ao analisar as razões para a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia, desvelando o significado e sentido da formação do professor do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na voz dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, salientando os aspectos cognitivos e afetivos que fortalecem a escolha pela docência e seu impacto na formação e na prática profissional.

Com isso, iniciou-se o estudo traçando como objetivo geral “Discutir as razões da permanência dos estudantes de 7º e 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a partir das vozes dos protagonistas do processo

formativo, permitindo-lhes expressar livremente suas ideias, subjetividades e sentimentos”.

Os dados levantados permitiram traçar um panorama abrangente das características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes do 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia da UEFS. Esse perfil revelou a predominância de estudantes jovens, mulheres, negras ou pardas, provenientes de contextos socioeconômicos desafiadores e, em sua maioria, dependentes de políticas de assistência estudantil para assegurar sua permanência na universidade. As informações mostraram um acesso limitado às experiências culturais e ao aprendizado de línguas estrangeiras, o que aponta para a necessidade de ações que ampliem essas oportunidades.

Outrossim, os resultados obtidos destacam o significado de ser professor, especialmente no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, transcende a mera transmissão de conhecimentos e se fundamenta em dimensões cognitivas, sociais e transformadoras. Os participantes da pesquisa destacaram que a docência é um ato profundamente conectado ao compromisso social e à formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a construção de valores e cidadania.

A docência foi descrita na voz dos estudantes como um processo contínuo de aprendizado sobre os processos de ensino e formação de pessoas para a sociedade. Esse entendimento ressalta a importância do professor como mediador entre o conhecimento e a realidade dos estudantes, com o objetivo de formar cidadãos conscientes e preparados para contribuir com suas comunidades. Os relatos mostraram ainda a educação como uma ferramenta transformadora, capaz de gerar mudanças individuais e sociais, apontando para a centralidade da pedagogia nesse processo.

Outro aspecto significativo é a ênfase na função social do professor, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais, vistos como bases fundamentais para o desenvolvimento humano. Os futuros docentes demonstraram uma compreensão abrangente sobre o papel da educação, reconhecendo a importância de ir além do conteúdo curricular para formar sujeitos íntegros e autônomos. Essa perspectiva reflete

uma visão ampliada da Pedagogia, associando-a a um compromisso ético com a sociedade.

A pesquisa também revelou percepções sobre o impacto da escola como espaço de transformação social. A docência foi associada à resistência e à superação de desafios, especialmente no contexto de desigualdades socioeconômicas. Foi destacada a importância de uma formação pedagógica abrangente, alinhada às demandas educacionais e sociais, como forma de atender às necessidades das escolas e fortalecer o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, questões relacionadas ao gênero emergiram como um ponto relevante. As barreiras simbólicas para a participação masculina na pedagogia foram mencionadas, apontando para a necessidade de ampliar as perspectivas sobre gênero na docência e desconstruir estereótipos. Essas reflexões reforçam que a prática docente, além de sua dimensão técnica, está intrinsecamente ligada a compromissos éticos, políticos e sociais que potencializam a transformação de indivíduos e contextos.

Concluimos, assim, que o significado de ser professor é assumir um papel que integra responsabilidade social, resistência às adversidades e a busca pela transformação por meio da educação. Essa visão reafirma a centralidade da Pedagogia como campo de saber e prática, essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Também saltaram entre os dados, o sentido de ser professor vinculado ao sentido da experiência. Aqui, o sentido de ser professor do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental está intrinsecamente ligado à construção de significados individuais e coletivos, que emergem ao longo da trajetória formativa. Essa construção envolve aspectos emocionais, sociais e cognitivos, revelando como a profissão docente transcende o ato de ensinar para incorporar dimensões éticas, transformadoras e de compromisso com a educação como meio de construção social. A formação em Pedagogia assume um papel fundamental ao preparar futuros professores para atuar de maneira crítica e reflexiva, desafiando estereótipos e promovendo o desenvolvimento integral das crianças e da sociedade.

De acordo com os depoimentos dos estudantes do Curso de Pedagogia da UEFS, a profissão docente é frequentemente percebida como uma oportunidade de romper ciclos de exclusão educacional e de proporcionar experiências significativas para os estudantes. Para muitos dos entrevistados, o ato de ensinar representa uma forma de retribuir os benefícios adquiridos na formação, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. Essa perspectiva destaca a educação como um processo não apenas de transmissão de conhecimento, mas de construção de cidadania, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e reflexivos capazes de transformar suas realidades.

O sentido de ser professor também se relaciona com o desejo de provocar mudanças no imaginário coletivo acerca da docência no Ensino Infantil. Ao contrário das visões estigmatizadas, que muitas vezes associam essa etapa educacional a um trabalho desvalorizado ou desafiador, o docente desempenha um papel central na formação dos valores e das competências iniciais das crianças. A Pedagogia se apresenta como um campo de impacto profundo, no qual o professor atua como mediador entre o desenvolvimento individual e os processos coletivos de transformação social.

O vínculo emocional com a profissão e o compromisso ético com o ensino são elementos centrais na construção do sentido de ser professor. Esses aspectos, frequentemente influenciados pelas vivências pessoais e pelo contexto formativo, ampliam a compreensão do papel docente para além do ensino tradicional, envolvendo cuidado, escuta ativa e o enfrentamento das demandas sociais que emergem no ambiente escolar. O sentido de ser professor é continuamente reconstruído, integrando dimensões subjetivas e objetivas que conferem significado à prática docente e reafirmam sua relevância na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No decorrer das entrevistas, surgiu a temática da Pandemia de COVID 19 que, mesmo sendo um aspecto que não tinha sido considerado no projeto inicial, foi incluído na investigação devido à importância que teve tanto para os estudantes quanto para a humanidade. A pandemia de COVID-19 gerou uma série de desafios e transformações no cenário educacional, especialmente no Ensino Superior. A adaptação repentina ao ensino remoto trouxe dificuldades tanto para os estudantes quanto para os professores.

Hegeto e Lopes (2021) apontam que a transição para o ensino remoto, sem a devida preparação e suporte, intensificou desigualdades preexistentes, como a falta de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet, prejudicando especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

No caso dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a pandemia não só afetou a qualidade do ensino, mas também a dinâmica da aprendizagem. As interações presenciais, fundamentais para a construção de vínculos afetivos e para a troca de experiências entre professores e alunos, foram substituídas por um modelo virtual, que, para muitos, gerou sentimentos de desconexão e insegurança. As dificuldades de manter o engajamento e a concentração nas aulas online, somadas à pressão por adaptação a novas tecnologias, trouxeram desafios significativos no processo de ensino-aprendizagem.

A pandemia afetou diretamente o cronograma acadêmico, com a paralisação de atividades presenciais e a suspensão de disciplinas essenciais, o que resultou no prolongamento da duração do curso para muitos estudantes. Essa interrupção no calendário acadêmico também causou um impacto negativo nas estratégias pedagógicas, que precisaram ser repensadas e adaptadas ao contexto emergencial. Hegeto e Lopes (2021) destacam que a falta de preparação para esse novo formato de ensino e a sobrecarga de trabalho para os professores e estudantes geraram um ambiente educacional marcado por incertezas e tensões.

Outro aspecto importante que emergiu durante o período de ensino remoto foi o agravamento de questões emocionais e psicológicas entre os estudantes. A distância física, associada ao isolamento social, contribuiu com o aumento significativo de casos de ansiedade e estresse. A falta de suporte emocional adequado e a dificuldade de manter a motivação foram fatores que impactaram negativamente o bem-estar dos estudantes. Esse cenário revelou a necessidade urgente de um acompanhamento mais próximo da saúde mental e do desenvolvimento emocional dos alunos, especialmente em momentos de crise como o da pandemia.

