

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Adriana Patricio Delgado

***CONCEPÇÕES DE ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A
DOCÊNCIA: INTERFACES COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL***

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Adriana Patricio Delgado

***CONCEPÇÕES DE ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A
DOCÊNCIA: INTERFACES COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL***

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR pelo Programa em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Luciana Maria Giovanni.

SÃO PAULO
2015

Adriana Patricio Delgado

***CONCEPÇÕES DE ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A
DOCÊNCIA: INTERFACES COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL***

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR pelo Programa em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Luciana Maria Giovanni.

Aprovada em: _____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Com muito orgulho e carinho dedico este trabalho ao meu marido Wladimir, pelo companheirismo, parceria e confiança e apoio em todos os momentos dessa trajetória. E, aos meus queridos filhos, Elcio e Enzo, que mesmo sem entender direito o que estava acontecendo, compreenderam as ausências da mãe, quando necessário. Pessoas especiais que com palavras, gestos e olhares me inspiraram e me fortaleceram para chegar ao fim. Minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Dra. Luciana Maria Giovanni, pela competência científica, acompanhamento cuidadoso e criterioso, sua pronta disponibilidade e confiança em mim depositada. Agradeço também aos momentos de diálogo nas orientações, essenciais e decisivos para a realização deste trabalho.

Às professoras Alda Junqueira Marin e Maria Cecília Sanches, pelas valiosas contribuições feitas no Exame de Qualificação, descortinando outros caminhos para o desenvolvimento da pesquisa no campo teórico-metodológico.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade de São Paulo, pelo acolhimento, respeito e, sobretudo, por propiciarem em suas aulas momentos de debate, reflexão e constantes questionamentos, imprescindíveis e inesquecíveis à minha formação docente e como pesquisadora.

Aos colegas do Programa de EHPS, parceiros de trajetória partilhando momentos de conquistas, angústias, realizações e incertezas. Em especial à Luizana, inicialmente colega do Programa e hoje uma amiga.

À Betinha, secretaria do Programa, por estar sempre pronta a orientar e esclarecer dúvidas, de forma atenciosa e solicita às demandas dos alunos.

À minha irmã Viviane e à Cristina, que estiveram por perto, principalmente, dos meus filhos, nos momentos mais necessários.

À Lúcia Matias por estar sempre pronta a me ouvir e discutir sobre o tema da pesquisa, além de comungar princípios e perspectivas profissionais muito similares em relação à formação de professores e a educação.

Às amigas: Carolina Casati, pela criteriosa revisão gramatical; Elisabeth Márcia pela atenta revisão bibliográfica; e aos amigos Eliana Sala e Eziel, pelo abrigo e mensagens constantes de apoio e incentivo. Companheiros de todas as horas!

Aos amigos Adriano Martins, Margarete Mota, Suzy Ferreira, Valéria Leme e Wendel Christal, pelo companheirismo e cumplicidade e, em especial, ao Reinaldo Rossi, pelas prazerosas e enriquecedoras conversas de café, das quais emergiu o tema inicial de interesse desta pesquisa.

À Koca, minha eterna professora e interlocutora acadêmica.

Aos alunos do curso de Pedagogia, sujeitos dessa pesquisa, por quem tenho profundo respeito e admiração.

Ao CNPQ, pela concessão de bolsa de estudos.

À instituição formadora, *locus* de desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, a todos os amigos e familiares que estiveram ao meu lado durante esses quatro anos, direta ou indiretamente.

DELGADO, Adriana Patrício. 2015. *Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional*. Tese de Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – EHPS (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as visões expressas acerca da profissão docente por alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior privada, localizada no município de São Paulo. Busca traçar o perfil desses alunos, bem como investigar qual/quais identidade/s esses alunos, ao longo da etapa da formação inicial, constroem e qual/quais concepção/ões atribuem à profissão docente. Para o desenvolvimento do trabalho, recorreu-se a procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa (por meio de entrevistas e exercício dialogado de análise, com grupos variados de alunos, de documentos e situações da profissão) e da pesquisa quantitativa (via questionários), tendo como sujeitos dessa pesquisa, um grupo de 90 alunos concluintes do curso de Pedagogia que responderam ao questionário e destes, dez foram entrevistados. Além da pesquisa de campo, recorreu-se também, como recurso investigativo, a análise de documentos institucionais e legais norteadores da estrutura formativa do curso de Pedagogia. Orienta este estudo, a hipótese principal de que os alunos ingressam no curso com uma concepção romantizada e naturalizada da profissão docente, oriunda do processo de socialização primária e secundária, que pouco se altera ao longo da formação inicial, refletidas em práticas e expressões acríticas, ainda muito voltadas a saberes de senso comum, e fragilizada no que se refere aos conhecimentos técnico-científicos adquiridos. Autores como Berger e Luckmann (processo de socialização), Claude Dubar (identidade profissional), Maurice Tardif (saberes da docência), Pérez Gómez (cultura escolar e cultura docente) e Carlos Marcelo Garcia (desenvolvimento profissional docente), por meio de seus estudos, fornecem os aportes teóricos fundantes para o desenvolvimento da pesquisa. Os resultados obtidos confirmam a hipótese investigada.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Concepções sobre Docência; Profissão e Identidade Docente; Discentes do Curso de Pedagogia.

DELGADO, Adriana Patrício. 2015. *Conceptions of senior students of Pedagogy Major about the teacher: relation to the professional identity*. Thesis (Doctor's Degree in Education: History, Politics, Society of the Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC/SP. Program of Graduate Studies in Education: History, Politics, Society – EHPS (Adviser: Professor Luciana Maria Giovanni, PhD).

ABSTRACT

The present work aims to study the views about the teacher profession expressed by senior students of the Pedagogy Major from a private Higher Education Institution, located in the city of São Paulo. We aimed to design a profile of those senior students of the Pedagogy major from the mentioned institution, as well as investigate which identity(ies) those students, throughout the stage of initial formation, build and which conception(s) they attribute to the teacher profession. In order to develop the investigation, we used methodological procedures of qualitative research (by means of interviews and dialogued exercise of analysis, with varied groups of students, documents and situations of the profession); and of quantitative research (by means of questionnaires), having as subjects 90 senior students of the Pedagogy major that answered the questionnaire and 10 of those who were interviewed. Besides the field research, we also used, as an investigative resource, the analysis of legal and institutional documents of the formative structure of the Pedagogy major. This study was guided by the main hypothesis that the students enroll in the major with a romanticized and naturalized conception of the teacher profession, that has come from the process of primary and secondary socialization, and that conception would be kept almost unaltered during the initial formation, reflecting on fragile and non-critical practices and expressions, permeated by common sense knowledge and by acquired technical-scientific knowledge. Authors such as Berger and Luckmann (socialization process), Claude Dubar (professional identity), Maurice Tardif (teacher knowledges), Pérez Gómez (school culture and teacher culture) and Carlos Marcelo Garcia (teacher professional development) contribute to the theoretical support for the research development. The results confirm the investigated hypothesis.

Keywords: Teachers' Initial Formation; Conceptions about Teaching Work; Teacher Profession and Identity; Students of the Pedagogy Major.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Os diferentes olhares sobre a realidade segundo Berger e Luckmann.....	82
Figura 02: Elementos constitutivos da identidade profissional docente: socialização primária (família) e socialização secundária (escolarização básica, formação inicial e experiência profissional).....	87
Figura 03: Elementos representativos da identidade profissional.....	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Teses selecionadas no período de 2001 a 2010 – descritor: <i>Alunos do Curso de Pedagogia</i> – Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	253
Quadro 02: Dissertações selecionadas no período de 2001 a 2010 – descritor: <i>Alunos do Curso de Pedagogia</i> – Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	254
Quadro 03: Dissertações selecionadas no período de 2001 a 2010 – descritor: <i>Identidade docente no curso de Pedagogia</i> – Portal CAPES.....	256
Quadro 04: Teses selecionadas no período de 2001 a 2011 – descritor: <i>Identidade docente no curso de Pedagogia</i> – Portal CAPES.....	258
Quadro 05: Disciplinas que compõem cada modalidade de formação por nível de ensino.....	53
Quadro 06: Elementos que identificam e diferenciam o processo de socialização primária da secundária.....	84
Quadro 07: Por que escolheu o curso de Pedagogia? Houve influencia de familiares e amigos? Escolheria novamente o curso de Pedagogia?	99
Quadro 08: Fatos significativos para permanência no curso – Situações marcantes vivenciadas no curso.....	106
Quadro 09: Houve lembrança de algum fato ou experiência pessoal ou profissional que te aproximou da docência?.....	114
Quadro 10: O que dizem os alunos sobre o ambiente da sala de aula.....	145
Quadro 11: Contato dos alunos com o Projeto Pedagógico do Curso e Conhecimento da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.....	152
Quadro 12: Análise das competências e habilidades previstas no Projeto	

Pedagógico.....	158
Quadro 13: Contribuição dos Estágios Curriculares.....	163
Quadro 14: Analisando a Matriz curricular.....	165
Quadro 15: Práticas mais recorrentes no curso.....	169
Quadro 16: Situações de simulação.....	173
Quadro 17: Leituras e Autores postos em destaque pelos alunos.....	176
Quadro 18: Professores Marcantes.....	178
Quadro 19: Definição de Pedagogia.....	182
Quadro 20: Apreciação geral sobre o curso: o que faltou?.....	183
Quadro 21: Saberes necessários ao “bom professor”	196
Quadro 22: Relação professor-aluno: aspectos a serem considerados.....	198
Quadro 23: Atribuições docentes segundo a Resolução CNE n. 01/2006.....	203
Quadro 24: Preparado para o exercício da profissão: sim ou não?.....	208
Quadro 25: O que é ser professor?.....	218
Quadro 26: Defina professor em uma palavra.....	221
Quadro 27: Visões externas sobre o professor.....	222
Quadro 28: Prestes a se formar, se descreva como professor.....	224
Quadro 29: Permanências e Mudanças das visões sobre a profissão.....	227

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 01: Teses e Dissertações obtidas com o descritor - <i>Alunos do curso de Pedagogia</i> – Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2001 a 2010) – organizada pela autora.....	20
Tabela 02: Teses e Dissertações obtidas com o descritor – <i>Identidade do Aluno do curso de Pedagogia</i> – Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2001 a 2010) – organizada pela autora.....	20
Tabela 03: Focos específicos e questões abordadas nas pesquisas sobre alunos do curso de Pedagogia/ formação de professores (2001 a 2010) – Fonte: Quadros 01, 02, 03 e 04 (APENDICE 01), elaborados a partir dos dados obtidos no levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES: organizada pela autora.....	23
Tabela 04: Número de alunos matriculados no curso de Pedagogia por semestre e turno em 2013.....	90
Tabela 05: Perfil pessoal dos alunos.....	92
Tabela 06: Aspectos socioeconômicos do perfil dos alunos.....	93
Tabela 07: Processo de escolarização: referências escolares.....	95
Tabela 08: Processo de escolarização: interesses, facilidades e dificuldades.....	95
Tabela 09: Processo de escolarização: hábitos, relação com os estudos e preferências.....	96
Tabela 10: Influência e razões de escolha pelo curso de Pedagogia.....	98
Tabela 11: Dificuldades iniciais e experiências extracurriculares.....	105
Tabela 12: Áreas de interesse e de aproveitamento no curso.....	110
Tabela 13: Experiências prévias de trabalho docente (antes e durante a formação inicial).....	112
Tabela 14: Percursos escolares dos pais e avós: estabelecimento de ensino em que estudaram.....	116
Tabela 15: Percursos escolares dos pais e avós: nível de escolaridade.....	117
Tabela 16: Percursos escolares dos pais e avós: sistemas de ensino.....	118
Tabela 17: Atividades profissionais exercidas pelos pais e avós.....	119
Tabela 18: Hábitos e atividades artísticas exercidas pelos pais e avós.....	120
Tabela 19: Hábitos culturais dos alunos.....	124

Tabela 20: Frequência a locais e eventos culturais diversos.....	125
Tabela 21: Frequência a atividades diversas.....	126
Tabela 22: O que assistem: seus programas preferidos.....	127
Tabela 23: O que leem: suas leituras prediletas.....	128
Tabela 24: Que uso os alunos fazem da <i>internet</i>	128
Tabela 25: Percepção dos alunos sobre seu preparo profissional em relação aos saberes/atribuições docentes.....	205

SUMÁRIO

2.2.4. A chegada ao curso de Pedagogia: predileções, vivências e momentos marcantes.....	104
2.2.5. As experiências profissionais dos alunos: primeiras aproximações com a docência.....	112
2.2.6. Seus contextos familiares: trajetórias escolares, atividades profissionais e hábitos culturais.....	116
2.2.7. Os alunos e suas práticas culturais: o que leem; o que ouvem; o que assistem; o que consomem e quais lugares frequentam.....	123
2.3. Trajetórias, saberes e vivências dos alunos: eixo condutor da formação profissional.....	129
CAPÍTULO III: A CULTURA DO ESPAÇO FORMADOR: FOCALIZANDO AS DIMENSÕES INSTITUCIONAIS.....	133
3.1. Contexto socioeconômico, políticas educacionais, cultura escolar: repercussões na formação docente	135
3.2. Uma incursão pela instituição formadora: espaços e atores.....	141
3.2.1. O espaço físico e sua localização geográfica.....	141
3.2.2. O que os alunos dizem sobre a sala de aula.....	144
3.2.3.O Projeto Pedagógico: documento institucional balizador do curso.....	151
3.2.3.1 O que os alunos sabem sobre os documentos norteadores do curso...	151
3.2.3.2. Estrutura Administrativa do Curso.....	154
3.2.3.3 Proposta Conceitual.....	155
3.2.3.4 Perfil do Egresso.....	157
3.2.3.5 Objetivos, Competências e Habilidades.....	157
3.2.3.6 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.....	160
3.2.3.7 Sistema de Avaliação.....	160
3.2.3.8 Estágio Curricular.....	161
3.2.3.9 Como os alunos concebem o estágio.....	163
3.2.4 O que os alunos dizem sobre os conteúdos curriculares	165
3.2.5. O que os alunos dizem sobre as práticas realizadas e vivenciadas no curso.....	169
3.2.6.O que os alunos dizem sobre o que leram e conhecem sobre a área.....	176
3.2.7.O que os alunos dizem sobre os professores.....	178

3.2.8. O que os alunos dizem sobre o curso: definições e apreciação geral.....	181
3.3. O desenvolvimento profissional docente e a instituição formadora: pontos e contrapontos.....	187
CAPÍTULO IV: O QUE CONHECEM E O QUE PENSAM OS FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: A IDENTIDADE EM FOCO.....	190
4.1. Saberes necessários à prática docente e sua relação com a identidade profissional.....	191
4.1.1. Considerações acerca da prática profissional: a voz dos alunos concluintes.....	196
4.1.2. Percepção dos alunos concluintes acerca de seus saberes: preparo para o exercício profissional.....	203
4.2. O processo de construção da identidade profissional.....	212
4.2.1. Concepções sobre a profissão docente: diferentes olhares e enfoques.....	218
4.3. O conhecimento: base da identidade profissional docente.....	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS – O aspecto múltiplo e uno da identidade profissional: a força da formação inicial.....	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	238
ANEXOS	245
APÊNDICES.....	253
RELAÇÃO DE ANEXOS	
Anexo 01: Matriz curricular do curso de Pedagogia.....	245
Anexo 02: Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006.....	247

RELAÇÃO DE APÊNDICES

Apêndice 01: Quadros-síntese dos dados da pesquisa.....	253
Apêndice 02: Questionário para alunos concluintes.....	259
Apêndice 03: Roteiro de entrevista com alunos do 6º semestre do curso de Pedagogia.....	266
Apêndice 04: Instrumento para análise dos saberes profissionais previstos na Resolução n. 01/2006 do CNE.....	268
Apêndice 05: Imagens fotográficas de trabalhos discentes.....	269

Identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.

(DUBAR, 1997, p.13)

INTRODUÇÃO

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. (ADORNO, 2000, p. 15)

O interesse em investigar a profissão docente no percurso da formação inicial está intimamente relacionado à minha trajetória pessoal e profissional, primeiramente como egressa dos cursos de Magistério e Pedagogia, respectivamente nos anos de 1993 e 1997, depois como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com destaque para a fase de alfabetização, e, atualmente, como professora do ensino superior no curso de Pedagogia, atividade exercida desde o ano 2000.

Ao longo desse percurso profissional, como docente no ensino superior, me deparei com situações e experiências variadas, a partir das quais emergiram inquietações e indagações relativas às práticas institucionais e as práticas dos professores formadores, bem como dos preceitos legais que incidem e interferem nestas práticas. Nesses anos, os comportamentos e as ações dos alunos durante o percurso formativo, sobretudo, os dos concluintes, chamaram minha atenção, despertando certo interesse que se traduz nos seguintes questionamentos: Que concepções os alunos constroem acerca da docência durante a formação inicial? O que se altera, do ingresso ao término do curso, nestas concepções? Quais os impactos da formação na construção da identidade profissional?

Nesse ínterim, pude observar que, boa parte dessas concepções, aparece, frequentemente, associada a imagens romantizadas e míticas sobre a profissão docente, expressas no uso de termos como “sacerdócio, missão e dom”. Atrelada à preponderância dos aspectos afetivos em relação aos aspectos técnicos, científicos e políticos (DELGADO, 2014).

Todavia, esse contexto parece não ser exclusivo da realidade aqui descrita, pois como aponta Roldão (2011):

[...] ainda é forte a visão do professor como vocação, chamado ao magistério por um sentido de missão, imagem compreensível diante do passado da atividade, então associada de fato à missão [...], como seres com vocação particular para ensinar, herdeiros putativos dos grandes mestres da oratória (p. 21).