O ensino remoto evidenciou uma transformação na própria identidade docente, uma vez que os professores se viram obrigados a reconfigurar suas práticas pedagógicas

para se adequarem ao novo formato de ensino. Santos, H. (2020) observa que essa mudança forçada trouxe desafios significativos para os docentes, que, além de precisarem adaptar seus conteúdos, também tiveram que lidar com a pressão de manter o vínculo afetivo e a interação com os alunos, elementos essenciais da prática pedagógica presencial. A experiência de ensino remoto, apesar de suas limitações, também abriu novas possibilidades para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a profissionalização docente, destacando a importância da formação contínua e da adaptação a novos contextos educacionais.

Também emerge nos discursos, o significado e o sentido dado à profissão. O sentido de ser professor, segundo os relatos, não está apenas relacionado com as atividades didáticas, mas com as emoções, valores e compromissos éticos que os futuros docentes associam à sua futura prática. Para os estudantes, ser professor implica em um vínculo afetivo com a profissão, onde a experiência de ensinar se torna uma forma de construir e reconfigurar a realidade social, principalmente nos anos iniciais da educação. O sentido de ser professor envolve também a vivência de transformar e afetar as vidas dos estudantes, especialmente em contextos de desigualdade social. A profissão é entendida como um compromisso ético e transformador, e não apenas como uma ocupação profissional. A pandemia de COVID-19, ao afetar a dinâmica do ensino presencial e remoto, trouxe à tona a necessidade de repensar esse sentido, especialmente no que se refere à forma como o ensino pode ser experienciado de maneira significativa e humana, mesmo diante das dificuldades. O sentido de ser professor se reconstrói continuamente, incorporando tanto as dimensões afetivas quanto às transformações sociais que essa prática pode proporcionar.

No tocante à permanência dos estudantes no curso, percebeu-se tratar de um processo influenciado por diversos fatores, sendo a integração acadêmica e social aspectos essenciais para o sucesso. Tinto (2012) destaca que a permanência dos estudantes está diretamente ligada à sua conexão com o ambiente acadêmico e social da instituição, além do apoio institucional e do compromisso individual com o curso. Ainda para esse autor, os principais fatores que impactam a permanência são a integração acadêmica e social, o comprometimento institucional, a transição para o ensino superior,

o apoio financeiro e institucional, e a abordagem holística das necessidades do estudante. A adaptação ao Ensino Superior e o suporte contínuo da instituição são fundamentais para que os estudantes superem as dificuldades e se sintam motivados a persistir em seus estudos. Relatos de estudantes de Pedagogia, por exemplo, mostram que fatores como dificuldades financeiras e desafios no mercado de trabalho são obstáculos frequentes, mas muitos destacam sua determinação e a vocação para a docência como motivadores essenciais para a continuidade no curso.

O desejo de se tornar professor e favorecer a Educação Infantil é uma razão recorrente entre os estudantes, que, apesar das dificuldades, se mantêm focados em seus objetivos de concluir o curso. A identidade com a profissão e o impacto que a docência pode gerar na vida dos alunos são, muitas vezes, mais importantes que as dificuldades enfrentadas ao longo da jornada acadêmica.

A respeito das políticas de permanência e assistência, a realidade investigada revela que muitas vezes não atendem plenamente às necessidades dos estudantes, principalmente devido à sua seletividade e à insuficiência de recursos. Com relação ao Programa de Assistência Estudantil (PAE), os depoimentos de estudantes destacam as dificuldades relacionadas à falta de recursos financeiros e ao processo seletivo para acessar essas políticas. Muitos relatam que, embora beneficiados por auxílios como o restaurante universitário ou o auxílio permanência, esses recursos são insuficientes para cobrir todas as suas necessidades, forçando-os a buscar alternativas como estágios remunerados, por vezes com baixos salários e atrasos nos pagamentos. Isso exhibe a disparidade entre o valor das bolsas e as despesas reais dos estudantes, comprometendo sua capacidade de se concentrar nos estudos, o que resulta na prolongação do tempo de conclusão do curso ou até mesmo na evasão.

A análise dos relatos dos estudantes indica a necessidade de expandir e adaptar as políticas de permanência e assistência estudantil às suas reais necessidades. A integração de diferentes formas de apoio, como assistência financeira, psicológica e social, é essencial para garantir não só a permanência dos estudantes na universidade, mas também o sucesso de sua formação acadêmica. O desafio está em ajustar a oferta

de recursos às demandas reais, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, especialmente os de classes sociais mais vulneráveis.

Diante dos relatos dos estudantes, é possível perceber que as razões para a permanência no curso de Pedagogia são multifacetadas, envolvendo tanto desafios quanto aspectos positivos que sustentam a continuidade dos alunos na formação. Muitos estudantes destacam dificuldades relacionadas à precariedade de recursos e o impacto de questões financeiras em seu desempenho acadêmico. A falta de suporte financeiro é um fator significativo, especialmente para aqueles que precisam equilibrar o trabalho e os estudos. No entanto, a capacidade de superar esses desafios está frequentemente ligada ao apoio das relações interpessoais e à força do vínculo com os colegas de turma. A convivência com colegas e a construção de laços afetivos durante o curso ajudam a criar um ambiente de acolhimento que, por sua vez, facilita a adaptação e a motivação para continuar a trajetória acadêmica.

Apesar das dificuldades, a presença de um ambiente acadêmico em que os estudantes se sentem acolhidos e compreendidos é um fator crucial na sua decisão de persistir. As relações interpessoais desempenham um papel importante, tanto com os colegas quanto com os professores. O apoio emocional recebido de professores, aliados a uma relação de respeito mútuo, é visto como essencial para a superação das adversidades e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao curso. As interações entre os estudantes podem beneficiar a construção de um grupo coeso que compartilha desafios e vitórias, criando uma rede de suporte importante para todos. A troca de experiências entre os alunos também permite que cada um se identifique com o processo formativo e se veja como parte de uma comunidade acadêmica, que se sustenta tanto nos aspectos profissionais quanto afetivos.

Ainda que a experiência de conciliar trabalho e estudo seja desafiadora, muitos estudantes consideram fundamental o apoio institucional, seja por meio de programas de bolsas, flexibilização de horários ou outras formas de assistência que possibilitem uma jornada acadêmica mais equilibrada. A atuação das instituições de ensino, ao oferecer suporte financeiro e psicológico, é crucial para que os estudantes possam permanecer e se desenvolver adequadamente ao longo do curso. A sobrecarga de responsabilidades

e o impacto emocional da jornada acadêmica são questões que não podem ser ignoradas, uma vez que afetam diretamente o desempenho dos estudantes e a sua satisfação com a formação. A manutenção da permanência dos estudantes no curso de Pedagogia não se limita a aspectos materiais, mas envolve também uma construção social e afetiva que precisa ser cuidadosamente trabalhada e apoiada pelas instituições.

Ao abordar as razões para a permanência dos estudantes do 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, reafirmamos que a permanência é resultado de uma interação complexa entre fatores individuais, sociais e institucionais. A integração acadêmica, os vínculos interpessoais e o suporte das políticas de assistência estudantil se destacam como pilares fundamentais nesse processo. Apesar das adversidades enfrentadas, como desafios financeiros e a necessidade de conciliar múltiplas responsabilidades, os estudantes demonstram resiliência e motivação, impulsionados pelo compromisso com a docência e pela identificação com a profissão. Essa análise confirma o alcance do objetivo específico ao mostrar que a permanência transcende os desafios estruturais, sendo sustentada por um sentimento de pertencimento e propósito que fortalece a trajetória acadêmica e o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Entre as razões da permanência dos estudantes no curso de Pedagogia, a dimensão afetiva se destaca nos relatos, realçando o fascínio pelo contato humano, pela interação com as crianças e pela contribuição social proporcionada pela profissão. Esses elementos emocionais foram identificados como fundamentais para sustentar o vínculo com a docência e reforçar a paixão pelo ato de ensinar. Por outro lado, a afetividade também se mostra influenciada pela desvalorização social da profissão, frequentemente percebida de forma estigmatizada e simplista.

Esse contexto demonstra a necessidade de resiliência emocional por parte dos futuros pedagogos, que enfrentam o desafio de ressignificar o papel do professor na sociedade. A correlação entre as razões de permanência e as dimensões afetiva e cognitiva, portanto, reafirma a centralidade desses aspectos na formação e permanência dos estudantes no curso.

A dimensão cognitiva prevalece nas experiências relacionadas às exigências acadêmicas e às dificuldades institucionais. A necessidade de superar barreiras estruturais, como a falta de flexibilidade nos horários das disciplinas, e os desafios de equilibrar múltiplas responsabilidades demandam competências cognitivas, como organização, tomada de decisão e resolução de problemas. O envolvimento em atividades formativas, como pesquisas e eventos extracurriculares, favorece a construção intelectual e técnica do Ser Professor/a, fortalecendo sua atuação pedagógica.

Essas dimensões se integram ao destacar que a formação em Pedagogia é um espaço de transformação pessoal e profissional. As experiências vividas no ambiente universitário promovem o desenvolvimento de competências técnicas e emocionais que consolidam a identidade docente. Os encantos e desencantos enfrentados ao longo do percurso formativo não apenas influenciam as motivações para continuar no curso, mas também confirmam a importância da conexão entre as dimensões cognitivas e afetivas para sustentar o compromisso com a docência.

A trajetória de formação docente é frequentemente marcada por influências significativas de figuras que exerceram um papel transformador na vida dos alunos, sejam professores, amigos ou familiares. Essas pessoas, por meio de suas práticas pedagógicas, exemplos e relações afetivas, não apenas transmitiram conhecimento, como também deixaram legados humanos que inspiram e motivam os futuros educadores. Os depoimentos de estudantes do curso de Pedagogia ilustram como experiências com docentes exemplares e o apoio familiar foram determinantes para suas escolhas profissionais e para a permanência no curso. Essas memórias revelam a importância das relações afetivas e do ambiente familiar que, com a influência dos professores, ajudam a moldar a identidade profissional desses estudantes e seu compromisso com a profissão docente.

As experiências descritas demonstram como a atuação de professores comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos — indo além do conteúdo acadêmico para cuidar da dimensão pessoal e emocional — têm um impacto duradouro. Esse cuidado reflete as ideias de Henri Wallon (2017) sobre a afetividade como elemento

essencial no ensino-aprendizagem, em que as emoções criam vínculos entre professor e aluno e favorecem a confiança e o aprendizado.

Por sua vez, o reconhecimento e o apoio transmitidos pelos docentes, que acreditam no potencial dos alunos, dialogam com o conceito de mediação social de Lev Vygotsky (1998). O autor destaca que o desenvolvimento cognitivo e emocional ocorre por meio de interações sociais significativas, especialmente com figuras de autoridade, como professores. Essas interações moldam a visão de futuro dos estudantes, influenciando tanto sua permanência no curso quanto seu compromisso com a docência.

As práticas de ensino observadas nos estágios também fortalecem o vínculo com a profissão, ao permitir que os estudantes tenham contato com educadores que atuam como modelos. Essa vivência mostra que a aprendizagem docente é tanto acadêmica quanto social e profissional. A interação entre afetividade e cognição, defendida por Wallon (2017), e a valorização das experiências práticas, apontada por Tardif (2005), são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da identidade docente.

Ademais, o ambiente familiar exerce influência significativa na permanência na profissão. A presença de professores no núcleo familiar ajuda a moldar a visão sobre a docência, tornando essa escolha uma extensão dos valores e identidades pessoais. Esses laços afetivos, tanto familiares quanto acadêmicos, reforçam a persistência dos estudantes no curso de Pedagogia, salientando a relevância das dimensões cognitivas e emocionais no processo formativo.

Ao explorar as razões que levam os estudantes de Pedagogia a permanecerem no curso, torna-se evidente que a permanência não é determinada apenas por fatores externos, como condições socioeconômicas ou oportunidades de carreira, mas também por elementos intrínsecos relacionados à identidade docente. A correlação entre as razões da permanência e as dimensões cognitivas e afetivas do ser professor revela que o significado atribuído ao fazer pedagógico e a construção da identidade profissional desempenham papéis cruciais nesse processo. Essa conexão ressalta que a valorização dos aspectos afetivos e a formação de competências cognitivas são indispensáveis para fortalecer a resiliência e o compromisso dos futuros professores com a profissão docente.

Com base nas análises anteriores, o objetivo geral desta pesquisa: 'Discutir as razões da permanência dos estudantes dos 7º e 8º semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a partir das vozes dos protagonistas do processo formativo, permitindo-lhes expressar livremente suas ideias, subjetividades e sentimentos", foi alcançado.

A análise dos depoimentos dos estudantes revelou que, além dos fatores acadêmicos e socioeconômicos, as dimensões cognitivas e afetivas do ser professor têm um impacto significativo na permanência dos estudantes. Ao explorar essas dimensões em uma relação dialética, foi possível perceber como o vínculo com seus docentes e a percepção de seu papel como seres humanos completos influenciam tanto o compromisso dos alunos com o curso quanto seu engajamento na formação pedagógica. Os estudantes atribuem não apenas um significado importante ao ser professor, como também um sentido que transcende considerando o docente como alguém que contribui diretamente para a construção das identidades profissionais e pessoais. O sentido de ser professor, para eles, está intimamente ligado à capacidade do docente de inspirar, orientar e apoiar, sendo essencial para o fortalecimento do compromisso com a profissão e a continuidade na formação pedagógica.

Considera-se que a pesquisa realizada favoreceu de maneira significativa a construção do conhecimento, especialmente ao abordar um tema central e desafiador na Educação Superior: as razões que influenciam a permanência dos estudantes no curso. Ao focar na escuta sensível dos alunos, a pesquisa trouxe à tona as subjetividades e experiências individuais dos estudantes, ampliando a compreensão sobre o fenômeno da permanência. Essa abordagem permitiu que os fatores afetivos, muitas vezes negligenciados nas análises quantitativas tradicionais, fossem levados em conta, enriquecendo o entendimento do que de fato motiva os alunos a permanecerem no curso.

A pesquisa avançou na discussão sobre a identidade docente. Ao investigar o significado de ser professor de Educação Infantil e anos iniciais para os estudantes, mostrou-se como a construção da identidade profissional se entrelaça com as motivações para a permanência. A maneira como os estudantes percebem sua futura profissão

influencia diretamente o seu compromisso e a sua resistência aos desafios do curso, o que se reflete no processo formativo.