Em contraposição a este tipo de concepção acerca da profissão, Roldão (2011) defende que a docência assuma seu estatuto de profissionalidade, superando conotações militantes, vocacionais ou míticas, ainda tão arraigadas no imaginário de alunos e professores, as quais são reforçadas, muitas vezes, pela própria cultura escolar.

Para ilustrar esse cenário, destacam-se três situações advindas de minha experiência como professora do curso de Pedagogia:

- Com frequência ouve-se dos alunos que escolheram o curso de Pedagogia por “*gostarem de crianças*” ou por incentivo de alguém da família, por ser “*uma boa profissão para a mulher, uma vez que se trabalha meio período e no outro cuida da casa e dos filhos*”;
- Os alunos, ao se depararem, sobretudo, no primeiro ano do curso, com a quantidade de leituras e trabalhos acadêmicos solicitados, demonstram surpresa, a ponto de comentar que o curso “é muito teórico” ou “é mais difícil do que imaginavam”;
- Babados de papel crepom, imagens de personagens de desenhos e/ou filmes infantis, cartazes coloridos, adornos variados são elementos presentes nas salas de aula do curso de Pedagogia, sendo utilizados, na maior parte das vezes, como mero recurso “decorativo” ou vinculado a alguma atividade prática solicitada por determinados professores, de modo a representar uma marca característica de certas disciplinas ou mesmo do próprio curso no espaço institucional.

Concernente à primeira situação, para Libâneo (2002), ao se falar em curso de Pedagogia, de imediato, se pensa em modos de ensinar, pois se “estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria, a utilizar técnicas de ensino (...)” (p. 62). O mesmo autor também aponta a origem do termo pedagogia (*peda* – que vem do termo grego *paidós*, que significa *criança*), de modo que quem se torna responsável pelo ensino das crianças é o *pedagogo*. Disso decorre a caracterização da Pedagogia como um curso voltado à formação de profissionais que ensinam *crianças* e, por conseguinte, o mito que circunda os alunos que ingressam no curso de Pedagogia de que “para fazer este curso é preciso gostar de crianças”.

É importante enfatizar que não há dúvidas e, tampouco se coloca em discussão, a relevância da afetividade na relação pedagógica entre professor-aluno, desde que o curso de formação trate a afetividade como algo que transcendia a crença de que “gostar de crianças”, por si só, seja suficiente para o exercício da prática profissional. Afinal, é preciso superar, como bem diz Severino (2006), “a ideia medíocre do senso comum de que a educação de

crianças é tarefa simples, rotineira, para a qual não se exige nada além de um curto treinamento didático” (p. 62).

Em relação à última situação, o mesmo ocorre com os elementos “decorativos” utilizados em sala de aula e nos espaços institucionais, pois, embora, constituam recursos pedagógicos apropriados ao trabalho com a infância – crianças de 0 a 10 anos –, se usados de forma descontextualizada nas diferentes situações vivenciadas no percurso formativo, tendem a fortalecer a visão de docência advinda do senso comum, construída ao longo do processo de socialização familiar e da escolarização básica, qual seja: uma visão bucólica e, em certos momentos, até infantilizada, logo acrítica.

Nesse sentido, entende-se que, se tais concepções não forem discutidas e problematizadas ao longo do curso, incorre-se no risco de serem naturalizadas¹, “tomando corpo e voz” tanto nos saberes e fazeres dos alunos licenciandos, quanto nas práticas dos próprios docentes, formadores dos futuros professores.

Cumpre ressaltar que, no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, esta pesquisa integra o conjunto de investigações da Linha de Pesquisa – *Escola e Cultura: perspectivas das Ciências Sociais* e do Projeto Coletivo de Pesquisa denominado *Processos de formação e estatuto profissional do magistério*, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, que tem por finalidade:

[...] aglutinar esforços de investigação voltados para a compreensão dos elementos que envolvem os processos de formação, seja em cursos de formação inicial e continuada, seja pelo próprio exercício da profissão docente (GIOVANNI, 2010, p. 01).

Esse Projeto Coletivo de Pesquisa define três frentes de estudos: a) *Processos de socialização formadores dos professores*; b) *Formação inicial e continuada de professores: padrões de institucionalização do magistério* e; c) *Condições de trabalho e estatuto profissional do magistério*.

O tema desta pesquisa – *concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a profissão docente no percurso da formação inicial em uma instituição de ensino superior privada* – se coloca, pois, ao abrigo deste projeto coletivo, alinhado à frente de pesquisa – *Formação inicial e continuada de professores* – que focaliza

¹ O termo “naturalizado” refere-se a entender um determinado fato, situação, concepção como algo natural, no sentido de congênito e que, portanto, não sofrerá mudanças, permanecendo como está.

[...] as práticas e antecedentes de formação, formais ou explícitas e as camufladas no interior dos cursos de formação inicial e situações de formação continuada, seja nas suas proposições e políticas, seja nas implantações ou seus desenvolvimentos detectando a cultura veiculada e a que eles criam ou renovam; propostas organizadas para professores em formação ou já em exercício e processos de autoformação [...] (GIOVANNI, 2010, p. 05).

Com vistas a indicar a contribuição e originalidade dessa pesquisa no meio acadêmico, uma vez que há décadas o curso de Pedagogia vem sendo estudado por perspectivas variadas, foi realizado um levantamento bibliográfico no Portal CAPES, nos níveis Mestrado e Doutorado, utilizando dois descritores: “alunos do curso de Pedagogia” e “identidade docente no curso de Pedagogia”. Por meio desse levantamento se constatou um número significativo de pesquisas voltadas ao descritor “*alunos do curso de Pedagogia*”, entretanto observou-se um percentual mais reduzido em relação às pesquisas relacionadas à “*identidade docente*”, sobretudo, focalizando o aluno do curso de Pedagogia em seu percurso formativo.

01. Mapeamento das pesquisas: indicação dos descritores e das fontes

O objetivo deste levantamento consiste em apresentar um balanço da produção acadêmica disponível no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, no período de 2001 a 2010 – primeira década do século XXI.

A definição deste período levou em consideração a fase de discussão, promulgação e implantação da Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia – Licenciatura, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. No tocante às proposições da Resolução destacam-se dois artigos.

No Artigo 4º, encontram-se as seguintes atribuições ao aluno egresso:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Em conformidade com a Resolução n. 01/2006, o pedagogo, então, além de atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades

voltadas à gestão escolar, poderá, também, atuar nas seguintes áreas: Educação de Jovens e Adultos, educação na cidade e no campo, educação indígena, educação da cultura afro-brasileira e africana, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais e educação à distância. Também é papel do pedagogo desenvolver atividades educativas em ambientes não escolares, abarcando, assim, um conjunto de atribuições que transcende o espaço escolar e a docência.

Destaca-se o Artigo 10º ao revogar as tradicionais habilitações existentes nos cursos de Pedagogia, estruturando o curso em uma única formação, ao abrigo de todas as habilitações previstas anteriormente à Resolução, as quais direcionavam áreas por formações específicas. Desse modo, a Resolução n. 01, de maio/2006, alterou significativamente aspectos estruturais do curso em função da extinção das habilitações e, consecutivamente, pela amplitude das atribuições previstas no campo profissional ao egresso do curso de Pedagogia, apesar de indicar como eixo central a formação docente.

Assim, é possível afirmar que a Resolução em questão representa um marco na formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, de modo que, após sua implantação, outros caminhos passaram a se delinejar em relação à formação docente, suscitando intensos debates sobre os rumos desse curso.

De acordo com Gatti (2009):

Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente, para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem alterar o perfil dos formandos. (...) O que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações (p. 50).

As pesquisas identificadas no levantamento bibliográfico, até o ano de 2006, tiveram como sujeitos os alunos do curso de Pedagogia formados para áreas específicas de atuação em função das habilitações, o que alternava seu campo de ação, a saber: Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil, Pedagogia – Habilitação nos Anos Iniciais, Curso Normal Superior e Licenciatura em Pedagogia.

Todavia, após o ano de 2006, a partir do que estabelece a Resolução n. 01 do CNE, essa formação sofreu alterações, ressoando nas pesquisas realizadas nos anos subsequentes à sua promulgação, como apontam os dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Diante deste cenário, o ano de 2006 se tornou um marco para o levantamento bibliográfico desta pesquisa.

As Tabelas 01 e 02, a seguir, reúnem as informações sobre o número de Teses e Dissertações encontradas e selecionadas, tendo como referência os descritores utilizados, já referenciados.

Tabela 01: Teses e Dissertações obtidas com o descritor - *Alunos do curso de Pedagogia*

Ano	Número de Dissertações encontradas	Número de Dissertações selecionadas	Número de Teses encontradas	Número de Teses selecionadas
2001	06	02	01	00
2002	07	02	01	00
2003	05	02	01	00
2004	180	10	01	01
2005	13	03	02	00
2006	259	13	62	05
2007	06	01	03	00
2008	09	02	57	03
2009	16	04	04	00
2010	00	00	00	00
Total = 48	501	39	132	09

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2001 a 2010) – organizada pela autora.

Tabela 02: Teses e Dissertações obtidas com o descritor – *Identidade do Aluno do curso de Pedagogia*

Ano	Número de Dissertações encontradas	Número de Dissertações selecionadas	Número de Teses encontradas	Número de Teses selecionadas
2001	09	00	02	00
2002	09	03	01	00
2003	07	02	03	00
2004	07	03	04	00
2005	10	02	02	00
2006	10	01	08	00
2007	10	02	09	00
2008	10	00	10	00
2009	10	00	04	00
2010	23	05	07	01
Total = 19	105	18	50	01

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2001 a 2010) – organizada pela autora

Com base nas Tabelas 01 e 02, observa-se que após o ano de 2006 houve um aumento de pesquisas relativas ao curso de Pedagogia, tanto no nível de Mestrado quanto de Doutorado, comparativamente aos anos anteriores. Constatou-se também um número

significativo de estudos – como indicado na Tabela 01 - voltados ao descritor “*Alunos do curso de Pedagogia*”; já em relação às pesquisas arroladas à *Identidade Docente* – Tabela 02 – há um percentual de estudos mais reduzido, sobretudo focalizando os alunos do curso de Pedagogia e a construção de uma identidade profissional durante a formação inicial, sinalizando a relevância do tema desta pesquisa.

Um dado importante é que muitas das pesquisas identificadas pelos descritores utilizados não foram selecionadas por tratarem de temas díspares que não estabeleciam relação direta com o foco deste trabalho, tais como:

- Estudos sobre outros cursos de Licenciatura (em especial: Educação Física, Biologia, Matemática e Letras);
 - Ensino de inglês em cursos superiores;
 - Educação musical;
 - Educação especial;
 - Educação à distância;
 - Trajetória de professores bem sucedidos no ensino superior;
 - Formação didático-pedagógica do docente no ensino superior;
 - Formação continuada;
 - Papel do professor supervisor;
 - Identidade docente e o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra;
 - Formação do professor de espanhol;
 - Construção da identidade docente pelas educadoras leigas em creches comunitárias conveniadas;
 - Processo de aligeiramento da formação docente em cursos intensivos de graduação que reflete na desqualificação do professor;
 - Estudo sobre alunos com mais de 60 anos em cursos de Licenciatura;
 - Síndrome de *Burnout*;
 - Imaginários docentes sobre o ensino da Língua Portuguesa nos processos formativos e na prática pedagógica;
 - Preparação pelos cursos de formação de futuros professores para atuar em escolas cicladas;
 - Competências do pedagogo na gestão educacional;

- Resgate da função e imagem do orientador educacional;
- Novas tecnologias no percurso formativo.

Foram também identificadas pesquisas com temas distantes das discussões relativas ao âmbito escolar, dentre elas: cursos de bacharelado (como: Psicologia, Enfermagem, Medicina, Administração e Fisioterapia); formação de soldados; docência na polícia militar; conceito de competência para ingresso; e fixação do profissional no mercado de trabalho.

Dando continuidade à análise dos dados obtidos no levantamento bibliográfico, os Quadros-Síntese dos Dados da Pesquisa (APÊNDICE 01), apresentam na íntegra o levantamento feito com os dois descritores, apontando os seguintes elementos de cada pesquisa selecionada: ano, instituição de ensino, sujeitos e tema.

A partir da leitura dos resumos, considerando o descritor – *Alunos do curso de Pedagogia* – foi possível identificar que boa parte não fez referência aos *aportes teóricos* e, aqueles que o fizeram, destacam-se os seguintes autores: Stuart Hall, Stephen Ball, Vygotsky, Edgar Morin, Laurence Bardin, Boaventura de Souza Santos, Michel de Certeau, Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Michel Apple, Henry Giroux, Ivor Goodson, Donald Schön, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, José Carlos Libâneo, Marli André, Maria das Graças Mizukami, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Antônio Nôvoa e Henry Wallon.

Em relação ao descritor - *Identidade docente no curso de Pedagogia* – em sua maioria os resumos também não indicam o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento das pesquisas. Nos poucos resumos em que foi identificada a referência bibliográfica, evidenciam-se os seguintes autores: Iria Brzezinski, Leonor Tanuri, Antônio Nôvoa, Bernadete Gatti, Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, Tadeu Silva, Gimeno Sacristán, Maurice Tardif, Liston e Zeichner, Marli André, José Pacheco, Bernard Charlot, Menga Lüdke, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbérnon.

No que tange aos *procedimentos metodológicos* adotados nas pesquisas e mencionados nos resumos, observou-se o predomínio da *abordagem qualitativa* por meio de instrumentos, como: *entrevistas, questionários, análise de documentos e depoimentos*.

A Tabela 03, a seguir, indica os temas destacados nas pesquisas sobre *alunos do curso de Pedagogia e identidade do aluno no curso de Pedagogia*, os quais foram organizados em blocos temáticos para facilitar a construção e apresentação dos dados.

Tabela 03: Focos específicos e questões abordadas nas pesquisas sobre alunos do curso de Pedagogia/ formação de professores (2001 a 2010)

<i>Temas Abordados</i>	<i>Frequência</i>
Estágio supervisionado, didática e prática de ensino	17
Aprendizagens da docência pelas próprias experiências	01
Relação teoria e prática/ formação e experiências profissionais	02
Representações dos alunos do curso de Pedagogia sobre a docência e a profissão docente	04
Carreira docente e primeiras experiências profissionais	01
Organização do trabalho pedagógico e avaliação de aprendizagem	02
Aspectos do currículo e saberes da docência	07
Dimensão estética de professores egressos	01
Dimensão afetiva na formação dos professores	03
Aspectos históricos do curso de Pedagogia no Brasil	01
Concepções e narrativas de aprendizagem	04
Expectativas das licenciadas em relação ao curso de Pedagogia e motivos de escolha	01
Feminização do magistério e discussão de gênero	02
Experiências educativas anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia	01
Relação professor-aluno a partir do conceito de interdisciplinaridade	01
Identidade profissional (atribuída e construída/ individual e coletiva)	09
Interfaces das políticas na organização dos cursos	01
Cultura escolar e cultura docente	01
Pedagogo reflexivo	01
Práticas de pesquisa	01
Formação do gestor	01
TOTAL:	62*

Fonte: Quadros 01, 02, 03 e 04 (APÊNDICE 01), elaborados a partir dos dados obtidos no levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES: organizada pela autora.

***Obs:** Este total não se refere ao número de Teses e Dissertações selecionadas (51), mas sim ao número de vezes em que os Blocos / temas foram identificados nos resumos.

Foi possível identificar que o maior número de pesquisas está voltado para temas relativos ao Estágio Supervisionado, Didática e Prática de Ensino, disciplinas que estão presentes com frequência na Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas. Os outros dois temas de destaque referem-se às expectativas e representações que os sujeitos pesquisados têm em relação à profissão, ao trabalho e à identidade docente, esta abordada em diferentes enfoques.

Em relação ao descritor – *Identidade docente no curso de Pedagogia* – observa-se, com base no levantamento feito, que os sujeitos pesquisados alternam-se entre alunos no curso de Pedagogia (formação inicial) e alunos egressos (em exercício no campo profissional). Dentre os focos de pesquisa que abordam a construção da identidade profissional docente destacam-se: *relação das dimensões pessoais e profissionais; relação currículo e cultura; estágio supervisionado; saberes da docência; relação entre os saberes da escola e da Universidade; formação inicial e continuada; “crise de identidade” decorrente*

das inúmeras atribuições delegadas ao pedagogo após a promulgação das DCN's e um trabalho que abordou a identidade do gestor educacional.

Com base nesses dados pôde-se verificar, na primeira década do século XXI, um número não expressivo de pesquisas voltado ao tema *identidade docente*, sobretudo, sob o enfoque do licenciando, indicando assim a necessidade de mais pesquisas que abordem este tema na perspectiva dos alunos durante o percurso da formação inicial.

Assim sendo, considera-se relevante estudar as concepções dos alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a profissão docente e como estas são tratadas durante o percurso formativo, considerando o contexto de uma instituição de ensino superior – IES - privada de grande porte. No caso aqui específico, uma universidade localizada no município de São Paulo, responsável por um número significativo de formandos no referido curso, semestralmente, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância.

02. Delimitação do problema, questões, objetivos e hipóteses

Ao falar em *identidade docente*, Vaillant (2007) aponta que esta não surge repentinamente, como consequência de um título profissional, mas sim como algo construído pelas e nas relações antes, durante e após o curso de formação, em um processo que é tanto individual, quanto coletivo.