Outro ponto importante foi a relação estabelecida entre as dimensões cognitivas e afetivas do ser professor e a permanência dos alunos. A pesquisa revelou como as interações entre professores e estudantes impactam diretamente na continuidade dos mesmos no curso de Pedagogia. Ao explorar essa correlação, contribui-se para a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem vai além de aspectos acadêmicos, englobando também questões emocionais e identitárias que afetam a trajetória discente.

A pesquisa está inserida em um campo interdisciplinar que conecta a educação superior com questões de construção do conhecimento, cognição e informação. Isso não só amplia o debate acadêmico sobre formação docente também contribui para fortalecer a relevância da complexa profissão do professor.

Pondera-se como essencial a ampliação e o alcance das políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades públicas, facilitando o acesso a essas iniciativas para alcançar um maior número de estudantes. Os recursos oferecidos pelas instituições, como bolsas de estudo, auxílios financeiros e programas psicopedagógicos, desempenham um papel fundamental na garantia da permanência. Esses mecanismos, quando acessíveis e efetivos, são percebidos como instrumentos de suporte que reduzem as barreiras socioeconômicas e proporcionam maior estabilidade ao longo da formação acadêmica.

Leva-se em conta também que a promoção da permanência estudantil representa uma questão estratégica de gestão para as IES, não apenas por seu impacto social, mas também pelo melhor aproveitamento dos recursos financeiros. Quando os estudantes permanecem e concluem seus cursos, os investimentos realizados tornam-se mais eficazes, gerando resultados que vão além do âmbito acadêmico, contribuindo significativamente para o desenvolvimento social e econômico.

Destaca-se a relevância desta pesquisa para a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), lócus do estudo, pois permite identificar fatores que influenciam diretamente a permanência do estudante. O aprofundamento nesse tema pode subsidiar

a implementação de estratégias pedagógicas, administrativas e de apoio psicossocial mais assertivas, fortalecendo o compromisso institucional com a formação acadêmica de qualidade e a redução de evasão. Os benefícios alcançados com as informações fornecidas por esta pesquisa incluem a possibilidade de embasar políticas institucionais mais eficazes, alinhadas às reais necessidades dos estudantes.

Ressalta-se, ainda, a importância desta pesquisa para a Difusão do Conhecimento, uma vez que permite ampliar a compreensão sobre os fatores que favorecem a permanência discente no Ensino Superior e tornar esse conhecimento acessível a diferentes atores da comunidade acadêmica. Ao investigar as razões que levam os estudantes a permanecerem no curso de Pedagogia, este estudo não apenas produz conhecimento aplicável a diferentes contextos acadêmicos e institucionais, mas também possibilita sua disseminação por meio de publicações científicas, eventos acadêmicos e debates interinstitucionais. Dessa forma, contribui para a socialização do saber e o intercâmbio de experiências entre pesquisadores, gestores e docentes, favorecendo a implementação de políticas educacionais mais alinhadas às necessidades dos estudantes e fortalecendo a qualidade do ensino superior

Sugere-se a realização de novas pesquisas que aprofundem o tema da permanência no Ensino Superior, especialmente em universidades públicas da Bahia, tendo em vista as particularidades culturais, sociais e econômicas que influenciam a trajetória acadêmica dos estudantes. Estudos futuros podem investigar, de forma mais abrangente, os fatores estruturais e pedagógicos que impactam a permanência, bem como a relação entre políticas institucionais e o engajamento estudantil. Torna-se relevante explorar temas correlatos, como a complexidade e os desafios inerentes à profissão docente, o significado e o sentido atribuídos ao ato de ser professor nos diferentes níveis de ensino e contextos educacionais, e a relação dialética e interdependente entre afetividade e cognição, que beneficia a formação integral dos estudantes e a qualidade do ensino. Essas pesquisas poderão favorecer significativamente a formulação de estratégias pedagógicas e políticas educacionais mais inclusivas e eficazes, que beneficiem a construção de espaços acadêmicos acolhedores e propícios ao desenvolvimento humano e profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

ALMEIDA, L.R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. *In*: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p.119-140.

ALVES, D.A.; TEIXEIRA, W.M. Ética em pesquisa em ciências sociais: regulamentação, prática científica e controvérsias. **Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação da USP.**, v. 46, 2020. p.1-20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702202046217376E>. Acesso em: 8 abr. 2022.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n, 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARANHA, A. L. B *et.al*. Formação do eu professor na abordagem Walloniana. **Revista da Escola de Enfermagem, USP** 2015. p. 75-82. Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp. Acesso em: 10 out. 2021.

ASBAHR, F.S.F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.18, n. 2, maio/agosto 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pee/abstract>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BARBOSA, T. **A permanência em um curso de Pedagogia a distância**: um estudo Piagetiano sobre o interesse das alunas. 2018. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA, C.G.; MOURA, K.P.; DUTRA, E. Plantão psicológico on-line a estudantes universitários durante a pandemia da COVID-19. **Revista NUFEN**, v. 13, n. 2, p. 58-70, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-25912021000200006&lng=pt. Acesso em: 20 nov. 2024.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 1º abr. 2022.

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.711 (Lei de Cotas)**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: CNS, 2016b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Parecer Homologado. **Portaria n. 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017**, Seção 1, p. 146.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/CNE_rcp0106. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-r. Acesso em: 10 maio 2022. BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: www.emtese.ufsc.br.

CALIL, A.G.C. Wallon e a Educação: uma visão integradora de professor e aluno. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 299-311, 2007

CÂMARA MUNICIPAL DE CAJAMAR. **O que é uma Lei? Para que ela serve?** Estado de São Paulo, Brasil. 2010. Disponível em: <https://www.cmdc.sp.gov.br>

CASTRO, C.G.F. **Professores da Educação Profissional: Reflexões Sobre a Formação e Permanência na Docência**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetória e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 out. 2024.

DAVOGLIO, T.R.; SPAGNOLO, C. A. SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 175-182, 2017.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAGUNDEZ, N.C.; FRÓES, B, T. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Revista Interface – Comunicação Saúde e Educação**, v.9, n.16, p.105-14, set.2004/fev.2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse>. Acesso em: 12 out. 2024.

FERRARI, T.B. **Motivos para o ingresso e a permanência em um curso de licenciatura em química**: um estudo longitudinal. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Bauru - SP, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181808>.

FERRAZ, R.D. Estágio Supervisionado na Formação do Pedagogo: contribuições e desafios **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/encantar/article/view>. Acesso em: 10 maio 2023.

FERREIRA, L.O.A. **Possíveis preditores de permanência em cursos de pedagogia a distância**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/46231/1/DISSER>. Acesso em: 10 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S.S. Qualidade-quantidade: para além de um dualismo o técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: Santos Filho, J.C. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 83-107.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, Brasília, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark>. Acesso em: 12 out. 2024.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/>

GOGONI, R. **O que é streaming?** São Paulo: Tecnoblog, 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.nettbresponde>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GOMEZ, R.O.; VASCONCELOS, C.F.C.; JUSTI, J: Acesso e permanência dos egressos da educação de jovens e adultos no ensino superior. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, v.10, n. 8, 2021. Disponível em: <https://www.eumed.net/es/revistas/caribena/oct-dic-2021/egressos-educacao-jovens>. Acesso em: 9 set. 2024.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e epistemologia qualitativa no campo da saúde**. São Paulo: Plexus, 2005.

HAHN, T.O.; FERRARO, J.L.S. Aproximações entre as Teorias de Wallon e Vygotsky no campo da educação: um olhar sobre a afetividade. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**. v. 36, n. 4, p. 1321-1337, out/dez. 2018.

HEGETO, L.C.F; LOPES, D.C. Desafios do Estágio Obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da IFRP. **Cadernos de Estágio**, v. 3, n.1. 172-183, Lagoa Nova, Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio>. Acesso em: 18 nov. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/institucionais/resumo>. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório de resultados dos questionários SAEB 2021**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/publicacoes-institucionais>. Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE.
Feira de Santana. Pesquisa Censo escolar - Ensino básico. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil>. Acesso em: 12 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2022.**
Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho>.
Acesso em: 11 out. 2024.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.F.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 11.
ed. São Paulo: EPU, 1988.

MACHADO, M.I.; CARVALHO, R. Mulheres (re)existem: pertença acadêmica e cuidado
entre discentes e docentes na graduação em Pedagogia. **Revista de Ciências
Humanas, Frederico Westphalen**, v. 25, n. 2, p. 7-27, maio/ago. 2024. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/pedagogy>. Acesso em: 1º set. 2024.

MACHADO, L.; STEREN, B. Processos motivacionais de estudantes do curso de
Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade. **Inter- Cambios.
Dilemas y transiciones de la Educación Superior**, v.8, n. 1, p. 84-93, 2021.
Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de
Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

MANRIQUE, A.L.; ANDRÉ, M.D.A. Concepções, sentimentos e emoções de
professores participantes de um processo de formação continuada em geometria.
Educação Matemática e Pesquisa, São Paulo, v. 11, n. 1, pp. 17-38, 2009.

MATOS, R.S. **Permanência e evasão nos cursos de graduação de CSE.** Dissertação
(Mestrado em Administração). 2021. 172 f. Universidade Federal de Santa Catarina.
Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226896>.

MELO, A.P. **Condições sociais para a atratividade, o acesso e a permanência nas
licenciaturas da UEPG.** 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação).
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: BDTD
<https://bdtd.ibict.br>.

MINAYO, M.C.D. **A Pesquisa Social.** Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis:
Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. D. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 9.
ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MICHELETTI, E.L. **O Curso de Pedagogia: permanências e novas tensões**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br>. Acesso em: 2 out. 2024.

MORAIS, J.A.S. **Educação Superior Pública em movimento: compromisso, afeto e luta na Baixada Fluminense**. 2020. 310 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/16929>.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MURGO, C.S.; ALVES, W.A.; FRANCISCO, M.V. A afetividade na relação professor-aluno: perspectivas de estudantes de pedagogia. **Revista Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 2, p. 211-220, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/article/view>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NASCIMENTO, L. M. **Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na Universidade**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8241>.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A.G.Q. **Ensino Superior, Expansão e Evasão: O caso do curso de Licenciatura em Pedagogia (Presencial) da UFPB-Campus I**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Declaração de pandemia da COVID-19**. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PAIVANDI, Saeed. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade. *In*: SANTOS, G .G.; SAMPAIO, S. M. Rocha. **Observatório da vida estudantil primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-59.

PEREIRA, M. Perspectiva Quali-Quanti no Método de uma Pesquisa. *In*: 11 Encontro Internacional de Formação de Professores, 12 Fórum Permanente de Inovação Educacional e 4º Encontro Estadual da Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação. **GT10–Práticas Investigativas na Educação Superior**. Sergipe. 2018. p.1-14. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view>.

PEREIRA, L. S.; COUTRIM, R. M. da E. Estudantes trabalhadores de camadas populares em seu desafio cotidiano de conciliar trabalho e estudo. **Revista Educativa - Revista de Educação**, v. 23, n. 1, p. e7376, Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7376>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PEREIRA, S.S. **Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências para ensinar: a prática reflexiva e as questões da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p.58-73,1995b. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/publicacoes/arquivos>. Acesso em: 9 maio 2023.

PRETTO, F. L. Ações afirmativas na Faculdade de Educação da UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES. **Olhares & Trilhas, [S. l.]**, v. 23, n. 3, p. 1198-1214, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharet trilhas/article/view/61675>. Acesso em: 9 out. 2024.

RESENDE, T. P. **Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de pedagogia da UFLA: entre desafios, resistências e rotas alternativas**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Lavras, MG, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFLA_eabdff760. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTOS, G .G.; SAMPAIO, S. M. Rocha. **Observatório da vida estudantil primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2012

SANTOS, H. M. R. dos. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15805.091>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SANTOS, M.S. O caminhar da feminização do magistério no Brasil: notas sobre mulheres professoras. **Revista Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 591-607, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/download/11208>. Acesso em: 9 nov. 2024.

SANTOS, F.R. **Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Paraíba**: contribuições e impasses para permanência e êxito do estudante do Curso de Pedagogia. 2019. 102 f. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, Paraíba, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_0fd8e16220d78ff47ab5e8... Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Q. D. O. **A constituição do ser social professor**: significados e sentidos de professores dos anos iniciais da Rede Pública do Distrito Federal. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SANTOS, W.R. **A presença masculina na pedagogia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Alagoas. Graduação em Pedagogia, Delmiro Gouveia, Alagoas, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma presença silenciosa. São Paulo: Paulinas, 2012.

SILVA, F O.; VIEIRA, A. R. L.; MILITÃO JUNIOR, S. S Relação professor estudante: perfil sócio identitário de estudantes e suas representações sobre o ensino universitário. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-24, ano 2022.

SILVA, R. P. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, A.V.F. **A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes do curso de pedagogia**: da permanência à conclusão. 2017. 119 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle>. Acesso em: 16 set. 2024.

SOARES, Adriana et. At. Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em psicologia?. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 56-76, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 15 out. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (SBIE). **C2017**. Disponível em: <https://www.sbie.com.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOSO, F.S. **Permanência discente em cursos de Pedagogia à distância**: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9796>.

SOSO, F.S.; KAMPPFF, A.J.S.; MACHADO, K.G.W. Permanência discente em cursos de pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista.**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469838961>. Acesso em: 8 ago. 2024.

STRINGARI, F.B. **Permanência das discentes no curso de enfermagem: aspectos curriculares e pedagógicos**. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_07a91941e786463f67840. Acesso em: 10 set. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, M.E.P.A. *et al.* Afetividade: fator indispensável à aprendizagem. **Brazilian Journal of Development.**, v. 5, n. 11, p. 25710-25717, 2019.

TINTO, Vincent. *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Colegiado de Pedagogia**. Disponível em: www.pedagogia.uefs.br. Acesso em: 15 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução n. 000/2017.** Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em: <https://www.uefs.br › modules › conteúdo › conteúdo> Acesso em 30 oct. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; **O “bandejão” para além dos refeitórios:** conquistas e desafios de um dos maiores restaurantes universitários do país. Disponível em: <https://www.uff.br › o-bandejao-para-alem-dos-refeitorio>. Acesso em: 30 nov. 2024.

VERDÉRIO, A. A.; SILVA, J.D.; CAMPOS, J.C.; LEITE, V, J. Formação de Educadores na Interface Educação Superior- Educação do Campo: análise a partir da experiência na UNIOESTE. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229524>. Acesso em: 30 set. 2024.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança.** 9. ed. São Paulo: Vega, 2017.

ZANELLA, K.C.H. **Metodologia de pesquisa.** 2. ed. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://arquivos.eadadm.ufsc.br>. Acesso em: 14 abr. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Instruções:

Estimado participantes

Responder este questionário vai ser muito fácil para você e um meio de colaborar com a nossa pesquisa de Doutorado em Difusão do Conhecimento. Em muitas questões você será solicitado/a marcar com um X ao lado da resposta apropriada. Em outros casos, você vai completar a sua resposta nas linhas.