De acordo com estudiosos desse tema – Dubar (1997), Vaillant (2007) e Marcelo Garcia (2009) – não há uma única identidade docente, mas sim uma diversidade de identidades docentes. As experiências pessoais, formativas e profissionais que constituem os processos de socialização primária e secundária, segundo estudos de Berger e Luckmann (2012), consistem em um dos fatores que incidem diretamente na construção dessas identidades e o curso de graduação, por sua vez, como parte integrante da socialização secundária, representa um momento significativo no processo de construção da identidade profissional. Daí a relevância de estudos sobre a etapa inicial de formação docente, no caso, o curso de Pedagogia.

É importante ressaltar que, dentre as diversas identidades docentes possíveis de ser construídas, cumpre identificar, no âmbito coletivo, uma especificidade do campo da atividade docente que seja comum ao grupo profissional de professores, permitindo que se reconheçam e sejam reconhecidos como tais, além de criar relações de identificação ou

diferenciação com os demais profissionais da mesma área ou de outras áreas. Esse tema será abordado com mais profundidade no decorrer da pesquisa.

Assim, ao estudar a identidade construída durante a formação inicial, é preciso considerar três dimensões fulcrais que interferem diretamente na construção identitária do futuro pedagogo: 1º) *as dimensões legais* (o contexto histórico-legal, com destaque às políticas sobre formação de professores); 2º) *as dimensões pessoais* (perfil dos que escolhem e ingressam no curso: quem são eles, o que pensam e o que fazem); 3º) *as dimensões institucionais* (a cultura da instituição formadora - suas ações, políticas internas e Projeto Pedagógico – considerando os conteúdos curriculares e as práticas vivenciadas durante o curso).

Sabe-se que, desde a década de 1940, ou seja, do momento de sua criação (1939), o curso de Pedagogia vem sendo objeto de estudo de muitas pesquisas e, ao longo dessas décadas, algumas questões ainda se encontram em debate, tais como: Qual o campo profissional do egresso do curso de Pedagogia? O curso de Pedagogia terá como objetivo a formação de um profissional especialista ou generalista? Trata-se de um curso de bacharelado, licenciatura ou os dois simultaneamente?

Nesse sentido, a história do curso de Pedagogia desvela um percurso marcado por indefinições e dissensos, seja no âmbito legal de organização curricular e temporal do curso ou devido aos intensos e constantes debates sobre a formação de professores, em especial, referente às atribuições e campos de atuação do pedagogo, resultando em uma identidade controversa desse profissional. Histórico este que será abordado no Capítulo I, via diálogo direto com as políticas balizadoras da formação de professores e do próprio curso de Pedagogia.

Relativo às políticas educacionais, corporificadas em pareceres, decretos e resoluções, não se pode referenciá-las e entendê-las sem considerar o momento histórico em que foram gestadas e implantadas, bem como a relação que estabelecem com o contexto socioeconômico vigente.

Concernente ao contexto socioeconômico, um dos aspectos visíveis desta relação se manifesta nas políticas que avalizam modelos formativos aligeirados, marcados por uma formação de baixo custo e investimento, imersos no discurso neoliberal de valorização do desenvolvimento de “competências” e da formação de um profissional “eficiente”, onde *certificar vale mais do que formar*.

De acordo com Rodrigues (2014), ao analisar os efeitos do neoliberalismo na educação evidencia-se, facilmente, a correlação existente entre sistema social e sistema de

ensino, visto que a lógica da eficiência e da produção recai sobre a escola escamoteada sob o discurso da formação de um “cidadão flexível, eficiente e polivalente”, quando na realidade o que se objetiva é a formação de um trabalhador apto a atender às exigências e demandas do mercado.

Assim, a intrínseca relação entre os aspectos econômicos e a definição de políticas coloca a educação à mercê da lógica do mercado e o conhecimento, por sua vez, passa a ser visto como mercadoria, um bem de consumo. Nas palavras de Pérez Gómez (2001):

A equação que se estabelece entre riqueza, eficiência e verdade na epistemologia economicista pós-moderna tem consequências de incalculável transcendência para a cultura institucional da escola. Assim (...) o sistema educativo perde sua especificidade e sua autonomia real, como espaço de contraste, reflexão e crítica intelectual, convertendo-se em mero instrumento a serviço das exigências do sistema econômico e social. (...) Toda a prática pedagógica como mediadora no processo de produção de efeitos rentáveis se resume na estratégia mais eficiente no sentido econômico do termo: maior rendimento com menor custo (p. 140-141).

Em meio a essas políticas, se destaca a Resolução n. 01/ 2006 do CNE² – Conselho Nacional de Educação, pois ao ampliar o campo de atuação do pedagogo, atende às exigências e demandas do mercado. Múltiplas funções e possibilidades de atuação profissional passam a ser permitidas ao egresso do curso de Pedagogia sem que se prevejam condições para que os cursos funcionem adequadamente, preparando o futuro pedagogo ao exercício de todas as funções em conformidade com as políticas.

Diante desse amplo espectro formativo e profissional do pedagogo, definido pelas políticas e adotado pelas instituições de ensino superior em consonância aos interesses do mercado, colocam-se algumas questões: Como um curso de graduação pode comportar uma formação que contemple esse nível de abrangência, sobretudo, se organizado em três anos? Em que medida a diversidade dos campos de atuação impacta na construção da identidade profissional do pedagogo?

Deste modo, o percurso histórico do curso de Pedagogia e da profissão docente, situando as políticas educacionais e sua interface com os aspectos socioeconômicos, constituem elementos externos que interferem na identidade profissional docente, por incidir nos modos como as IES's organizam seus cursos.

² A referida Resolução será retomada, com análises e considerações mais aprofundadas, ao longo deste trabalho.

Destarte, observa-se que, além das políticas educacionais, é preciso considerar a *cultura da instituição formadora* no processo constitutivo da identidade profissional, durante a formação inicial.

Compõem a *cultura institucional*, as práticas didático-pedagógicas e avaliativas, a relação professor-aluno, a gestão e o Projeto Pedagógico incluindo matriz curricular, corpo docente, planos de ensino (definição dos conteúdos a serem ensinados), estágios, projetos de pesquisa e extensão (tríade ensino-pesquisa-extensão) e, por fim, o perfil do egresso esperado. Elemento que será retomado no Capítulo III.

Assim, o tipo de cultura que permeia a instituição formadora, constitui mais um aspecto interveniente na construção da identidade profissional do aluno em formação. Logo, se a cultura institucional e a cultura do curso, forem marcadas por práticas pouco reflexivas e críticas, mais orais do que escritas, é bem possível que prevaleça nos alunos, futuros professores, as concepções advindas do senso comum, voltadas, em sua maioria, a uma visão “romantizada, mítica e cuidadora” da docência.

Consequentemente, dos processos de socialização decorrem as primeiras concepções acerca da profissão e do curso de Pedagogia, advindas de experiências e vivências pessoais e profissionais anteriores ao ingresso no curso de formação (portanto, acríticas), além dos contextos escolar, cultural e familiar, constituindo-se, deste modo, outro elemento interveniente na construção da identidade profissional do pedagogo, aspecto que será abordado no Capítulo II.

Cabe ressaltar a infinidade de organizações e estruturas do curso de Pedagogia no estado de São Paulo e por todo o país. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução n. 01, ao definirem uma carga-horária mínima a ser cumprida, não estabeleceram um tempo mínimo de duração para o curso. Desse modo, há cursos organizados e oferecidos em tempos e formatos variados, resultando em diferentes perfis profissionais dos egressos destes cursos.

No que tange à modalidade, encontram-se cursos oferecidos na modalidade presencial e também à distância (EaD). Segundo Gatti (2009) “(...) o volume de cursos à distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas” (p. 51). Isso sem falar nas variações de matrizes curriculares, estrutura, oferta, modo e local onde serão realizados os estágios curriculares.

Mediante o exposto até o momento, nos deparamos com um curso que oferece um vasto campo de atuação profissional, corroborado por políticas que se utilizam do discurso

“atrativo” da formação de um *profissional generalista*, mas que tem, muito mais, compactuado com o processo de desprofissionalização do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia. Frente a essa amplitude de áreas de atuação, cabe questionar: Quais os saberes a serem selecionados para a formação do pedagogo?

Tendo em vista contribuir com as pesquisas sobre formação de professores, o interesse investigativo deste trabalho situa-se na área da formação inicial docente, constituindo-se sujeitos de pesquisa, os alunos concluintes do curso de Pedagogia, amparado pelos estudos sobre identidade profissional docente em uma perspectiva sociológica.

Dessa forma, constituem-se como conceitos centrais deste estudo: *processos de socialização; identidade profissional; saberes docentes; cultura escolar e cultura docente; desenvolvimento profissional docente* – a serem abordados, respectivamente, com base nos seguintes teóricos que darão suporte à pesquisa: Berger e Luckmann (2012) – para compreensão dos conceitos *socialização primária e secundária*; Dubar (1997) – para discussão do processo de *construção da identidade profissional a partir dos dois processos identitários fundamentais: o biográfico e o relacional*; Tardif (2002) – analisando o processo de *construção dos saberes da docência* e suas fontes; Pérez Gómez (2001) – focalizando os conceitos de *cultura escolar e cultura docente* no contexto econômico da sociedade neoliberal; e, por fim, Marcelo Garcia (2009) – para compreensão das *relações entre desenvolvimento profissional e identidade docente*.

Assim, define-se a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: *Qual(is) identidade(s) foi(ram) construída(s) pelos alunos concluintes durante o percurso da formação inicial em uma instituição privada de grande porte, localizada no município de São Paulo?*

Dessa pergunta decorrem outras questões, subjacentes, mas não menos importantes:

- ✓ Quais as razões expressas pelos alunos para a escolha do curso de Pedagogia, como intenção formativa e profissional? O curso de Pedagogia foi sua primeira opção?
- ✓ Quais suas expectativas profissionais e pessoais em relação ao curso?
- ✓ Quais elementos caracterizam a cultura escolar da instituição formadora e que relações estabelecem com a formação da identidade profissional docente?

- ✓ Quais concepções os alunos expressam sobre a profissão docente e sobre o que é ser professor ao ingressarem no curso? Como estas são tratadas ao longo do curso?

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: Investigar qual/quais identidade/s os alunos de licenciatura em Pedagogia constroem e qual/quais concepções expressam sobre a profissão docente.

E como objetivos específicos:

- ✓ Identificar como e onde os alunos afirmam adquirir seus saberes docentes? Há indícios de relação entre esses saberes expressos pelos alunos e a matriz curricular do curso, como um dos elementos que compõem o projeto pedagógico do curso?
- ✓ Delinear o perfil sociográfico dos sujeitos pesquisados como elemento interveniente da identidade profissional construída;
- ✓ Caracterizar as referências expressas pelos alunos concluintes do curso de Pedagogia acerca da profissão docente;
- ✓ Analisar o perfil profissional previsto no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia

Das questões e objetivos definidos para este estudo decorrem as seguintes hipóteses:

- ✓ A escolha do curso de Pedagogia para muitos alunos se dá por razões e interesses muito variados, entretanto poucos conhecem no momento dessa escolha as reais atribuições relativas ao exercício da profissão docente, bem como o campo de atuação profissional;
- ✓ Nem todos os alunos têm como expectativa profissional a docência, ou seja, nem todos almejam ser professor da Educação Básica ou trabalhar em escola, o que denota falta de clareza sobre a destinação profissional dos alunos desse curso pautada no desconhecimento das diretrizes legais balizadoras do curso, bem como do Projeto Pedagógico da instituição formadora, refletindo em uma construção identitária profissional fragilizada;

- ✓ Há poucas mudanças nos modos de ver e conceber a profissão docente, ao longo da formação inicial. Isso significa que as concepções advindas dos processos de socialização (primária e secundária) se sobressaem no cotejo com as transformações ocorridas, o que interfere diretamente no tipo de identidade profissional construída ao final da etapa de formação inicial;
- ✓ Há fragilidades de ordem estrutural e legal que interferem na organização e funcionamento do curso de Pedagogia e, sobremaneira, na cultura institucional e nos aspectos qualitativos do percurso formativo. Dentre eles: visões do curso e dos profissionais nele formados, amplitude e subjetividade dos fazeres e saberes relativos à profissão docente e validação das políticas de modelos de formação aligeirados (tempo insuficiente).

Desse modo, um modelo formativo de professores que aligeiriza a aquisição dos saberes e fazeres próprios da docência tende a favorecer a construção de traços de fragilidade no perfil identitário, expressos pelos discentes nos modos de ver e conceber a profissão durante sua trajetória no curso de Pedagogia. Cabe destacar que, se tais traços forem identificados tanto nas práticas dos alunos ingressantes quanto na dos concluintes, pode-se inferir que a formação não provocou mudanças significativas nos alunos no tocante às concepções construídas sobre a profissão e sobre a docência.

Por fim, se o futuro professor não se ver e não se reconhecer como profissional intelectual, que pesquisa, reflete, estuda, isto é, se profissionaliza para a docência, tenderá a construir uma identidade fragilizada sobre o que é ser professor. Daí a relevância do conhecimento como elemento nodal em sua construção identitária.

03. Procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa foram seguidos os seguintes procedimentos metodológicos / etapas:

3.1. Definição do universo e sujeitos da pesquisa

Uma universidade privada de ensino superior de grande porte, localizada na região metropolitana do município de São Paulo, com campi distribuídos em diferentes regiões do município, constitui o *locus* desta pesquisa.

A escolha dessa universidade deve-se ao número expressivo de alunos que possui no curso de Pedagogia, bem como ao lugar que ocupa no campo educacional em relação à quantidade de formandos a cada semestre e que exercem a profissão docente inserindo-se em espaços públicos e privados. Outro ponto que influenciou na escolha dessa universidade foi o acesso aos alunos, documentos e rotinas institucionais, que favoreceu a obtenção de dados, assim como sua análise.

O curso de Pedagogia, na referida universidade, contava no 1º semestre de 2013 com 76 turmas no total, contabilizando os campi em que o curso é oferecido e, dentre elas, 20 turmas correspondem à modalidade à distância (nove turmas de primeiro semestre, quatro de segundo, cinco de terceiro e duas de quarto semestre). Vale ressaltar que os alunos matriculados no curso à distância não se configuraram como sujeitos desta pesquisa: primeiro, por questões de interesse da pesquisadora e, segundo, por ainda não haver nenhuma turma concluinte até 2013.

Destaca-se que em cada turma há uma média de 50 alunos, dessa forma, tem-se um universo de cerca de 3.800 alunos, para um total de, aproximadamente, 100 professores. Assim, considerando o significativo número de alunos da instituição pesquisada foi necessário trabalhar com uma amostragem de alunos e definir um único campus como *locus* da pesquisa. Desse modo, a pesquisa organizou-se com base em uma amostra de alunos concluintes do curso no primeiro semestre de 2013 da unidade em que há maior fluxo de alunos em razão de sua localização geográfica.

3.2. Coleta, organização e análise dos dados

Os dados foram coletados, inicialmente, por meio de questionário (contendo questões relativas a aspectos mais objetivos, com vistas a traçar o perfil dos 90³ alunos respondentes, concluintes do curso de Pedagogia na instituição pesquisada – ver APÊNDICE 02) e, em seguida, por meio de 10 entrevistas individuais semiestruturadas (aprofundando questões

³ No dia da aplicação do questionário nas duas turmas concluintes (6º semestre) do período noturno, houve a ausência de dois alunos, de modo que há um total de 92 matriculados no curso e 90 alunos participantes da pesquisa.

relativas aos processos identitários biográficos e relacionais e ao percurso de formação na instituição – ver APÊNDICE 03 – Roteiro de Entrevista).

Destaca-se que, o tratamento dos dados empíricos ocorreu de forma criteriosa e respeitosa, de modo que nada foi considerado trivial, motivo pelo qual as falas dos alunos foram preservadas e apresentadas integralmente no corpo do texto dialogando com as análises e com os referenciais teóricos.

Para escolha dos 10 alunos a serem entrevistados, foi feita uma prévia seleção, com vistas a obter um grupo heterogêneo considerando: diferenças de gênero; faixa etária; tempo de conclusão do Ensino Médio e ingresso na universidade; atuação na área profissional; ser egresso ou não do curso de Magistério e, sobretudo, a anuência em serem sujeitos dessa pesquisa.

Vale salientar que tanto o Roteiro para as entrevistas quanto o Questionário foram previamente construídos (com base nos conceitos teóricos, questões, objetivos e hipóteses norteadores da pesquisa) e testados (por meio de análise do instrumento por pesquisador experiente na área e aplicação-teste com sujeitos não representantes da amostra). A intenção era a de assegurar a adequação dos instrumentos e permitir que, tanto a pesquisadora quanto os sujeitos investigados, se sentissem à vontade no momento da coleta dos dados.

A coleta de dados com os alunos incluiu, ainda, *instrumento de investigação de pensamento* que possibilitou não só acesso aos processos internos de pensamento dos alunos, como pressupõe a valorização da subjetividade e ações dos sujeitos pesquisados, segundo o que propõe Januário (1996). São exemplos desses instrumentos de apreensão de estratégias ou linhas de pensamento: *análise de protocolos, relatos escritos ou verbalização oral sobre situações interativas mais frequentes ou mais incomuns* vividas pelos sujeitos em seu processo de formação e profissionalização.

Nesta pesquisa, o instrumento utilizado refere-se a análise das atribuições indicadas pela Resolução n. 01/2006, organizadas em um Quadro-Síntese entregue aos alunos, contendo cada uma das atribuições a serem desenvolvidas pelos egressos do curso de Pedagogia no seu exercício profissional. Considerando a subjetividade e amplitude de funções atribuídas ao pedagogo pela Resolução n. 01, como já mencionado, estas apenas reforçam a diversidade de funções, saberes e locais de atuação propostos ao futuro pedagogo. Em meio a essa diversidade, o instrumento de pesquisa utilizado (ver APÊNDICE 04) visa identificar, dentre as 24 (vinte e quatro) atribuições, quais seriam aquelas em que os alunos concluintes do curso de Pedagogia se sentiriam *plenamente preparados, parcialmente preparados ou não*

preparados, visto que em pouco tempo estariam formados e, portanto, legalmente, aptos ao exercício da profissão.

Finalmente, resta acrescentar que a coleta de dados incluiu ainda a análise documental, também orientada por roteiro norteador previamente construído e testado – o primeiro deles se refere à Matriz Curricular do curso e o segundo diz respeito a imagens fotográficas de produções coletivas e individuais discentes, que retratam diferentes situações e momentos vivenciados no curso, expressando suas visões sobre a profissão docente e também sobre o próprio curso de Pedagogia (APÊNDICE 05). Dentre os documentos que se configuraram como fonte de pesquisa, destacam-se o PPC – Projeto Pedagógico do Curso, onde constam a Matriz Curricular, as Resoluções Institucionais, os Planos de Ensino, bem como os instrumentos e processos de avaliação. Juntamente com os documentos institucionais, foram ainda analisados documentos legais como: a LDB n. 9394/96 e as DCN's instituídas pela Resolução n. 01/2006 do CNE.

Os dados coletados foram mapeados e organizados em Quadros-Síntese e Tabelas para melhor compreensão dos procedimentos utilizados, bem como visualização dos aspectos analisados.

Autores como Becker (1997), Bogdan & Biklen (1994), Giovanni (1998a, 1998b e 2006), Goode & Hatt (1977), Lüdke & André (1986) e Sellitz *et all* (1965), além dos teóricos de base para a pesquisa como Berger e Luckmann (2012), Dubar (1997), Tardif (2002), Marcelo Garcia (2009), Marin (1996) e Pérez Gómez (2001) forneceram o apoio teórico-metodológico para a construção e realização dos procedimentos de pesquisa, coleta e análise dos dados.

Para os procedimentos de análise dos dados, configuraram-se como eixos norteadores as questões, as hipóteses e os objetivos da pesquisa; bem como os conceitos teóricos relativos à construção: da identidade profissional docente; processos identitários biográfico e relacional; fontes dos saberes dos professores; trajetória pré-profissional e referências iniciais; percurso de formação e referências finais sobre a profissão; histórias de vida dos sujeitos em estudo; identidade dos alunos-futuros professores; concepções sobre a profissão docente.

Por fim, indica-se que esta Tese se estrutura em quatro capítulos, conforme se apresentam a seguir.

O Capítulo I põe em análise o curso de Pedagogia hoje no Brasil e sua história. Mostra o intenso movimento de descontinuidades e continuidades que caracteriza a formação

docente e enfatiza as políticas educacionais, bem como a crise identitária que permeia o curso desde sua criação até os tempos atuais.

O Capítulo II apresenta o perfil dos alunos do curso de Pedagogia da instituição de ensino pesquisada, no caso os conluintes, referente aos seus processos de socialização primária e secundária. Esse Capítulo tem por objetivo apontar quem são estes alunos, seus hábitos culturais, trajetória escolar, constituição familiar e suas concepções sobre a docência e a profissão do ingresso ao término do curso.

O Capítulo III, por sua vez, dedica-se a analisar, de modo crítico-analítico, a cultura escolar da instituição pesquisada, situando-a no cenário das instituições privadas no município de São Paulo, as quais têm tido forte impacto, sobretudo, quantitativo na formação de professores. Para tal análise, foi utilizada como referência teórica o conceito de cultura escolar, pondo em destaque os modos pelos quais a instituição de ensino se organiza, sob quais princípios e normas e quais suas práticas, no tocante a organização curricular, sistema de avaliação, projetos institucionais, pesquisa, extensão e outros aspectos considerados pertinentes à pesquisa.

No Capítulo IV, são apresentados os dados empíricos relativos às concepções expressas pelos 10 (dez) alunos selecionados para as entrevistas, ao retratar o que eles pensam sobre a profissão docente e como a concebem ao término do curso, buscando elucidar a identidade profissional que foi construída durante o percurso formativo.

A presente Tese encerra-se com as Considerações Finais, indicando os dois aspectos constituintes da identidade profissional, intitulados como múltiplo e uno, com destaque ao segundo aspecto. Pontua a relevância dos cursos de formação inicial na construção identitária deste profissional na perspectiva da docência como eixo central da formação. Para tal, faz-se necessário estreitar os laços com o conhecimento e, consequentemente, superar e transcender visões simplistas e romantizadas da profissão, ainda tão arraigadas no universo formativo e que não promovem avanços significativos e ações reflexivas em seus contextos futuros de trabalho.

Ao fim seguem as Referências Bibliográficas, os Apêndices e Anexos.

CAPÍTULO I: ELEMENTOS REPRESENTATIVOS DA HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE E DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL - FOCALIZANDO AS DIMENSÕES LEGAIS

Frente a frente, o professor de hoje e o mestre-escola de outrora trocam olhares de estranhamento e familiaridade. O que os distingue e os aproxima? Responder nos força a indagar: o que mudou na história da profissão docente? Ao mesmo tempo, induz a uma segunda interrogação: traços desse ofício tem se mantido? É possível perceber continuidades na configuração dessa atividade?

(VILLELA, 2003, p. 97)

Tendo como premissa que o ato de ensinar é um ato profissional, Tardif (2000) destaca a necessidade de o profissional do ensino se profissionalizar, se qualificar para o exercício da docência, dado que, no mundo do trabalho, são os saberes (conhecimentos exigidos) que distinguem as profissões de outras ocupações. Para tal, defende que a aquisição dos conhecimentos profissionais especializados se dê por meio de um longo e intenso processo de formação, com tempo e condições adequadas, preferencialmente, em nível universitário.

Ao se conceber o ato do ensino como um ato profissional, fica evidente a necessidade da profissionalização, de modo que pensar em docência é pensar em profissão, ou seja, em uma formação que contemple as demandas e especificidades dessa atividade profissional. Nesse sentido, fica patente a necessidade de refletir e definir um conjunto de saberes e fazeres próprios da docência que possibilite caracterizá-la.

Com base nestas considerações, identifica-se um ponto comum presente nos discursos sobre formação de professores: *a defesa pela profissionalização docente*. Não obstante, quando o debate envolve aspectos de tempo e local de formação, bem como conhecimentos exigidos e atribuições profissionais, o que se evidencia, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito legal, são discursos e propostas dissonantes. Ora, de um lado tem-se o reconhecimento da profissionalização docente e, de outro, o dissenso no tocante aos seus aspectos estruturais, consubstanciado nos questionamentos: Formar onde (em qual local)? Em quanto tempo (com qual duração)? Ensinar o quê (quais os saberes necessários ao

exercício profissional)? Formar quem e para qual campo de atuação (qual a identidade deste profissional e quais são suas funções)?

Ainda que esta pesquisa não tenha a intenção de responder tais questionamentos, faz-se necessário, ao menos anunciar-los, visto que não podem ser desconsiderados em estudos sobre formação de professores. Deste modo, para que se possa entender melhor o processo da profissionalização docente, é relevante traçar o panorama histórico e legal da formação de professores no Brasil.

Trazer à baila alguns elementos e marcos históricos, representativos da profissão docente, remete, inevitavelmente, a análises e reflexões sobre como os cursos voltados à formação de professores (com destaque aos cursos de Pedagogia) foram se estruturando ao longo dos tempos, desde sua institucionalização até os tempos atuais.

Saviani (2009), ao tratar da história da formação docente no Brasil, identificou uma série de descontinuidades decorrente dos diferentes enfoques e intenções com os quais a educação e a formação docente foram sendo tratadas. Contudo, aponta que em meio a tantas divergências, há um ponto contínuo e linear na história da educação brasileira: o descaso das políticas frente às questões educacionais do país, sobretudo, referente à formação de professores.

Nesta direção, Saviani (2009) constata, ao longo destes dois últimos séculos, a precariedade das políticas formativas, as quais não conseguiram “(...) estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (p. 148). Frente a isso, destaca a premência de se colocar a educação na pauta de prioridades do país, uma vez que, constitui “(...) o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional” (p. 153).

Para Silva (2006), colocar a educação na “ordem do dia” das questões sociais não é uma preocupação recente, haja vista o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que já em 1932, abordava essa questão, ao proclamar que:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe pode disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (p. 188).

Subacente às preocupações que colocaram a educação no centro das prioridades sociais, encontra-se a formação dos professores, a qual merece e carece ser tratada com a mesma atenção e seriedade.

Enfim, mesmo sabendo que a história da profissão docente já foi assumida e retratada por vários pesquisadores, decidiu-se dedicar um capítulo deste trabalho a esta história. Os motivos para a apresentação dessa discussão são, a saber: por se considerar esse assunto frutífero e extenso, permitindo arvorá-lo por vários caminhos no meio acadêmico; pela relação entre as políticas educacionais e contexto histórico do qual emergem; e, finalmente, pela intrínseca relação entre a identidade do curso de Pedagogia e a identidade construída pelo aluno em formação.

Nesse sentido, o presente capítulo buscou revisitar alguns momentos representativos da história de formação de professores no Brasil, evidenciando a trajetória do curso de Pedagogia. Na construção deste percurso, foram de extrema relevância os estudos de Tanuri (2000), Villela (2003), Silva (2006), Libâneo (2007 e 2002), Saviani (2008 e 2009), Gatti (2009), Scheibe e Durli (2011), acrescidos dos documentos legais, particularmente as LDB's – Lei de Diretrizes e Bases - n. 4.024/61 e a n. 9.394/96, a Lei complementar à primeira LDB - Lei n. 5.692/71 e a Resolução n. 01/2006 do CNE – Conselho Nacional de Educação, por meio dos quais foram instituídos Pareceres, Decretos e Resoluções balizadores dos formatos que os cursos, destinados à formação docente, assumiram ao longo do período retratado.

A criação das Escolas Normais, em meados do século XIX, demarca o ponto de partida desta retomada histórica, que tem, como ponto de chegada, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, na primeira década do século XXI.

1.1. Das Escolas Normais à criação dos Institutos de Educação: meados do século XIX ao início do século XX

De acordo com Saviani (2009), desde Comenius, no século XVII, já se apontava a necessidade de uma formação docente. Como exemplo, destaca-se a criação do *Seminário dos Mestres*, considerado como primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, instituído por São João Batista de La Salle, em 1684.

No século XIX, após a Revolução Francesa, decorrente da preocupação com instrução popular, muitos olhares voltaram-se à formação docente. A primeira instituição com o nome de *Escola Normal* foi instalada em Paris, em 1795. Com o advento da criação da

Escola Normal, surge a distinção entre a então Escola Normal Superior, destinada à formação dos professores de nível secundário, e a Escola Normal ou Escola Normal Primária, voltada ao preparo de professores para o ensino primário (escola de ler, escrever e contar). É importante destacar que, além da França, países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando suas Escolas Normais, ao longo do século XIX.

No Brasil, durante o período jesuítico (1549-1759), a educação ficou totalmente a cargo da ação catequizadora dos jesuítas, seja pela ação missionária junto aos indígenas, seja pelos colégios jesuíticos ou pelas aulas particulares nas casas dos colonos portugueses. Depois, passou pelas chamadas “aulas régias”, criadas nos principais povoados no período pombalino (1759-1808), marcadas pela laicização da instrução com o envio dos professores régios (professores como funcionários do Estado), momento em que a educação “passou das mãos da Igreja para as mãos do Estado”. Até que, com a vinda de D. João VI em 1808, foram criados os cursos superiores, mas sem preocupação ou criação de ações efetivas voltadas à formação de professores no Brasil. Fator que só começou a aparecer após a Independência (1822), momento em que se começou a pensar na organização da instrução popular primária para atender demandas e interesses políticos e econômicos do atual momento do país.

No bojo da organização da instrução primária, começaram a surgir as primeiras instituições destinadas a formar professores para atuar nesse nível de ensino. Contudo, segundo Tanuri (2000), antes mesmo da fundação destas instituições, já se despontavam ações preocupadas em como selecionar o professor que atuaria nas escolas elementares, o que demonstra que a seleção não só precede a formação, como também se mantém concomitante à existência das Escolas Normais.

A preocupação com a formação de professores para atuar nas escolas elementares se objetivou com a promulgação da *Lei das Escolas de Primeiras Letras* (também conhecida como *Lei Geral do Ensino*) em 15/10/1827, pois ao mesmo tempo “(...) que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras”, mesmo considerando que muitos parlamentares da época haviam solicitado isenção das mulheres na realização destes exames (TANURI, 2000, p. 14). Esse fato evidencia distinção feita entre a educação dos homens e das mulheres.

Esta lei demarca a intervenção do Estado na organização dos quadros docentes e determina que o ensino, nas escolas elementares, se desenvolveria pelo método do Ensino Mútuo (ensino monitorial) e, para tal, os professores, em formação nas Escolas Normais, deveriam ser “treinados” a trabalharem com esse método. Com isso, observa-se uma situação

de preparo didático, exclusivamente prática, sem qualquer fundamentação teórica e, ainda, não claramente definida como uma questão de ordem pedagógica.

Entre as décadas de 1830 e 1840, as Escolas Normais - de nível secundário - se estabelecem como o local instituído para a formação dos professores que atuariam nas escolas elementares, também chamadas de “escolas de primeiras letras”, demarcando o processo de institucionalização da formação docente no Brasil. Vale lembrar que, “nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos” (GATTI, 2009).

Em análise sobre esse momento Villela (2003) entende que:

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam seu estatuto sócio profissional (p. 101).

De acordo com a autora, o movimento de criação das Escolas Normais se desenvolveu concomitante à instauração de uma política educacional que almejava a uniformidade nacional via instrução. Com base nessa concepção, as Escolas Normais se caracterizam como o espaço responsável pela formação dos homens, a quem “(...) caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social” (p. 104).

A promulgação do Ato Adicional, em 12 de agosto de 1834 - responsável pela descentralização do ensino na época - colocou a instrução primária e as Escolas Normais sob o jugo das províncias.

Em continuidade, no ano de 1835, foi instituída a primeira Escola Normal em Niterói, capital da província fluminense. Para Villela (2003), esta escola representou uma importante instituição formativa de professores no Império.

Nesse período, a ascensão ao poder do grupo conservador “os saquaremas⁴” desencadeou ações com vistas a ampliar o número de adeptos, de seguidores e dos que defendiam. Dentre estas ações destaca-se a “valorização a instrução, concebida como um

⁴ Partido político conservador do período imperial, que surge, por volta de 1836 e é extinto com o advento da Proclamação da República, em 1889. O partido abarcava grandes proprietários rurais, ricos comerciantes e altos funcionários do governo, de modo que, boa parte dos integrantes desse grupo era originária das mais importantes e tradicionais famílias produtoras de café. A força produtora dos conservadores concentrava-se nas províncias do Nordeste (VILLELA, 2003).

espaço importante para a difusão dos princípios de ‘ordem’ e ‘civilização’ que regiam o ideal conservador” (VILLELA, 2003, p. 105).

Como diz Villela (2003), o discurso corrente da época era “colocar ordem no mundo da desordem”, ou seja, “civilizar” como meio eficaz de controle do povo. Em meio a esse cenário, o professor aparece como figura central na manutenção do quadro político vigente, por ser o difusor de ideais e conhecimentos aceitos na época. Daí, o reconhecimento pela necessidade da formação do professor.

Nesse sentido, segundo a autora:

A Escola Normal de Niterói, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformava-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento de classe senhorial que se encontrava no poder. Um exemplo disso pode ser percebido na própria lei de criação da Escola Normal de Niterói. De acordo com esse documento legal percebe-se que para a admissão na escola às exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual, como fica evidenciado no artigo 4º: Art. 4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever (p. 106).

É interessante salientar o modo *sui generis* estabelecido de seleção de professores no qual, dentre os critérios adotados, o que mais desperta atenção é a chamada “boa morigeração”, com sentido de *boa conduta moral, bons costumes e boa educação*. Ainda mais curioso era quem avalizava se o indivíduo era morigerado ou não: primeiramente, a avaliação ficava a cargo do juiz de paz e do pároco da cidade e, depois, do próprio diretor da Escola Normal, ou seja, decisões tomadas por “figuras ilustres da cidade” à época.

Quanto aos conhecimentos solicitados para ingresso na Escola Normal, o grau de exigência era mínimo, bastava apenas que soubesse ler e escrever. O que vem reforçar a “hipótese de que, nesse momento de constituição de um corpo de professores laicos, esperava-se desses ‘funcionários’ muito mais a difusão de uma ética moral do que de conteúdos instrutivos” (VILLELA, 2003, p. 114). Enfim, conforme apontado pela autora no tocante à conduta do professor, os aspectos morais se sobressaem à qualificação profissional e a escola primária, por sua vez, “destinava-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir” (p. 125).

Dando prosseguimento aos seus estudos, Villela (2003), ao comparar os currículos das Escolas Normais com o das escolas primárias, observa que praticamente não há diferença entre eles, com exceção da parte metodológica, visto ser condição aos futuros professores, o domínio do método lancasteriano, o qual se destacava pelo seu potencial disciplinador.