Sua participação será anônima e voluntária. Não precisa se identificar
Por favor, não deixe a resposta em branco.

1. Idade

20 anos ou menos _____ De 21 a 25 anos _____ De 26 a 30 anos _____
De 31 a 36 anos _____ Mais de 36 anos _____

2. Género

Masculino _____ Feminino _____ Trans. _____
Outro _____ Não quero declarar _____

3. Raça

Branca _____ Preta _____ Amarela _____
Parda _____ Indígena _____ Não querer declarar _____

4. Para seu ingresso a universidade foi contemplado pela Lei de Cotas ou Reserva de Vagas? Sim _____ Não _____

Se a resposta é positiva poderia indicar qual foi o critério para a Reserva de Vaga

Vagas reservadas para:

Pretos, pardos, índios _____ Escola pública _____

Indígena _____ Quilombola _____

Renda familiar igual ou menor a 1,5 salários mínimos _____

Outras _____

5. Estado civil

Casado/a _____ Solteiro/a _____ Viúvo/a _____ Outro _____
Qual? _____

6. Você trabalha?

Sim _____ Não _____

Caso sua resposta seja afirmativa, especifique a área:

Educação _____ Comércio _____ Indústria _____

Artística _____ Outra _____

Qual? _____

7. A renda da sua família equivale a:

Menos de um salário mínimo _____ Um salário mínimo _____

Dois salários mínimos _____ Três salários mínimos _____

Mais de três salários mínimos _____

8. Você mora na companhia de:

sozinho/a _____ com filho/os ou filha/as _____

amigo/os ou amiga/as _____ companheiro/a ou esposo/a _____

pais e ou irmãos/ãs _____ Outros _____

9. Você mora na mesma cidade onde estuda?

Sim _____ Não _____

Caso sua resposta seja negativa, qual a distância entre a cidade onde mora e a universidade? _____ Km

10. A sua formação anterior foi feita em:

Escola da rede privada _____ Escola da rede pública _____

Parte em escola da rede privada e parte em escola da rede pública _____

11. Você se beneficia das Políticas Afirmativas da Universidade?

Sim _____ Não _____

Caso sua resposta seja afirmativa especifique qual ou quais:

Restaurante Universitário _____ Residência Universitária _____

Auxílio Permanência _____ Auxílio Residente _____

Apoio Psicossocial, Pedagógico, clínica e Ambulatorial _____

Outros (especifique) _____

Em relação ao lazer e/ou atividades culturais

12. Você leu quantos livros este ano?

Menos de 1 _____ 1 livro _____ Mais de 1 _____

13. Você assistiu quantos filmes no cinema ou serviço por assinatura (Netflix, Amazon Prime, Globo Play, outro) este ano?

0 _____ 1 a 3 _____ 4 a 6 _____ 7 ou mais _____

14. Você foi quantas vezes ao teatro/concerto/ exposição de arte este ano?

0 _____ 1 a 3 _____ 4 a 6 _____ 7 ou mais vezes _____

15. Além do português você fala/estuda uma língua estrangeira?

Sim _____ Não _____ Qual ? _____

Desde já agradecemos pela sua colaboração ao desenvolvimento desta pesquisa

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DO 7º E 8º SEMESTRES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Orientações

- Solicitar um nome fictício;
- Criar um clima de confiança; aclarar que não existem respostas boas ou respostas erradas.
- Deixar claro que com a permissão do/da participante, a entrevista vai ser gravada;
- Que fará o possível para não fazer perguntas que possam constrangê-lo/a;
- Que guardará sigilo sobre as informações;
- Que a participação é totalmente voluntária e que não implica na avaliação do curso; Que pode falar livremente, com sinceridade;
- Que o/a participante é livre para desistir de participar em qualquer momento da entrevista.

Questões:

1. Qual semestre você está cursando atualmente?
2. Para você, qual o significado de formar-se em pedagogia?
3. Quais aspectos você considera significativo (representativo) no seu Curso de Pedagogia?
4. Qual o sentido tem para você formar-se em Pedagogia e poder atuar como professor da educação infantil e fundamental I?
5. Quais são as razões para você permanecer cursando Pedagogia?
6. Você convive com pessoas que exercem a função de professor?
7. Você se lembra de algum fato, de alguma situação, de alguém ou de alguma coisa que possa ter influenciado a sua decisão de estudar Pedagogia?
8. Em algum momento, você pensou em desistir do curso de Pedagogia? Por quê?
9. Como são as suas relações interpessoais com os professores e colegas do Curso de Pedagogia?
10. Como você se sente estudando Pedagogia?
11. Você considera que estudar Pedagogia exige algum tipo de esforço?
12. Você já realizou estágio?

Se sua resposta é sim, como descreveria essa experiência?

13. A experiência com o chão da sala de aula influenciou a sua continuidade no curso? Por quê?

14. Hoje, para você, qual o sentido de tornar-se professor?

15. Você quer comentar alguma outra coisa.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO

Eu, Maria Mercedes Gómez Daboin, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), convido você para participar da Pesquisa intitulada **“RAZÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA”** sob orientação da Profa. Dra. Ana Rita Silva Almeida Chiara. Endereço: Instituto Federal da Bahia. Av. Pitanguinha, s/n Pitanguinha, CEP 48110000 - Simões Filho, Bahia - Brasil. Telefone: (71) 33962481. Este estudo tem por objetivo geral: Analisar as razões da permanência dos estudantes de 7º e 8º semestre no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana e como objetivos específicos: Identificar as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes do 7º (sétimo) e 8º (oitavo) semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, Conhecer o significado e o sentido da profissão de professor do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os estudantes do 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana e Analisar os fatores que determinam a permanência dos estudantes do 7º o 8º semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Você, estudante do 7º ou 8º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, após a assinatura do presente termo poderá colaborar com estudo através de questionário e entrevista conduzida pela pesquisadora responsável. Se você aceitar participar deste estudo, o questionário e a entrevista será previamente agendado de acordo com a sua disponibilidade e gravada com a sua permissão, em um gravador digital portátil. As anotações e as entrevistas serão copiadas para um CD-R e apagadas do gravador, logo em seguida. Os riscos de participar desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos em relatar suas experiências, impressões e ideias em relação as suas razões de permanência no Curso de Pedagogia da UEFS, bem como desconforto, receio e/ou vergonha dos participantes quando aos resultados desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou

benefício material, contudo, se a participação.; b) a entrevista deverá ser realizada num local que garanta sua privacidade, livre da vista ou escuta de outras pessoas, seu anonimato será assegurado,; c) após a entrevista, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d)O CD-com a sua entrevista gravada será guardado num armário com chave na custódia da pesquisadora por um período de cinco anos. Após este período, o CD-R será destruído, e) caso não autorize a gravação, registraremos a entrevista em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específicas dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; h) Após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado por esse meio e por convite impresso a participar da defesa pública da tese, j) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar da mesma sem nenhum prejuízo para você. Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você pode me encontrar no IFBA-Salvador no endereço Rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador - BA, 40301-015, Telefone (71) 9940-59756 ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética do IFBA que é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução 466-12 – item VII.2), no endereço: Reitoria do IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39, Canela, Salvador (BA). CEP: 400110 -150, Telefone (71)3221-0332 ou contato pelo e-mail:cep@ifba.edu.br , horário de atendimento: segunda a sexta de 08h30 a 17:00.Vale salientar que após análises dos dados, nos comprometemos a entregar uma cópia da versão final da dissertação para o Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS e emitiremos um convite para a comunidade acadêmica, participantes e não participantes da pesquisa do Curso de Licenciatura em Pedagogia e outra para o Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento do IFBA. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisadora responsável - em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

María Mercedes Gómez Daboin

Pesquisadora Responsável

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE ANUÊNCIA DIRETOR ESCOLA EDUCAÇÃO UEFS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

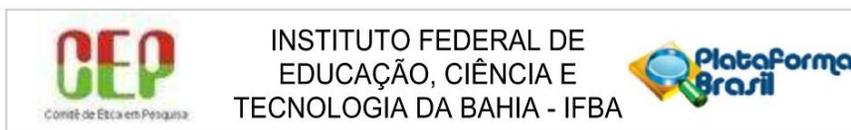
O Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "**Razões para a Permanência dos Estudantes no Curso de Pedagogia em uma universidade pública da Bahia**" sob a Orientação da Professora Doutora Ana Rita Silva Almeida Chiara tendo como pesquisadora responsável. a estudante do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia: Maria Mercedes Gómez Daboin, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa no sentido de disponibilizar alguns estudantes do 7º e 8º Semestre do Curso de Pedagogia como sujeitos depoentes da mesma. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Feira de Santana, 6 de setembro de 2022.


Prof. Dr. Fabricio Oliveira da Silva
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO
MATRICULA: 74.517.687-1

Prof. Dr. Fabricio Oliveira da Silva
Diretor do Departamento de Educação da UEFS

ANEXO 2 – PARECER COMITE DE ETICA E PESQUISA IFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RAZÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA

Pesquisador: MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 63686522.6.0000.5031

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

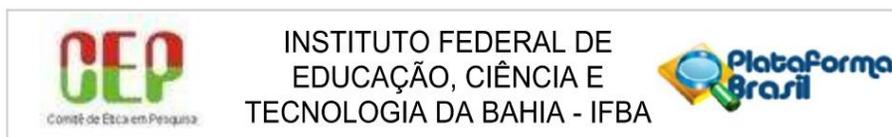
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.803.879

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora assim apresenta o seu projeto: "A educação tem um valor social e econômico inquestionável para a sociedade, pois é a base para o desenvolvimento de uma nação e o professor é a peça chave do processo de escolarização. Assim, há uma relação triádica entre professor-aluno-sociedade, pois uma formação docente consistente exerce impactos significativos sobre a qualidade da educação, melhorando os níveis de escolaridade e, conseqüentemente, as condições de vida dos alunos. A formação de professores representa uma temática complexa por se relacionar a múltiplos fatores como: dimensão pessoal do desenvolvimento humano, os valores sociais, culturais, econômicos e políticos e aos avanços científicos e tecnológicos, entre outros. Nas palavras de Da Cunha (2013, p. 622). Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade (DA CUNHA, 2013, P.6220). O papel do educador na sociedade é muito importante, porque é o encarregado de formar as novas gerações que terão a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, social e cultural do país. A esse respeito, Gatti e Barreto (2009, p.15) afirmam que: Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 5.803.879

séculos constitui a forma dominante

de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. (GATTI E BARRETO, 2009, p.15). Destarte, acredita-se ser pertinente acrescentar ao debate da formação de professores e, especificamente, ao do curso de Pedagogia uma discussão sobre a perseverança de alguns estudantes em buscar a sua formação superior em um curso marcado por uma crise identitária mundial, caracterizada por salários baixos; falta de prestígio; de reconhecimento profissional; de credibilidade, entre outros. Neste cenário desanimador, busca-se saber os aspectos que influenciam a permanência dos estudantes em um curso de pedagogia. Especificamente, a presente pesquisa parte do pressuposto de que o professor, componente fundamental do processo de ensino/aprendizagem, é uma pessoa completa, portanto resulta imprescindível um olhar para esse profissional como ser humano complexo no qual estão presentes tanto as funções cognitivas, tradicionalmente destacadas como aquelas ligadas ao processo educacional, quanto afetivas, tais como sentimentos, emoções e paixões, em uma relação constante e dinâmica."

Objetivo da Pesquisa:

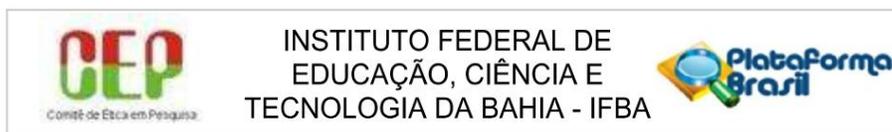
A pesquisadora define o "Objetivo Primário: Analisar as razões da permanência dos estudantes de 7º e 8º semestres no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana." Em sequência, define os Objetivos Secundários:

- "1. Identificar as características demográficas, socioeconômicas e culturais dos estudantes do 7º (sétimo) e 8º (oitavo) semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana.
2. Conhecer o significado e o sentido da profissão de professor do Ensino Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os estudantes do 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana.
3. Analisar os fatores que determinam a permanência dos estudantes do 7º o 8º semestres do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora reescreveu o item "riscos" assim: "Os riscos de participar desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos em relatar as experiências, impressões e ideias em relação as razões de permanência no Curso de Pedagogia da UEFS bem como desconforto, receio e vergonha dos participantes quando aos resultados desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico,

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 5.803.879

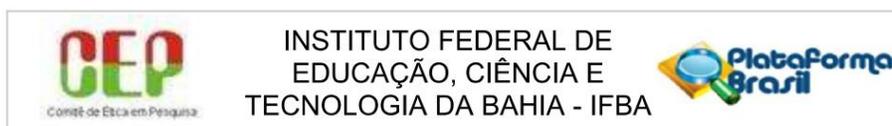
psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos:

- a) A participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou benefício material.
- b) O questionário será realizado de forma presencial, escrita, anônima e simultânea para todos/as os/as participantes que aceitem participar no local das aulas regulares para evitar despesas adicionais aos participantes da pesquisa.
- c) A entrevista, no caso que o/a participante aceite participar dela, deverá ser realizada na sede da UEFS para evitar dispensas e custos adicionais num local que garanta sua privacidade, livre da vista ou escuta de outras pessoas e, seu anonimato será assegurado.
- d) Após a entrevista, o/a participante poderá solicitar escutar a gravação e retirar elou acrescentar quaisquer informações;
- e) O material resultante dos questionários e o CD- com a entrevista gravada, no caso que o/a estudante aceite participar, será guardado num armário com chave na custódia da pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Após este período, o material resultante dos questionários (folhas contentivas com as respostas) e o CD com a gravação das entrevistas, serão destruídos;
- f) Caso o/a participante não autorize a gravação, registraremos a entrevista em folha de papel sem a identificação;
- g) Em nenhuma circunstancia a voz e/ou sua imagem dos/as participantes serão utilizadas, nem difundidas ou publicadas;
- h) As publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específicas dos/as participantes;
- i) As informações não serão utilizadas em prejuízo dos/as participantes;
- j) Em caso de constrangimento ou dano físico, moral, psicológico o qualquer outro derivado da participação na pesquisam o/a participante recebera assistência medica e/ou psicológica e/ou indenização em concordância com a Resolução 466/12, V7;
- k) A qualquer momento da pesquisa o/a estudante poderá desistir de participar da mesma sem nenhum prejuízo.
- l) Após a conclusão do estudo o/a participante receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado por esse meio e por convite impresso a participar da defesa pública da tese.