Com vistas ao ensino do método lancasteriano, no ano de 1839, foi traduzido e impresso o primeiro compêndio pedagógico da Escola, intitulado *Curso Normal para Professores de Primeiras Letras* (VILLELA, 2003). O livro funcionava como uma espécie de manual, abordando assuntos bem variados sobre a prática docente, tais como: qualidades do professor, cultivo da atenção, imaginação, memória, afetividade e ensino dos deveres, fortalecimento do caráter, trabalho e ordem. Além disso, apresentava “conselhos” aos professores, como por exemplo, o modo de organizar sua biblioteca pessoal.

Em seguida, foram sendo abertas outras escolas em diferentes províncias, por todo território brasileiro. Entre as décadas 1850 e 1860, as Escolas Normais ficaram caracterizadas pelo seu funcionamento intermitente, visto serem fechadas e abertas periodicamente, sem marcas de permanência. Exemplo desse movimento foi a Escola Normal de Niterói, criada em 1835, fechada em 1849 pelo presidente da província Couto Ferraz e reaberta em 1859.

Enquanto esse período se distingue pelas marcas da indefinição quanto à necessidade ou não da formação docente em uma instituição específica, ao fim da década de 1860, vê-se reacender o interesse por estas instituições, sobretudo nas décadas seguintes (1870 e 1880), nas quais rompe o movimento em prol da revalorização das Escolas Normais e também da consolidação das ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária.

Em paralelo a esse movimento desde a década de 1870, observa-se um momento significativo concernente à profissionalização docente, momento em que ocorre a tomada de consciência do corpo docente como categoria profissional. Com base nos dados apontados por Villela (2003), nessa década iniciam-se certos embates pela melhoria do estatuto profissional e de um plano de carreira; fase em que se buscava definir uma imagem da profissão, isto é, uma identidade profissional.

No tocante ao aspecto curricular, o curso oferecido na Escola Normal teria a duração de três anos e funcionaria com base no seguinte programa sequenciado: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã, pedagogia; aritmética (incluindo metrologia), álgebra (até equações do segundo grau), noções de geometria (teórica e prática) e desenho linear; elementos de cosmografia e noções de história e geografia, com destaque para as do Brasil; música e canto (TANURI, 2000 e VILLELA, 2003). Observa-se nesse programa o aparecimento do termo “pedagogia” como componente curricular da Escola Normal.

Outra peculiaridade do processo de formação de professores nas Escolas Normais do século XIX refere-se à criação de um curso especial para mulheres, demarcando a distinção do currículo de formação de professores entre mulheres e homens, corroborados pelo papel social reservado às mulheres na sociedade da época. Segundo Villela (2003) tratava-se de

[...] um curso especial para mulheres (que estudariam em dias alternados aos dos homens), no qual as normalistas aprenderiam todas as matérias do curso masculino, com exceção da álgebra, e a geometria se limitaria às noções mais elementares. Por outro lado, seu currículo incluiria os “trabalhos de agulha” e “prendas do exercício doméstico” (p. 111).

De acordo com Saviani (2009), as Escolas Normais tinham como foco a formação de professores para as escolas primárias, logo preconizavam um modelo de formação específico, guiado por coordenadas pedagógico-didáticas. Todavia, com o tempo, o que predominou foi a preocupação com o domínio de um repertório de conhecimentos tidos como necessários a ser transmitidos aos alunos das escolas primárias, desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

Tanuri (2000) evidencia algumas características presentes nas primeiras Escolas Normais, dentre elas, uma organização didática

[...] extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamentos, é objeto de constantes críticas nos documentos da época (p. 65).

Ao longo do século XIX, as Escolas Normais foram alvo de contestações, a exemplo da posição de Couto Ferraz que as considerava “(...) muito onerosas, inefficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Villela (2003) destaca o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária*, expedido pelo próprio Couto Ferraz no ano de 1849, atuando à época como presidente, o qual “(...) ao mesmo tempo em que rebaixava o nível da instrução primária, rebaixava também o nível da formação intelectual do professor” (p. 123). É relevante indicar também que este rebaixamento também impactou no salário do professor, reduzindo-o ainda mais.

Isso justifica porque Tanuri (2000) aponta o desinteresse na época pelas Escolas Normais, justificado não só pelas deficiências didáticas que apresentava, mas, especialmente, pelo evidente desinteresse da população pela profissão docente, por razões de ordem financeira e de valoração social. Pode-se acrescer a esses dois fatores um terceiro ponto: falta

de compreensão e reconhecimento da necessidade de uma formação específica destinada aos professores de primeiras letras, ou seja, do professor primário.

Pode-se dizer que são indicativos ainda presentes nos tempos atuais, porém manifestos de outros modos.

Segundo os estudos de Tanuri (2000), durante os primeiros 50 anos do século XIX, ao longo do período Imperial, as poucas Escolas Normais do Brasil “não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (p. 65).

Assim, foi na década de 1880, paralelo ao movimento de valoração das Escolas Normais, houve enriquecimento curricular, ampliação dos critérios de ingresso e abertura ao público feminino, com a possibilidade da coeducação (ensino misto). Ao fim desta década, cada vez mais as Escolas Normais foram abrindo as portas às mulheres, fato histórico que acabou se tornando uma marca nos cursos de formação de professores, sobretudo para os que iriam atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A entrada cada vez mais frequente das mulheres na Escola Normal, também serviu como solução para a falta de “mão de obra”, ou seja, “da falta de professores” para atuarem nas escolas primárias que, inversamente, estavam sendo cada vez menos alvo de interesse do público masculino, tendo em vista a baixa remuneração salarial.

De acordo com Tanuri (2000), ao fim do Império (1822-1889), as províncias, de modo geral, não tinham mais que uma Escola Normal pública, quando muito duas, sendo uma destinada ao público feminino e outra ao masculino. Seu tempo de duração variava de dois a quatro anos, na média, três anos. Neste período, as Escolas Normais ainda não conseguiam alcançar o *status* de curso secundário, tanto pelo conteúdo oferecido, quanto pelo tempo de duração dos estudos, além de apresentar uma formação pedagógica bem reduzida e, logo, marcadamente fragilizada no aspecto da profissionalização.

Caberia, então, à República, “a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (TANURI, 2000, p. 67). Vale destacar que, no período republicano ocorreu a supressão do ensino religioso do currículo das Escolas Normais, associada a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, no ano de 1890, a qual, sob a direção de Caetano de Campos, estabeleceu um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais no estado, até então não existente.

De acordo com os reformadores, “(...) sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz – São Paulo, 1890”

(SAVIANI, 2009, p. 145). Os reformadores defendiam que, professores qualificados precisariam ser preparados em Escolas Normais organizadas.

Cabe destacar o quanto ainda é presente essa defesa dos reformadores nos tempos atuais: um ensino com qualidade conclama professores devidamente qualificados. Daí a necessidade do investimento e valorização dos cursos de formação de professores; o que, lamentavelmente, não é colocado na pauta dos assuntos da “ordem do dia”.

Como bem diz Severino (2006):

Ao contrário do que muitos pensam e do que a tradição cultural brasileira reforça; a educação não pode ser conduzida de forma espontaneista. Daí a necessidade de um profissional muito bem capacitado para lidar com o conhecimento e com os valores envolvidos no processo educativo (p. 65).

Voltando à História, a referida Reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino por meio da criação da escola-metodo anexa à Escola Normal. Complementarmente, nessas escolas foram introduzidas ideias de Pestalozzi sobre métodos intuitivos de ensino e também houve a contratação de professoras, para atuarem como diretoras, com formação norte-americana.

Outro aspecto destacado por Villela (2003), referente a essa Reforma foi à concepção adotada sobre o que representa uma instituição formadora de professores. Ou seja, um espaço que em nada lembre os:

[...] “pardieiros” anteriores, os prédios emprestados, móveis adaptados, pobreza de material didático. Para Caetano de Campos era necessário pensar grande e projetar no espaço do futuro aquela que seria uma verdadeira escola normal. Mas não só arquitetônico era o seu projeto; a prática pedagógica seria a sua pedra angular e para tal criou as escolas-metodo, dirigidas por duas experientes pedagogas, Miss Browne e dona Maria Guilhermina, ambas com formação nos Estados Unidos. Elas colocariam os alunos-mestres em contato com o que havia de mais atualizado no exercício da prática cotidiana escolar (p. 118).

Essa Reforma se estendeu, primeiramente, para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo e, em seguida, para outros estados do país. Nesse momento, foi estabelecido certo padrão de Escola Normal, expandido por todo o território brasileiro.

De acordo com Villela (2003), o complexo pedagógico arquitetado por Caetano de Campos foi inaugurado após sua morte, no ano de 1894, recebendo o nome de “Escola Normal da Praça”. Esse projeto converte-se em um símbolo do magistério em todo o território

nacional, sobretudo, pela valorização dada à formação do professor primário corporizada na arquitetura do prédio e na proposta pedagógica.

Todavia, a Reforma de 1890 não foi suficiente para alterar o modelo formativo das Escolas Normais, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Isso, somado ao fato de a Constituição Republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, preservar a descentralização do ensino, estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, só que agora delegando a instrução primária e profissional (incluindo o ensino normal) aos estados e municípios.

Tendo como base os estudos de Tanuri (2000), a Escola Normal mostra-se, ao término da Primeira República (1889-1930), como um curso híbrido, o qual oferecia paralelamente ao exígua currículo profissional, “(...) um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (p. 72).

Por fim, Villela (2003), ao analisar a história da profissão docente no Brasil ao longo do século XIX, identifica que esta está intimamente relacionada ao projeto conservador político da época, no qual as Escolas Normais foram inseridas. Caberia então, a esse espaço formativo, definir “os *saberes* e as formas de *fazer* dos futuros professores” (p. 131).

Conforme aponta Tanuri (2000), a década de 1930 do século XX, ao sofrer a influência dos princípios e fundamentos escolanovistas e das inúmeras reformas estaduais que incidiram no ensino primário e normal, retoma, mais enfaticamente, antigas críticas a respeito do reduzido caráter profissionalizante das Escolas Normais, bem como do predomínio dos estudos direcionados à formação geral. Com isso, é recolocado no cerne do debate o tipo de modelo formativo a ser oferecido nas Escolas Normais: ênfase na formação geral, ênfase na formação profissional ou o equilíbrio entre ambas?

Para essas autoras, mais que tudo, era preciso se libertar do “vício” presente desde a constituição das Escolas Normais, qual seja: ao pretender oferecer ao mesmo tempo cultura geral e cultura profissional, a história demonstra que essa formação acabou falhando nos dois objetivos.

Como um movimento decorrente desse embate, destaca-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, por meio do Decreto n. 3.810 de 19/03/1932.

Em meio a essa trajetória, surgiram os *Institutos de Educação* que definiram uma nova fase na trajetória da formação docente. Estes Institutos foram “(...) concebidos como espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Nesse contexto, destaca-se a criação de dois Institutos: Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em

1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos inspirados nos princípios da Escola Nova.

Os Institutos de Educação foram concebidos e organizados para contemplar as exigências da Pedagogia, área que buscava se firmar como um campo do conhecimento científico. Concomitante a esse movimento, em 1932 foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que abordava inúmeros aspectos da educação e da escola brasileira, dentre eles a formação docente.

Ainda segundo os mesmos autores, no que tange ao tema formação de professores, os pioneiros teceram críticas à formação dada nas Escolas Normais, uma vez que os professores, formados nesses estabelecimentos, não recebiam sólida formação pedagógica e tampouco formação geral adequada. Ressaltavam, ainda, a forma descuidada como era tratada a função educacional, como se não houvesse sequer necessidade de uma preparação profissional.

Conforme apontado pelo Manifesto dos Pioneiros, a formação do espírito pedagógico, dada nos estabelecimentos secundários, deveria ser feita conjuntamente aos cursos universitários, em faculdades ou Escolas Normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. Tendo como base o princípio da unidade da função educacional, os pioneiros defendiam a libertação espiritual e econômica do professor, por meio de uma formação e remuneração equivalentes, pelas quais seria possível garantir a dignidade e o prestígio, indispensáveis a qualquer educador, independentemente do nível de ensino em que atuasse.

Segundo Saviani (2009), Anísio Teixeira, membro do movimento da Escola Nova e adepto deste Manifesto, fez críticas à origem das Escolas Normais, pois ao buscar tornar-se “uma escola de cultura geral e de cultura profissional ao mesmo tempo”, falhava nos dois objetivos. Nesse sentido, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, incluindo no currículo o estudo das áreas da Biologia, Sociologia, Psicologia, História, todas voltadas à educação.

Em meio a esse percurso transacional – das Escolas Normais aos Institutos de Educação – cabe acrescentar que, em 1934, a Universidade de São Paulo incorpora o Instituto de Educação de São Paulo, via as chamadas Escolas de Professores⁵, responsabilizando-se pela formação pedagógica dos alunos interessados na obtenção de licença para o Magistério.

⁵ Curso profissional, pertencente à estrutura curricular das Escolas Normais, na década de 1930 ao passar por uma reformulação vem a constituir a chamada Escola de Professores. Desse modo, o Instituto de Educação, versão transformada da Escola Normal, se constitui em quatro tipos de escola, dentre elas, evidencia-se a Escola de Professores, a qual também oferecia cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (Vidal *apud* Tanuri, 2000).

Do mesmo modo, em 1935 a Universidade do Distrito Federal (extinta em 1939), nomeada Faculdade de Educação, incorpora a *Escola de Professores* concedendo “licença magistral” aos que obtivessem na universidade “licença cultural”. Nos dois casos, o currículo destas escolas centrava-se em “disciplinas pedagógicas”, excluindo as de formação geral, presentes no modelo formativo das Escolas Normais. Assim, a formação geral ficaria a cargo do curso secundário fundamental, com duração de cinco anos, precedente, tornando-se condição de ingresso nas Escolas de Professores (TANURI, 2000).

Saviani (2009) destaca ainda que essas *Escolas de Professores* contemplavam três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino, englobando cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; e c) prática de ensino, realizada pela observação, experimentação e participação – características do escolanovismo. Além disso, contavam com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária; b) institutos de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiofusão.

Com base nos estudos de Bontempi Jr. (2011), seria concedida licença ao Magistério Secundário somente aos candidatos egressos “em qualquer uma das seções da Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras” que tivesse concluído o “curso de formação pedagógica” realizado no Instituto de Educação (p. 192).

Das Escolas Normais, caracterizadas pelo intenso e constante movimento intermitente, atrelado à sua indefinição curricular, surgem os Institutos de Educação, nos quais se pôde, por meio de suas marcas subsequentes, evidenciar a presença de um embate, que é praticamente inerente à história da formação de professores, qual seja: Qual o perfil de professor que se pretende formar e quais os saberes necessários ao exercício da profissão?

Embate esse que permanece por décadas, como se poderá observar nos próximos tópicos.

1.2. A criação do curso de Pedagogia, o fim das Escolas Normais e a implantação da Habilitação Específica ao Magistério: décadas de 30 a 70 do século XX

As primeiras décadas do século XX, segundo Gatti (2009), despontam pela preocupação com a formação dos professores que iriam atuar no nível secundário (fase subsequente à escola elementar, correspondendo hoje aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio). Em meio a essa preocupação, surgem as primeiras universidades no país,

local reservado à formação dos professores secundaristas, nome dado àqueles que atuariam no nível secundário de ensino.

O modelo formativo instaurado, nesse período, representa um “divisor de águas” na história da formação de professores no Brasil, marcada pela distinção do modelo e local formativo do professor que atuará no nível elementar (professor polivalente – Escolas Normais e Institutos de Educação) em relação ao modelo e local formativo do professor que atuará no nível secundário (professor especialista - universidades). Cabe mencionar que esta distinção se encontra ainda presente nos tempos atuais, conforme aponta Gatti (2009), identificada na estrutura diferenciada dos cursos, no plano de carreira, salários e, em especial, nas representações sociais, acadêmicas e legais sobre estes dois tipos de profissionais, apesar de ambos serem professores.

No bojo do movimento reformista educacional, nas primeiras décadas do século XX, tem-se a reforma do ensino secundário, empreendida por Francisco Campos em 1931, logo após assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, da qual decorre a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

De acordo com os estudos de Cruz (2011):

Apesar dos decretos promulgados (19.851, 19.852 e 22.579) não há registro de funcionamento de escola superior com o nome proposto: Faculdade de **Educação**, Ciências e Letras. O nome adotado para as instituições criadas destinadas à formação de professores para o ensino secundário foi o de Faculdade de **Filosofia**, Ciências e Letras. A primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras surgiu no contexto de organização da Universidade de São Paulo, de acordo com o Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (...) (p. 32).

Em decorrência do surgimento das universidades, os cursos de bacharelado que contemplassem as áreas de Ciências, Artes e Humanidades, passariam a ter mais um ano de duração, englobando a formação de licenciatura, o que representou a integração do currículo de bacharelado com o de licenciatura.

Neste momento que foi implantado o chamado “esquema 3+1”, o qual alinha todas as licenciaturas a mesma estrutura formativa pela justaposição dos currículos de bacharelado e licenciatura, ou seja, “a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docente para o ensino secundário (...)” (GATTI, 2009, p. 37). Essa estrutura vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, voltado à formação dos especialistas em educação (bacharelado) e,

complementarmente, à formação dos professores para as Escolas Normais (licenciatura), como será visto mais adiante.

Cenário no qual emergiram dois cursos com diplomação própria, demarcando a clássica dissociação instaurada entre licenciatura e bacharelado. O primeiro deles voltado à formação do bacharel, com duração de três anos e dedicado aos estudos de conteúdos específicos e, o segundo, voltado à formação dos licenciados, com duração de um ano e dedicado aos estudos didáticos.

Ao definir apenas um ano para o aprendizado dos saberes próprios da docência, fica visível, o lugar secundário ocupado pela formação do licenciado em relação à formação do bacharel, fruto de uma concepção simplista de formação de professores neste país. Por outro lado, há de se destacar, um ponto comum entre estes dois modelos formativos: *a adequação da educação aos interesses políticos e econômicos vigentes*.

Tal aspecto é facilmente observável no início do século XX, no momento em que a industrialização se coloca na agenda dos assuntos prioritários do país, ocasionando, em âmbito nacional, a ampliação do sistema de ensino, a formação de professores e de novos profissionais que atendam as demandas do mercado da época. Em decorrência, começaram a surgir novas e diversificadas funções educativas, concomitantes à criação de cursos voltados à preparação de pessoal para desempenhá-las, como o curso de “formação de administradores escolares”, por exemplo. Trata-se de um momento, conforme destaca Tanuri (2000), em que a educação começa a adquirir relevância como área técnica.

À baila desses acontecimentos, coroados pelo desligamento do Instituto de Educação Caetano de Campos com a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo, em 1938, nasce o curso de Pedagogia, regulamentado pelo Decreto-Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, no governo de Getúlio Vargas e tendo Gustavo Capanema no cargo de Ministro da Educação, configurando-se, à época, como o único curso profissionalizante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e que levava o mesmo nome de uma das seções que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia (SAVIANI, 2008).

Com vistas a melhor compreender a constituição do curso de Pedagogia, bem como suas implicações, será dado relevo a alguns Capítulos e Artigos do Decreto.

No Artigo 1º do Capítulo I, o referido Decreto-Lei indica a alteração da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 05 de julho de 1937, para Faculdade Nacional de Filosofia, tendo as finalidades de: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários

domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. Já o Artigo 2º do Capítulo II organizou a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Destaca, em parágrafo único, uma seção especial dedicada à Didática. O Capítulo III, por sua vez, estabelece a *Organização dos Cursos Ordinários*, define, em seus artigos subsequentes, que os cursos de Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas serão organizados em três anos.

Na seção XI evidencia-se o Artigo 19, o qual organiza o curso de Pedagogia em três anos, com a seguinte seriação de disciplinas: **Primeira série** – Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; **Segunda Série** – Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar; **Terceira Série** – História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação.

Dando sequência, a seção XII estabelece em seu Artigo 12 que o curso de Didática se dará em um ano, constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Sendo assim, ao “Curso de Didática caberia formar os licenciandos, ou seja, dar aos bacharéis a formação pedagógica, técnica, profissionalizante” (BONTEMPI Jr., 2011, p. 202).

Na mesma direção Saviani (2008) considera que:

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de Pedagogia (...). Com efeito, supondo que o perfil do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar Didática Geral e Especial, se licenciaria como professor (p.41).

O Artigo 48, relativo ao Capítulo VII, intitulado *Dos Diplomas e Certificados* confere aos alunos concluintes dos cursos ordinários o diploma de bacharel. O Artigo 49, por sua vez, estabelece que os alunos que concluirão seriadamente um dos cursos ordinários receberão o título de bacharel. E, por conseguinte, ao aluno bacharel que finalizar regularmente o curso de Didática, com base no Artigo 20 deste Decreto, “(...) será conferido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formarem seu curso anterior de Bacharelado”.

Segundo Libâneo (2007), caberia, então, ao curso de Pedagogia a formação dos técnicos de educação, enquanto os professores, para o Ensino Primário, seriam formados em Curso Normal. Cumpre ressaltar que os técnicos em educação seriam aqueles professores primários que, à época, mediante aprovação em concursos públicos, pudessem ocupar cargos administrativos tanto em âmbitos escolares, quanto em cargos públicos relacionados ao Ministério da Educação e secretarias do Estado e dos Municípios, em consonância as novas exigências legais estabelecidas pelo Decreto.

Dentre as funções atreladas aos cargos administrativos, evidenciam-se: planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas (atual Supervisor de Ensino), avaliação do desempenho de alunos e professores; e dentre os cargos públicos destaque as funções de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, assim como os cargos de “inspetor, diretor de estabelecimento de ensino, delegado de ensino e outros cargos nos sistemas de ensino municipais, estaduais ou federal” (PENIN, 2011, p. 62). Já ao licenciado em Pedagogia, também era concedida licença para lecionar Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa aos alunos do primeiro ciclo do nível secundário.

Neste formato, o curso ao assumir como função precípua a formação dos técnicos em educação, a formação de intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ficou preterida, indo de encontro ao que “prevê o artigo 1º, alínea ‘a’, do decreto-lei em questão” (CRUZ, 2011, p. 36). Deste modo, apesar de, como bacharelado, os fins do curso de Pedagogia serem os mesmos estabelecidos “para os bacharéis em geral - ‘o preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica’” (TANURI, 2006, p. 73) - na prática, esses fins não se concretizaram.

Dando prosseguimento, o Decreto-Estadual n. 12.083, de 1941, com base nos estudos de Bontempi Jr. (2011) estabelece que

[...] a partir de 1943, seria exigido dos profissionais da área de educação (inspetores do ensino primário, delegados regionais do ensino, diretores de escola de grau secundário ou normais, ocupantes de cargos técnicos do Departamento de Educação) o diploma de Pedagogia para o exercício da profissão e, ainda, que deveriam ter prática docente pelo tempo mínimo de dois anos em estabelecimento de ensino oficial ou reconhecido (p. 202).

Em meio a estas mudanças no cenário formativo de professores, Tanuri (2000) faz referência à presença de uma política educacional centralizadora, resultante do momento histórico datado entre as décadas de 1930 e 1940, que buscava “regulamentar minuciosamente

em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante ‘Leis Orgânicas do Ensino’, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946” (p. 75).

Dentre eles, destaca-se o Decreto-Lei n. 8.530, de 02/01/1946, que mesmo assinado após a ditadura instaurada no governo de Getúlio Vargas, foi gestado, trazendo consigo resquícios deste modelo político, porém com um caráter menos centralizador. Desse modo, o referido Decreto-Lei, conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Normal*, estabeleceu a primeira regulamentação em âmbito federal ao Ensino Normal.

No Artigo 1º, do Capítulo I intitulado *Das Finalidades do Ensino Normal*, são estabelecidas as seguintes finalidades ao ensino normal, tido como ramo de ensino do 2º grau⁶, quais sejam:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Decreto-Lei n. 8.530).

Segundo Saviani (2009) e conforme estabelecido no Capítulo II *Dos Ciclos do Ensino Normal e de Seus Cursos*, a Lei Orgânica do Ensino Normal, em simetria aos demais cursos de nível secundário, dividiu o curso normal em dois ciclos: o primeiro, com duração de quatro anos (correspondente ao ensino ginásial), objetivava formar *regentes do ensino primário* e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo, com duração de três anos (correspondente ao ciclo colegial do curso secundário), visava formar os *professores das escolas primárias* (chamados por Lourenço Filho de “mestres primários”, *apud* Tanuri) e funcionaria tanto nas Escolas Normais quanto nos Institutos de Educação.

Assim o Capítulo III, tendo por base o texto legal do referido Decreto-Lei, aponta três tipos de estabelecimentos de Ensino Normal: o *curso normal regional* (destinado a ministrar somente o primeiro ciclo de ensino normal), a *escola normal* (destinada a ministrar o curso de segundo ciclo desse ensino) e o *instituto de educação* (estabelecimento que, além de ministrar os cursos próprios da escola normal, atua também no ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário).

⁶ Cabe destacar a utilização do termo 2º grau que aparece no texto da Lei, como também nos estudos de Tanuri (2000) e Lourenço Filho (1953, *apud* Tanuri), termo este oficialmente estabelecido a posteriori pela Lei n. 5692 de 1971.

Ainda com base no Decreto-Lei n. 8.530 de 1946 julga-se relevante apresentar a estrutura curricular que foi estabelecida para o Ensino Normal, a qual desvela os saberes tidos, naquele período, como necessários aos futuros professores.

Quadro 05 – Disciplinas que compõem cada modalidade de formação por nível de ensino

Estrutura do Ensino Normal	Disciplinas (saberes ensinados)
Curso de Regentes de Ensino Primário/ Organizado em quatro séries anuais	Primeira série: Português; Matemática; Geografia Geral; Ciências Naturais; Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Educação Física.
	Segunda série: Português; Matemática; Geografia do Brasil; Ciências Naturais; Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Educação Física.
	Terceira série: Português; Matemática; História Geral; Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas; Desenho; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Educação Física, Recreação e Jogos.
	Quarta série: Português; História do Brasil; Noções de Higiene; Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática de Ensino; Desenho; Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos.
Curso de Formação de Professores Primários/ Organizados em Três Séries Anuais⁷	Primeira série: Português; Matemática; Física e Química; Anatomia e Fisiologia Humanas; Música e Canto; Desenho e Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos.
	Segunda série: Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Higiene e Educação Sanitária; Metodologia do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos.
	Terceira série: Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação; Higiene e Puericultura; Metodologia do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Prática do Ensino; Educação Física, Recreação e Jogos.
Cursos de Especialização e Administração Escolar/ organização definida em regulamento	Cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: Educação Pré-Primária; Didática Especial do Curso Complementar Primário; Didática Especial do Ensino Supletivo; Didática Especial de Desenho e Artes Aplicadas; Didática Especial de Música e Canto.

⁷ Art. 9º - Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo: Primeira série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Biologia Educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene); 4) Psicologia Educacional (noções de Psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação); 5) Metodologia do Ensino Primário; 6) Desenho e Artes Aplicadas; 7) Música e Canto; 8) Educação Física, Recreação e Jogos/ Segunda série: 1) Psicologia Educacional; 2) Fundamentos Sociais da Educação; 3) Puericultura e Educação Sanitária; 4) Metodologia do Ensino Primário; 5) Prática de Ensino; 6) Desenho e Artes Aplicadas; 7) Música e Canto; 8) Educação Física, Recreação e Jogos (dados extraídos do Decreto Lei n. 8530 de 1946 - Acesso em 21/02/2014 - <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/decreto-lei20dejaneirode1946leiorganicaensinonormal.htm>).

específico em lei. Instituto de Educação	Cursos de Administradores Escolares do grau primário visarão habilitar: Diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares.
--	---

Obs: Quadro organizado pela pesquisadora com base no Decreto-Lei n. 8.530/1946.

Percebe-se, então, que o Ensino Normal dessa época, além de formar os professores que iriam atuar nas escolas primárias, contaria também com jardins de infância e escolas primárias anexas, além de oferecer os chamados Cursos de Especialização para as áreas da Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, Música e Canto, somado aos Cursos de Aperfeiçoamento para Administradores Escolares que formavam os diretores, orientadores e inspetores escolares.

Com esta organização, as Escolas Normais do primeiro ciclo (ginásio) abarcariam a formação de cultura geral, tão destacada no século XIX, e do segundo ciclo (colegial) contemplaria os estudos pedagógicos, voltados aos fundamentos da educação, introduzidos pelas reformas da década dos anos 1930, portanto voltado à formação profissional. Nesse momento, tanto as Escolas Normais, quanto os cursos de Licenciatura e a Pedagogia focaram uma formação de caráter disciplinar, dispensando as exigências anteriores das escolas-laboratório.

Nesse contexto, os cursos de Licenciatura em geral, enfatizavam conteúdos cultural-cognitivos em detrimento dos aspectos pedagógico-didáticos. Ou melhor, o aspecto pedagógico-didático, ao invés de se constituir em modelo para o processo de formação docente, foi suprimido pelo modelo dos conteúdos cultural-cognitivos.

Tanuri (2000), ao analisar o impacto das Leis-Orgânicas na educação brasileira, diz que:

As Leis Orgânicas ampliaram a reduzida articulação existente no ensino brasileiro, na medida em que articularam o primeiro ciclo da escola secundária com todas as modalidades de escolas de segundo ciclo, inclusive a normal. Quanto ao segundo ciclo, apenas o secundário, como via privilegiada, possibilitava o ingresso em qualquer dos cursos superiores; os segundos ciclos dos ramos profissionalizantes só se articulavam com cursos superiores a eles diretamente relacionados. No caso do curso normal, a articulação somente ocorria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia (...) (p. 76).

Outro ponto destacado, também decorrente da regulamentação das Leis Orgânicas, se refere a como essas leis representaram um parâmetro de reorganização das Escolas Normais à maioria dos estados brasileiros, estabelecendo, em âmbito federal, um “padrão semelhante de

formação, ainda que diversificado em dois níveis” (TANURI, 2000, p. 77). E, com isso, juntamente com as ações de reorganização dos sistemas estaduais, com vistas a se adequar aos preceitos das Leis Orgânicas de Ensino, houve um vertiginoso crescimento quantitativo das escolas normais no país, sobretudo, na rede privada.

Já na década de 1960, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n. 4.024 de 1961 – não trouxe significativas inovações para o ensino normal, conservando a estrutura posta, tanto nos termos de duração dos estudos, quanto de divisão em ciclos. Entretanto, Tanuri (2000) registra como contribuição a essa modalidade de ensino o advento da descentralização de ensino atrelada à flexibilidade curricular, de modo a romper com a estrutura anterior marcada pela uniformidade curricular.

Esta década também se destaca pela aspiração de certos setores do campo da educação em defesa da formação dos professores das séries iniciais (primário) em nível superior. De acordo com Libâneo (2007), a primeira menção nessa direção se encontra no Parecer do CFE – Conselho Federal de Educação – anexo à Resolução n. 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas.

Com o advento da LDB n. 4.024/61 e a regulamentação contida no Parecer do CFE – Conselho Federal de Educação – n. 251/1962, o esquema 3 + 1 foi mantido para o curso de Pedagogia.

Segundo os estudos de Scheibe e Durli (2011), o Parecer n. 251/62 estabeleceu um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, com tempo definido de quatro anos, sendo três anos voltados à base comum, composta por sete disciplinas indicadas pelo CFE: Psicologia da Educação (Evolutiva, Aprendizagem Diferencial), Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar; e mais um ano dedicado ao estudo da Didática e Prática de Ensino, consideradas obrigatórias (aos que optassem pela Licenciatura). Além destas disciplinas, o currículo seria composto por mais duas indicadas pela Instituição (parte diversificada), a escolher dentre: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Buscava-se com esse currículo padrão definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e manter uma unidade de conteúdo em território nacional, como critério para os casos de transferência de alunos.

Com base no Parecer n. 251/ 62, caberia ao curso de Pedagogia a função de formar os *técnicos em educação* (especialistas/ bacharelado) e os professores das disciplinas

pedagógicas para os Cursos Normais e do professor primário, formado em nível superior (licenciatura). Desse modo, apesar de manter a estrutura do esquema 3 + 1, conservando a polarização entre bacharelado e licenciatura, reconhece-se como avanço, à época, a proposta de elevação da formação dos professores primários em nível superior, contrapondo-se ao modelo secular de formação em nível médio. Aponta-se também, como elemento de inovação, a possibilidade da formação dos técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação.

Essa trajetória é seguida pelo Parecer CFE n. 292, de 14 de novembro de 1962, também de autoria do professor Valnir Chagas, que regulamenta a licenciatura e prevê o estudo de três disciplinas de caráter pedagógico: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. Com base nos estudos de Cruz (2011), este Parecer preconizava que a obtenção dos graus de bacharelado e de licenciatura ocorresse concomitantemente, por meio do estudo de disciplinas comuns. Contudo, considerando os estudos de Scheibe e Durli (2011), este princípio não se concretizou, permanecendo o modelo dual de bacharelado e licenciatura, e com ele, a separação da parte pedagógica da parte específica, pouco diferindo da estrutura instaurada em 1939.

Por conseguinte, como o Parecer não fazia nenhuma referência específica ao campo de trabalho profissional do pedagogo, na década de 1960 iniciou-se um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia em congressos que se realizaram, principalmente, no Estado de São Paulo, como o *Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia*, no ano 1967, pela busca da *identidade profissional do pedagogo*. Esse movimento se pautava pela aspiração de determinados setores do campo da educação que advogavam a favor da formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (ensino primário pela terminologia do período) no curso de Pedagogia, em nível superior.

Dando continuidade, dentre as reformas instituídas no regime militar, destaca-se a Reforma Universitária – Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, “que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária” (CRUZ, 2011, p. 40). Esta peça legal também foi responsável pela criação das Faculdades de Educação, como exemplo, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, em 1969. Por meio dessa, o curso de Pedagogia sofre alterações de ordem estrutural.

Esta Lei modificou o currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas voltadas à formação de especialistas e, com isso, retira a docência do centro da

formação do pedagogo. Dentre as habilitações estabelecidas destacam-se: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional – especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho. Todavia, esta Lei “não interferiu no curso normal, que continuou a formar os professores das primeiras séries do ensino primário e, em nível de especialização, também professores para a educação infantil” (PENIN, 2011, p. 62).

Não se pode deixar de mencionar que as mudanças instituídas por esta peça legal estão embebidas dos “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior” (BISSOLLI DA SILVA, 1999, p. 44).

Em decorrência, decreta-se o Parecer CFE n. 252, de 11 de abril de 1969, acompanhado da Resolução CFE n. 02, de 1969, fruto de uma política estatal autoritária, a qual se incumbiu, do mesmo modo que Parecer anterior, de fixar os conteúdos mínimos do curso de Pedagogia, bem como a duração do curso.

Determinava a Resolução CFE n. 02 que o curso de Pedagogia formaria os professores para o ensino no Curso Normal (posteriormente denominado Magistério no 2º grau) e os profissionais relacionados às atividades administrativas da escola (planejamento, administração, supervisão e orientação no âmbito das escolas e dos sistemas escolares), via regulamentação das habilitações. Ao dispor sobre a organização e funcionamento do curso de Pedagogia, o Parecer n. 252 e a Resolução n. 02 indicam como finalidade do curso preparar profissionais da educação via obtenção do título de *especialistas*, mediante complementação dos estudos, dando, com isso, certa identidade a esses profissionais.