Apesar dessas medidas, se o/a participante deseja desistir da pesquisa, poderá me encontrar no IFBA-Salvador no endereço Rua Emídio dos Santos, s/n - Barbalho, Salvador - BA, 40301-015,

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br

Página 03 de 07



Continuação do Parecer: 5.803.879

Telefone (71) 9940-59756 ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética do IFBA que é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução 466-12 – item VII. 2), no endereço: Reitoria do IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39, Canela, Salvador (BA). CEP: 400110 - 150 Telefone (71)3221-0332 ou contato pelo e-mail: cep@ifba.edu.br, horário de atendimento: segunda a sexta de 08h30 a 17:00."

s são as razões da permanência dos estudantes e o levantamento das informações que Quanto aos benefícios, ela define: "A pesquisa espera contribuir a ampliar a fronteira do conhecimento na área de estudo além de mostrar a complexidade da formação de professores.

Desde o início da participação no programa de pós-graduação em 2020 foram gerados artigos científicos e apresentação de trabalhos em eventos, produto dos componentes curriculares e da relação com o objeto de estudo desta pesquisa tais como: Participação de Eventos Científicos, Publicação de trabalhos científicos em Anais e escrita de artigos científicos.

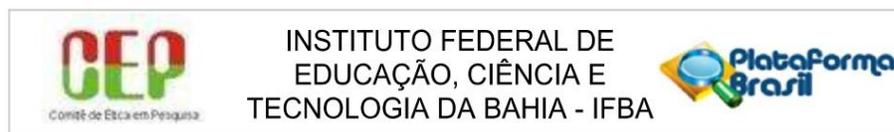
Além disso, a pesquisa espera gerar benefícios a nível Institucional, Educacional e na Construção e Difusão do Conhecimento: Institucional: Os conhecimentos gerados sobre quais permitam a construção de um perfil demográfico, socioeconômico e cultural favorecerá o planejamento acadêmico e brindará subsídios para melhorar o acompanhamento das políticas sociais e inclusivas da instituição. Educacional: A realização de pesquisas deve gerar conhecimentos que contribuam no processo da formação de professores para atuar no ensino

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Construção e Difusão de conhecimento: O desenvolvimento da pesquisa favorecerá a construção de conhecimentos vinculados à área de pesquisa. No que tange à difusão do conhecimento será efetuada mediante a publicação de artigos científicos e participação em eventos científicos. Após a conclusão do estudo o/a participante receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado por esse meio e por

convite impresso a participar da defesa pública da tese. Além disso, nos comprometemos a entregar uma cópia da versão final da dissertação para o

Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS e emitiremos um convite para a comunidade acadêmica, participantes e não participantes da pesquisa do Curso de Licenciatura em Pedagogia e outra para o Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento do IFBA. "

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 5.803.879

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- 1) Reajustar o cronograma, pois apresentação do projeto está programado para ser encerrado no dia 30/10/22 no PB e PD dia 30/11/22, mas ainda não foi liberado pelo CEP
- 2) Ainda aparece a palavra sujeito no PD ao invés de participantes (p. 27)
- 3) Fez os reajustes de redação do que estava dito do TCLE em relação a "riscos" e "benefícios" no Projeto Básico como no Projeto Detalhado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes documentos listados são apresentados neste protocolo EM CONFORMIDADE com os parâmetros éticos vigentes apresentados nas Res.466/12 e 510/16:

- Folha de Rosto OK
- Projeto de Pesquisa detalhado(Projetodetalhado.docx) OK
- Projeto de pesquisa- Informações básicas (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2012356.pdf)
- Aspectos éticos OK
- Riscos e benefícios OK
- Orçamento OK
- Declaração de financiamento OK
- TCLE (O_TCLE.docx) OK
- Termo de uso de imagem: não vai usar OK
- Currículo da pesquisadora OK
- Currículo do orientador OK
- Carta de autorização OK
- Declaração que cumprirá a Resolução 466/2012 OK
- Declaração que não iniciou a pesquisa OK
- Roteiro da entrevista OK
- Roteiro do questionário OK

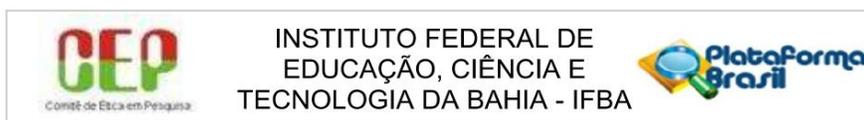
Os seguintes documentos listas são apresentados EM NÃO CONFORMIDADE:

- Cronograma - reajustar, pois apresentação ao CEP se encerrou no dia 31/10/22 e no Projeto Detalhado, o encerramento está marcado para o dia 30/11/22

Recomendações:

- Corrigir alguns erros de linguagem como "Aspectos éticas da Pesquisa" (Projeto detalhado p.26)
- Substituir ainda a palavra sujeito por participantes (Projeto detalhado p. 27)

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 5.803.879

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- 1) ajustar o cronograma, pois o CEP ainda não autorizou o início da pesquisa
- 2) Adequar a redação dos critérios de inclusão de 40 alunos divididos entre dois grupos de 20 a partir dos 18 anos e que estejam cursando os últimos semestres do curso no Projeto detalhado, mas exclui os 18 anos e os últimos semestres no Projeto Básico.

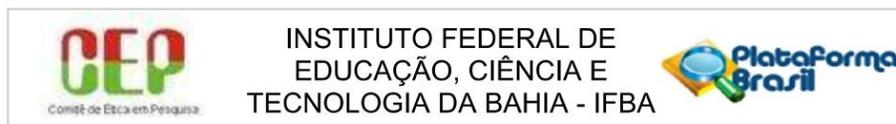
Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo de Pesquisa, após criteriosa análise do colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA), obteve parecer APROVADO. Os relatórios parciais e final devem ser apresentados durante a execução do projeto de pesquisa, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, e Norma Operacional Nº 001/2013, todos do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2012356.pdf	09/11/2022 22:19:11		Aceito
Outros	A_CartaResposta.docx	09/11/2022 22:17:21	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.docx	09/11/2022 22:13:23	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	O_TCLE.docx	09/11/2022 22:10:45	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	Declaracao_gravacao.docx	19/10/2022 10:58:55	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	Resposta_pendencias.docx	19/10/2022 10:47:47	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	curriculo_orientadora.pdf	22/09/2022 16:20:31	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	inicio_coleta_dados.pdf	22/09/2022 16:17:10	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	declaracao_relatorios.pdf	22/09/2022 16:12:34	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	Declaracao_naocooperacao.pdf	22/09/2022 16:08:48	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	CURRICULO_PESQUISADORA.pdf	22/09/2022 15:42:55	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Orçamento	financiamento.pdf	22/09/2022 15:41:39	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 5.803.879

Outros	Carta.pdf	22/09/2022 15:31:40	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Cronograma	cronograma_atividades.doc	22/09/2022 15:19:49	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	14/09/2022 14:23:39	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	Termo_anuencia.pdf	06/09/2022 11:44:22	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadora_responsavel.pdf	06/09/2022 11:43:08	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito
Outros	Orientadora.pdf	05/09/2022 17:03:11	MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 08 de Dezembro de 2022

Assinado por:
LUCIO ADERITO DOS ANJOS VEIMROBER JUNIOR
 (Coordenador(a))

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39, Ca
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br