Desse modo, o referido Parecer extingue a distinção entre bacharelado e licenciatura, sendo a disciplina de Didática, antes como uma seção, incorporada ao núcleo comum das disciplinas do curso. É nesse momento que aparece a conhecida orientação “*quem pode o mais, pode o menos*”, ou seja, “*quem prepara o professor primário têm condições de também ser professor primário*”. Nesta formatação, o egresso do curso de Pedagogia receberia agora o grau de licenciado, focando nos estudos pedagógicos a serviço da docência.

Para alguns estudiosos, como Severino (2006), impregnado pelos princípios da racionalidade técnica e da eficiência vigentes na década de 1960, o Parecer 252/1969 contribui para que o curso se caracterizasse pelo ensino de conteúdos e técnicas. E, nesse aspecto, tece críticas ao Parecer, pois, para ele, a formação e atuação profissional do pedagogo não podem reduzir-se à mera qualificação técnica. Já para Tanuri (2000), esta medida “embasa legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 1980 e 1990, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o

professor para os anos iniciais de escolaridade” (p. 79). Aspecto que será explicitado mais adiante.

No caminhar dessa história da formação docente, a Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971, que teve Valnir Chagas o principal mentor dessa reforma, reestrutura a concepção e os objetivos do ensino primário e médio, alterando suas nomenclaturas, respectivamente, para primeiro e segundo grau. Seguindo essa nova estrutura, a formação dada nas *Escolas Normais* se diluiu em uma das muitas habilitações profissionais oferecidas no ensino de segundo grau, convertendo-se na conhecida *Habilitação Específica para o Magistério*.

Por meio desta Lei, também foram extintos os *Institutos de Educação* e, com isso, a formação de professores para atuar no Magistério e a formação dos especialistas passaram a compor atribuições dos cursos de Pedagogia, tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação. Com isso, apesar de regulamentar os níveis de 1º e 2º Grau, esta Lei interferiu de modo incisivo nos rumos da formação docente.

Vale destacar que, em consonância ao contexto da época, marcado por diferentes habilitações e pela presença da tendência tecnicista:

[...] previa-se a possibilidade do fracionamento do curso em habilitações específicas, em três ou quatro séries, ou seja, a habilitação para o Magistério em escolas maternais e jardins-de-infância; em 1^a e 2^a séries; em 3^a e 4^a séries, em 5^a e 6^a séries, entre outras, com conteúdos correspondentes a cada uma delas (TANURI, 2000, p. 81).

Para melhor ilustrar as intervenções feitas pela Lei n. 5.692, segue o esquema de formação previsto no artigo 30, Capítulo V:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1^a à 4^a séries, habilitação específica de 2º grau/ b) no ensino de 1º grau, da 1^a à 8^a séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, em curso de curta duração/ c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Por meio desta peça legal constata-se a existência de cinco diferentes níveis de formação docente, a saber:

[...] formação de nível de 2º grau, com duração de três anos, destinada a formar o professor polivalente para as quatro primeiras séries do 1º grau; formação de nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudo, apto, portanto, a lecionar até a 6^a série do 1º grau; formação superior

em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau; formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 95-96).

Essa nova ordem instaurada, decorrente da Lei 5.692, foi alvo de muitas críticas, sendo responsabilizada por descharacterizar a formação de professores.

Em contraponto a essa leitura histórica, a pesquisa de Frankfourt ao contrastar a Lei 5.692/71 com a que a precedeu, a Lei 4.024/61, indica que foram poucas as alterações de uma para outra, exceto “(...) de ter ficado explícito na Lei de 1971 que a formação de professores se equipara a outras formações profissionais, tirando-a, assim, do lugar diferenciado que era o da formação nas Escolas Normais” (FRANKFOURT, 2011, p. 202).

Para Frankfourt (2011), esta peça legal, mesmo tendo sido gerada em um momento ditatorial e centralizador, fez uso, em sua implantação, de várias estratégias:

[...] conferindo grande espaço às negociações, a articulações com diferentes grupos, com distintos interesses, por saber que o sucesso da reforma, especialmente no âmbito da formação de professores, também precisava se apresentar como a implantação de uma nova ordem (p. 202).

Em seus estudos, Frankfourt (2011) identificou que as representações sobre esta Lei, seja por seus pensadores, opositores ou por aqueles que foram diretamente afetados por ela no momento de sua instauração, resultaram na época em visões bem distintas entre si. Dentre essas representações, destacam-se as críticas proferidas à referida Lei, decorrentes do momento histórico em que foram geradas. Entretanto, a autora, com base nos dados empíricos coletados no Colégio Santa Inês e na Escola de 1º e 2º Graus Padre Anchieta, identificou que tais críticas, por si só, não se sustentam.

Pautada por sua pesquisa de campo (análise dos documentos e depoimentos dos entrevistados), a autora constatou a existência de uma reorganização curricular no curso, concentrando as disciplinas de caráter mais prático nos anos finais de formação. Em seguida, ao cotejar as duas peças legais (Lei 4.024 e Lei 5.692) sinalizou haver bem mais disciplinas voltadas ao conhecimento específico (de ordem técnica) na década de 1960 comparado à década de 1970.

Desse modo, pode-se dizer que a implantação da Lei 5.692 em 1971 não ocasionou, segundo Frankfourt, o “abandono da formação geral”, conforme aventado por alguns críticos da época, mas, sim, uma reorganização curricular no curso de modo que os dois primeiros anos voltavam-se à formação geral e os dois últimos, por sua vez, investiriam mais na formação profissional.

Destarte, apesar destes estudos, para a maioria dos estudiosos sobre o tema, a partir da Lei 5.692/71, o Curso Normal se configurou como uma das possíveis Habilidades de 2º Grau, dispersa em meio a tantas outras e, com isso, acarretando um cenário de formação precário e preocupante para a época.

Dando prosseguimento nesse percurso histórico, o Parecer n. 349/72 (MEC/ CFE – de 06/04/1972) organizou a Habilidade Específica do Magistério no 2º Grau em duas modalidades básicas: “(...) uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ainda de acordo com o Parecer n. 349/72, conforme mostra Tanuri (2000), a formação oferecida na Habilidade Específica para o Magistério – HEM – abrangeia estudos voltados aos fundamentos da educação (Biologia, Sociologia, Psicologia, História e Filosofia da Educação), estudos legais (Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau), bem como estudos técnico-pedagógicos (Didática e Prática de Ensino).

Influenciaram, nessas modificações, certos dispositivos legais, tais como: o Parecer do CFE n. 68/75 que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a Indicação CFE n. 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; a Indicação CFE n. 71/76, que regulamenta a formação superior de professores de educação especial. A formação de especialistas passa a ser feita, então, como *habilidade* acrescida aos cursos de licenciatura.

Para explicitar este cenário, Tanuri (2000) tece algumas críticas que foram direcionadas aos cursos oferecidos pelas HEMs na época:

[...] dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino. A esse respeito, apesar de toda a proclamação a respeito da função

integradora da Prática de Ensino e das prescrições legais no sentido de que ela incluísse a observação, a participação e a regência, eram comuns as referências de que os estágios em geral se restringiam à observação e de que vinham sendo cumpridos apenas formalmente (p. 82).

Curiosamente, as críticas apresentadas por esta autora não são exclusivas do período em questão, pois estudos recentes sobre os cursos de formação de professores revelam uma série de similaridades no que se refere à valoração social da profissão, perfil do professor formador, condições de trabalho, aspectos estruturais e curriculares das instituições formativas e estrutura do estágio.

Cabe indicar que tais aspectos serão retomados nos próximos capítulos, tendo como ponto de referência central os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas com os alunos concluintes no cotejo com o referencial teórico, nos quais se poderá observar a presença destas críticas em contextos diferenciados, mas igualmente importantes e que merecem atenção, uma vez que partem do aluno em formação.

1.3. Da criação dos CEFAMs à instauração das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia: de 1980 aos anos 2000

O fim da década de 1970 e início da década de 1980 foram momentos representativos na defesa pela transformação da Pedagogia em um curso de formação de professores. Esses momentos decorrem de um amplo movimento pela reformulação deste e das Licenciaturas em geral, guiado pelo interesse em intervir nas políticas propostas pelo Conselho Federal de Educação, respectivamente, nos anos de 60 e 70, alvo de muitas críticas, em especial, à formação fragmentada, de caráter tecnicista.

Segundo os estudos de Scheibe e Durli (2011) e de Cruz (2011), imbricadas pelas luta a favor da democratização, ocorrem, respectivamente, o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na UNICAMP e, em 1980, a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC/ SP, da qual decorre a criação do *Comitê Nacional Pró-Formação do Profissional da Educação* que buscava mobilizar professores e alunos para a reformulação do curso de Pedagogia desencadeando um debate em âmbito nacional, intensificado pelas Indicações do conselheiro Valnir Chagas. O referido Comitê atuou intensamente de 1980 a 1983, envolvendo professores e estudantes de todo o país nas discussões sobre formação de professores.

Decorrente do *Comitê Nacional Pró-Formação do Profissional da Educação* (1980), teve início o *Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*, com integrantes de várias regiões do país, atuando de forma mais organizada em termos de debates nacionais, com vistas à melhoria dos cursos de Pedagogia, como também de propostas para suas devidas reformulações. Esse *Movimento*, em 1983, transforma-se na *Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE*, do qual surge a ANFOPE – *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, em 1990.

Segundo Silva (2006), o *Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores*, em suas proposições, indicava:

[...] uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura, a partir da idéia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira (p. 66).

No mesmo ano de 1983, na cidade de Belo Horizonte, foi elaborado um documento que expressa os princípios gerais norteadores deste *Movimento*, dentre eles, destacam-se: *a docência, como base da identidade profissional e a defesa por uma base comum nacional para os todos os cursos de formação de professores, em qualquer etapa ou modalidade de ensino* (grifos meus).

Libâneo (2007) indica que parte significativa dos participantes do *Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores* propôs “a eliminação das habilitações e a manutenção, nas Faculdades de Educação, apenas do curso de formação de professores para as séries iniciais do que se chamava, à época, ensino de 1º grau” (p. 13).

Contextualizando esse debate, é importante indicar que, nas últimas décadas, o processo de desenvolvimento do país levou à ampliação do acesso à escola, a novas demandas de qualificação docente, bem como a novas funções e especialidades para a área de gestão escolar. Nesse sentido, em decorrência das exigências do momento histórico dos anos 1980 e fomentado pelo discurso em prol da docência, no âmbito da Educação Pré-Escolar e Séries Iniciais do Ensino de 1º grau⁸, notou-se um movimento bem variado das universidades em relação à estrutura e ao funcionamento de seus cursos: umas experienciaram alterações curriculares, outras mantiveram a estrutura curricular em conformidade ao modelo

⁸ Nomenclatura utilizada no período – anos 1980 até a alteração feita pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96.

estabelecido pela Resolução n. 252/69 e outras optaram pela adoção de um sistema híbrido. Havendo com isso dois modelos formativos vigentes: o oficial e o oficioso, fundamentado pelo movimento dos educadores (SCHEIBE e DURLI, 2011).

Para melhor entender esse movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, Libâneo (2007) ressalta a relação deste movimento com os debates políticos e ideológicos que repercutiam no meio educacional, a exemplo da presença do discurso marxista, como base teórica das críticas feitas na década de 1980.

A presença do discurso marxista é visível, segundo este autor, especialmente, pela tese da divisão social do trabalho na sociedade capitalista que se reproduzia na escola na forma de divisão técnica do trabalho escolar, corroborada pela fragmentação da formação do pedagogo (generalista X especialista).

Sabe-se que na sociedade capitalista ocorre a divisão social do trabalho, pela qual há os que se ocupam do trabalho intelectual e os que se restringem ao trabalho manual, ou seja, a classe social *que pensa* e a outra que *faz o trabalho físico* – modelo que se expressa em todas as instâncias da sociedade, inclusive nas escolas:

[...] onde haveria dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores. Ou seja, tal como na fábrica, também na escola ocorre à divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e os que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores. E como se elimina tal fragmentação? Eliminando a divisão de tarefas que está na base da fragmentação do trabalho pedagógico e transformando todos os profissionais da escola em professores (LIBÂNEO, 2007, p. 14).

Retomando o estudo de Frankfourt (2011), valorizar a formação profissional em detrimento da formação geral, representa negar aos trabalhadores (no caso, os professores) a possibilidade de ter um conhecimento ampliado acerca de suas condições sociais e das relações de trabalho, o que leva à expropriação de sua capacidade cognitiva de tal modo que a formação profissional, com ênfase na dimensão técnica em detrimento das dimensões humana e política, restringe a atuação do educador a ponto de transformá-lo em mero executor de tarefas previamente definidas.

A fragmentação dos cursos de formação foi, a partir daí, seriamente questionada pelos mais diferentes estudiosos, que preconizavam uma formação mais sólida para os educadores de maneira geral, superando a presença da “concepção tecnicista” na organização curricular. No bojo destes acontecimentos, desponta o discurso da ANFOPE, em defesa da

docência como base da formação do pedagogo, seguida pela supressão das habilitações referentes aos especialistas, presentes, até então, na configuração do curso de Pedagogia.

Libâneo (2007), em entrevista transcrita dada à Marli Fátima Rodrigues, se posiciona de modo contundente, contrário às proposições e aos rumos seguidos pela ANFOPE, sobretudo, pela forma como foi reduzindo o espectro formativo do pedagogo. Para ele, a ANFOPE, nunca formulou uma resolução que se transformasse em norma legal, de modo que

[...] não contribuiu para definir identidade ao curso de Pedagogia, ao contrário, contribuiu para que o curso de pedagogia perdesse sua identidade. Ao firmar-se na premissa da reprodução na escola da divisão social do trabalho, passou a combater as habilitações, supostamente por provocarem a fragmentação do trabalho pedagógico, e inventou a ideia da docência como base da formação de todos os educadores (p. 19).

Diz, também, que a proposta da ANFOPE abraça uma noção de Pedagogia presente entre os pioneiros da educação nova, focada ao ensino de crianças de tal modo que “*quem faz Pedagogia é aquele que ensina criança, pedagogo é aquele que ensina crianças*” (p. 22). Para Libâneo, assumir a docência como base da formação do pedagogo, esvazia o curso de Pedagogia de sua característica de curso voltado aos estudos sistematizados da educação em geral. Em contrapartida, preconiza uma formação inversa à defendida pela ANFOPE, partindo do pressuposto que, “a base da formação de todo profissional da educação é a formação pedagógica” (LIBÂNEO, 2007, p. 25). Mobilizado por esse princípio, propõe que o curso de Pedagogia se dedique à formação dos especialistas, por meio das habilitações, com formato de curso de bacharelado e, a formação dos licenciados, por sua vez, se daria em um Centro de Formação de Professores da Educação Básica, com trajetórias curriculares formativas diferentes.

Para Tanuri (2000), nessa década, é possível identificar um cenário dual: de um lado, há o interesse manifesto em focalizar a formação dos professores em uma perspectiva crítica, tendo como referência o contexto sociohistórico vigente e, de outro, o reconhecimento de alguns fatores intervenientes nas condições e estrutura formativa, tais como baixa demanda pelo curso de HEM e desvalorização social da profissão. Esses fatores desencadearam debates, pesquisas e propostas, todas com vistas à consecução de um objetivo comum: a “revitalização do ensino normal”.

Decorrente de tais acontecimentos e debates políticos e ideológicos, outra visão começou a ser difundida por um grupo de educadores, responsáveis pela criação da ANDE – Associação Nacional de Educação. Situando um desses acontecimentos, Tanuri faz referência

à criação dos *Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)*, datado em 1982, que objetivava revitalizar o projeto das Escolas Normais por meio da adoção de condições mais adequadas à formação de professores, contemplando tanto a dimensão técnica quanto a política, ampliando suas atribuições de modo a configurar-se como um centro de formação inicial e continuada, direcionado ao ensino da educação pré-escolar⁹ e das séries iniciais.

De acordo com Gatti (2009), os CEFAM's foram criados com o intuito de garantir melhorias na estrutura formativa dos professores que iriam atuar nos anos iniciais de escolarização, tendo por base os problemas identificados na formação dada nos cursos de Habilitação Magistério:

Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes (...). No Estado de São Paulo, onde existiam mais de 50 Cefams espalhados pelas diferentes regiões do estado, eram concedidas bolsas de estudo aos alunos para que pudessem dedicar-se integralmente à sua formação (p. 39).

Já para Saviani (2008), os CEFAMs, apesar da qualidade do trabalho formativo desenvolvido, não tiveram expansão quantitativa significativa e também houve baixo aproveitamento de seus egressos nas redes escolares públicas. Nessa mesma direção, Tanuri (2000) aponta a criação de projetos complementares e paralelos ao CEFAM, desenvolvidos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura – que, infelizmente, não alcançaram sucesso pela falta de continuidade por questões políticas.

Um dado a ser considerado no mesmo ano da criação dos CEFAM's foi a aprovação da Lei n. 7.044/82, que alterou dispositivos da Lei n. 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau e estabeleceu a seguinte formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau/ b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração/ c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, Artigo 30/ Lei n. 7.044/82).

Esta Lei trouxe um elemento novo à história da profissão docente: a instauração dos chamados cursos de *licenciatura curta*. Tratava-se de um curso, também considerado de nível

⁹ Termo utilizado na época para referenciar a Educação Infantil.

superior, porém com carga-horária menor, se comparado aos cursos denominados de *licenciaturas plenas*. Esses cursos permitiam um tipo novo de formação de professores via integração de áreas. Considerado, à época, uma “inovação”, cita-se como exemplo o conhecido curso de Estudos Sociais, que abrangia os componentes curriculares de História, Geografia e Sociologia, em uma única formação.

De acordo com Gatti (2009), a implantação desse modelo formativo, caracterizado pelas licenciaturas polivalentes, voltadas à formação de docentes para atuar no ensino de 1º grau:

[...] gerou polêmicas e contraposições de acadêmicos e de entidades corporativas, o que levou o então Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas, como habilitações específicas, no intuito de que essa modalidade viesse a ser substituída no tempo pelas habilitações plenas (p. 40).

Com vistas ao aperfeiçoamento da formação dos professores que iriam atuar no ensino básico, Gatti destaca a Indicação n. 8/86, aprovada pelo CFE, “que propunha a extinção dos cursos de licenciatura curta apenas nas grandes capitais do país, tendo em conta as melhores condições de oferta dos cursos superiores nessas localidades (...)” (2009, p. 40). É importante dizer que os cursos de licenciatura curta foram extintos em âmbito nacional apenas após a promulgação da LDB n. 9.394/96, que será devidamente mencionada neste texto.

Outro ponto a ser aludido nesse percurso histórico refere-se à aprovação do Parecer MEC/ CFE n. 161 de 05/03/1986, que regulamenta o curso de Pedagogia, facultando a esse curso a oferta da formação do professor que atuará da 1ª a 4ª série, estendendo, assim, o campo de atuação do egresso deste curso, de modo legalizado.

Em meio a esse manancial de ações relativas à formação docente, cabe destacar a reforma da HEM no Estado de São Paulo, via Deliberação CEE n. 30/87 e Resolução SE n. 05/88, que modificaram sua estrutura básica eliminando “a compartimentação no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau”, almejando retomar a especificidade do curso (TANURI, 2000, p. 83).

Percebe-se que a década de 1980 revitalizou os debates acerca da formação de professores, envolvendo desde a formação oferecida nos cursos de HEM, destinada aos professores das séries iniciais, até os cursos de Pedagogia.

Entrando nos anos 1990, mediante a profusão de atos legais voltados à regulação da formação de professores no Brasil e a forte influência neoliberal, a nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, em 1996, retoma esse debate ao sobrelevar a formação de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para o nível superior.

Faculta, em seu Artigo 62, a formação dos professores, que irão atuar nesses níveis de ensino, aos Institutos Superiores de Educação, além das universidades. Nesse Artigo, mesmo estabelecendo a exigência legal da formação em nível superior, se permitiu que os clássicos Cursos Normais, de nível médio, continuassem sendo admitidos como formação mínima, explicitado, do seguinte modo, no texto da Lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, LDB n. 9.394/96).

Vale destacar que a LDB estipulou o prazo de dez anos, findado no ano de 2007, para que todos os professores regularizassem, nesse tempo, sua condição formativa, conforme estabelecido no Título IX – Das Disposições Transitórias, segundo o §4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. De acordo com Gatti, o estabelecimento desse prazo para adequação dos sistemas de ensino às novas normativas de formação se fazia necessário, visto que no Brasil, nesse período, “a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido” (GATTI, 2009, p. 43).

Tendo como referência os artigos 62 e 63 de LDB n. 9.394 é possível depreender que as universidades conservam a plasticidade na organização de seus projetos institucionais de formação docente, desde que os cursos oferecidos sejam de licenciatura plena, incorporando ou não os ISE - Institutos Superiores de Educação – e as ENS – Escola Normal Superior, possibilidades estas permitidas pelas “brechas da lei”.

Segundo Tanuri (2000), a LDB apresenta um caráter ambíguo ao, de um lado, estabelecer a formação em nível superior como formação mínima exigida para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, de outro, admitir como

[...] formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação (p. 85).

Vale realçar o Artigo 64, da LDB n. 9.394, que aborda sobre a formação dos técnicos em educação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será em feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

Considerando o estabelecido no Artigo 64, dois pontos merecem destaque: 1º) a retomada da proposta de Valnir Chagas, no tocante à formação dos técnicos em educação no âmbito de pós-graduação, mesmo deixando a cargo das instituições de ensino superior a oferta desta formação (como e onde). Com isso, assim como houve IES's – Instituições de Ensino Superior - que incorporaram essa formação nos cursos de Pedagogia, outras passaram a oferecer cursos de pós-graduação voltados à área de gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino; 2º) o curso de Pedagogia abarcou novamente a formação do bacharelado, de caráter profissionalizante, via formação dos técnicos em educação.

Sob o prisma de Saviani (2009) a LDB n. 9.394/96 não correspondeu aos anseios da época, propondo a constituição de um modelo formativo mais equacionado, pois, segundo este autor, a referida lei possibilitou a existência de uma formação mais aligeirada e barata por meio de cursos de curta duração. Além disso, ao possibilitar a formação dos professores para atuar nos níveis da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos Normais e nos Institutos Superiores de Educação e a dos técnicos em cursos de pós-graduação, coloca em xeque a existência do curso de Pedagogia e, por conseguinte, sua própria identidade profissional.

De acordo com os estudos de Tanuri (2006), o Curso Normal Superior ao assumir-se como:

[...] instituição responsável pela formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais de escolaridade, trouxe novos complicadores, pois as normas imediatamente posteriores procuraram subtrair do curso de Pedagogia essa tarefa de formar professores, que ele já havia, de fato, incorporado no caminho percorrido (p. 74).

Foi possível observar, com base nos discursos desses dois autores, diferentes modos de olhar e conceber a LDB n. 9.394, bem como suas implicações no âmbito educacional.

No ano de 1999, a publicação da Resolução CP n. 1/99, reiterou a proposta formativaposta pela LDB no sentido dos ISE's ou das Faculdades de Educação (isoladas ou integradas) abraçar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, sob uma perspectiva articulada, evitando um funcionamento de caráter fragmentado tão comum na tradição dos cursos de formação de professores. No texto legal dessa Resolução, a “preocupação com a articulação das diferentes modalidades formativas de professores e sugestão de diferentes formas institucionais fica evidente” (GATTI, 2009, p. 44).

É importante destacar a atenção dispensada, por esta Resolução, ao corpo docente que atuaria nos IES. Dentre seus artigos, parágrafos e incisos, os seguintes pontos merecem ser evidenciados, tendo como foco a qualidade dos cursos de formação de professores: corpo docente próprio e apto a ministrar os diferentes conteúdos curriculares; exigência que, pelo menos, 10% do corpo docente possuidor da titulação de Mestrado ou Doutorado; 1/3 trabalhando em regime integral (o que significa que sua carga horária de trabalho deva ser composta por atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão)¹⁰; exigência de experiência comprovada na educação básica; e propõe, textualmente, a participação do corpo docente, juntamente com a coordenação e direção do curso, a “elaboração, execução e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos específicos” (Artigo 5º). São exigências e proposições de extrema relevância, tanto no aspecto de contratação, quanto no que se refere às perspectivas de trabalho, ao demonstrar preocupação com a qualificação do professor formador, delegando responsabilidades e atribuições às instituições formativas, e por apresentar um perfil desejável a esse profissional.

Ainda, segundo Gatti (2009), o Artigo 7º, inciso VII, da Resolução CNE/ CP n. 1/2002, indica a criação dos ISE – Institutos Superiores de Educação – nas instituições de ensino não possuidoras de autonomia universitária, contemplando assim as Faculdades Isoladas ou Integradas. Essa configuração dos ISEs permitia modelos formativos variados, atendendo aos diferentes níveis de ensino e especialidades.

Nesse mesmo ano de 2002, se instituem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica*, que se caracterizam pela ênfase dada ao

¹⁰ Como bem aponta Gatti (2009), no tocante as universidades, a pesquisa deve ser inerente à carreira do ensino superior, sendo condição da profissão do professor deste nível de ensino e da missão institucional das universidades. Entretanto, lamentavelmente, há muitos professores que tem sua carga de trabalho praticamente totalizada no ensino, não havendo disponibilidade de carga-horária ou de condições institucionais para a dedicação devida tanto à pesquisa quanto à extensão.

desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais dos professores. Segundo Gatti, tais Diretrizes constituem-se um “guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência” (2009, p. 48).

Ao longo do período das Disposições Transitórias, definidas pela LDB n. 9.394/96, entre os anos de 1997 a 2006, instaurou-se um campo de disputa acirrada entre grupos específicos no tocante ao local formativo dos professores que atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹¹. Em uma direção, o grupo favorável aos ISE e CNS e, em outra, o grupo em defesa dos cursos de Pedagogia, espaço formativo não previsto pela LDB, como pontuado por Gatti (2009).

Decorrente desses embates, o Conselho Nacional de Educação¹², no ano de 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com vistas a instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Para tanto foram retomadas contribuições apresentadas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que investigavam a Educação Básica e a formação dos profissionais que atuam nessa etapa, além dos sindicatos, entidades estudantis e alunos e professores do curso de Pedagogia.

No momento em que esse grupo, extenso e heterogêneo, se reuniu em audiência pública (dezembro de 2003) ficou evidente a pluralidade de posicionamentos relativos aos princípios, formas de organização e titulação oferecida ao egresso do curso de Pedagogia. Subsequente a esses acontecimentos, no ano de 2004, seguindo a renovação periódica dos membros do CNE, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu de imediato a incumbência de definir as matérias referentes à formação de professores, priorizando a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Cabe destacar que, segundo Durli (2007), as entidades representadas pelos conselheiros que compuseram, à época, a Comissão Bicameral privilegiaram os “segmentos favoráveis às políticas impetradas pelo governo e pelos defensores da burguesia de serviços educacionais” (p. 182). Percebe-se novamente a intrínseca relação existente entre as políticas e o contexto político e econômico vigente.

¹¹ Dentre esses grupos, têm-se: “Comissões Internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área da Educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, entre outras)”. (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 99-100).

¹² Conforme consta na Introdução do Relatório referente ao Parecer CNE n. 05/ 2005, aprovado em 13/12/2005.

1.4. Da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais aos tempos atuais: primeiras décadas do século XXI

Seguido de inúmeros debates, conforme indicado no Parecer CNE/CP n. 05/ 2005 (BRASIL, 2005), o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, a qual, por meio dos 15 artigos que a constituem, estabelece as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, MEC/CNE, 2006). Tais diretrizes definem “princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados tanto nos projetos pedagógicos, quanto nos processos de avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior no país” (DURLI, 2007, p. 191).

As DCN's de 2006 introduziram mudanças profundas na estrutura do curso de Pedagogia, de tal modo que outorga a este curso e ao Normal Superior, “autorizados e em funcionamento, adaptarem-se a essas diretrizes, para os que deverão propor novo projeto pedagógico” (GATTI, 2009, p. 49).

Penin (2011) indica três aspectos que alteraram significativamente os rumos do curso de Pedagogia a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais: 1º) definição pela área da licenciatura; 2º) a docência voltada às crianças de 0 a 10 anos e não mais aos jovens do Ensino Médio; 3º) o campo de atuação se expande para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiras séries). Para a autora, as DCN's “deslocam as atribuições do curso normal para o de Pedagogia, definindo-o como Licenciatura, mas mantendo as atribuições relacionadas ao antigo bacharelado” (p. 63).

Buscando entender com mais clareza as proposições e alterações definidas por esta Resolução, segue a transcrição de dois artigos (2º e 3º), extraídos na íntegra do texto legal:

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.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e

culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006).

Especificamente, em relação ao parágrafo 1º do artigo 2º, segundo Durli (2007), a concepção de docência expressa não traduz a posição da ANFOPE, tampouco o entendimento previsto no Projeto de Resolução da CB – Comissão Bicameral do CNE de 2005.

No que tange aos artigos 2º e 3º, com a pretensão de provocar um debate e instigar a inquietação acerca do conteúdo legal desta Resolução, dois pontos merecem especial destaque: a amplitude de atribuições conferida ao pedagogo (docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores), com um tempo e carga-horária visivelmente insuficientes ao que pretende e propõe a este profissional, mesmo estabelecendo como eixo central de formação a docência; e defesa pela formação continuada como espaço formalmente instituído para suprir as fragilidades da formação inicial, uma vez que, indica, textualmente, que “a consolidação dos conhecimentos necessários se dará no exercício da profissão”.

Chama atenção o segundo aspecto destacado, a ponto de causar preocupação, pois reconhece as fragilidades da formação inicial, mas as deixa escamoteadas sob o discurso em prol da formação continuada, sustentada pela defesa a uma formação profissional que se constrói na prática cotidiana.

Há que se realçar que essas amplas atribuições dadas ao pedagogo requerem uma complexa matriz curricular. A partir dessa observação, a questão temporal novamente se coloca em debate: Como um currículo organizado em três anos¹³, tempo no qual a maioria dos cursos de Pedagogia se estrutura, conseguirá atender a todas as demandas e atribuições previstas pela Resolução n. 01/ 2006¹⁴?

¹³ Vale ressaltar que as DCN's estabelecem aumento da carga-horária mínima para o curso de Pedagogia, de 2.800 para 3.200 horas, entretanto não foi considerado, como tempo mínimo, quatro anos para a integralização curricular. Desse modo, boa parte das IES reorganizou o currículo do curso, atendendo ao preceito legal das 3.200 horas, mas mantendo a estrutura de três anos.

¹⁴ As atribuições postas pela Resolução n. 01/2006 serão melhor explicitadas nos capítulos seguintes, no cotejo com os dados empíricos, referentes aos sujeitos da pesquisa, no caso os alunos concluintes do curso de Pedagogia.

Além das atribuições, têm-se ainda os saberes indicados (diversas áreas de conhecimento) a serem contemplados nos currículos dos cursos de Pedagogia, dentre eles: filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural e pedagógico, em ambientes escolares e não escolares, conforme previsto no artigo 4º, parágrafo único, da Resolução em questão.

Shiroma (2011), por sua vez, sinaliza que as DCN's foram alvo de críticas de associações, universidades e sindicatos, tanto pela forma como foram definidas quanto pelo seu conteúdo, uma vez que se ampliou o leque de funções docentes com ênfase nas atividades de gestão. De acordo com a autora, as DCN's, por meio dos seus variados percursos formativos, busca formar um “profissional adaptável” a novas e inesperadas situações.

Assim, a partir das DCN's de 2006, o curso de Pedagogia foi, aos poucos, se constituindo como o principal *locus* de formação para os professores dos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de agregar o desenvolvimento das funções relativas ao planejamento, gestão, avaliação de sistemas educativos escolares e de profusão e difusão de conhecimentos em diversas áreas da educação. Isso sem falar na extensão do campo profissional aos espaços não escolares, ampliando o espectro de atuação do pedagogo para além dos espaços educativos formais, ou seja, para além das escolas.

1.5. O curso de Pedagogia: uma identidade controversa

Com vistas a abordar a identidade do curso de Pedagogia, serão retomadas quatro peças legais, fundantes na construção identitária do curso de Pedagogia, desde sua criação em 1939, são elas: os Pareceres n. 215/62 e o n. 252/69, a LDB n. 9.394/96 e, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadas no ano de 2006.

Conforme visto, o Decreto Lei n. 1.190, em 1939, deu origem ao curso de Pedagogia no formato de bacharelado por destinar-se à formação dos técnicos em educação, os quais comporiam o quadro das autoridades e também os cargos técnico-administrativos nas escolas e nos sistemas de ensino. Posteriormente, em decorrência da inserção das disciplinas Didática Geral e Didática Especial, o curso passou a encampar a formação dos professores que atuariam nos Cursos Normais, assumindo-se também como curso de licenciatura.

Dando prosseguimento, na década de 1960 houve um movimento, impelido por estudiosos em educação a favor da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a série do 1º grau – nomenclatura da época) em cursos de Pedagogia, portanto, em nível superior. Deste movimento eclodiram mudanças substanciais na estrutura

do curso de Pedagogia, desencadeadas, respectivamente, pelo Parecer CFE n. 251/62, oriundo de uma exigência da LDB n. 4.024/61 e, pelo Parecer CFE n. 252/69, em decorrência da Lei n. 5.540/68.

Dentre as mudanças promovidas pelo Parecer n. 251, destaca-se o estabelecimento de um currículo mínimo que alterou a estrutura curricular vigente do curso de Pedagogia. O Parecer n. 252/69, fortemente influenciado pelo contexto político e econômico da época, instaura as famigeradas “habilitações profissionais”, correspondentes à parte diversificada do currículo. As habilitações, inicialmente, contemplavam separadamente a docência, a administração e a orientação, sendo acrescidas outras, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, como as áreas da educação especial, educação infantil e os anos iniciais de escolarização.

Contexto este em que, conforme apontam Scheibe e Durli (2011), a formação para a docência permanecia “(...) como um ‘apêndice’ das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional” (p. 94).

Ao adentrar nas décadas de 1980 e 1990 observa-se que, a formação dos especialistas, isto é, dos técnicos em educação, foi alvo de muitos embates e questionamentos, decorrente da forte crítica ao tecnicismo. Em meio a esse contexto emergiram diferentes movimentos em prol da reformulação dos cursos de formação de educadores, dentre eles se desponta a ANFOPE por representar um movimento de força nos anos 1990, cujo lema era a defesa pela docência.

Nesse momento colocou-se em pauta a Pedagogia como curso de Licenciatura, mas não de modo complementar e sim como sua essência, assumindo como base identitária a formação de professores e, portanto, dando um direcionamento formativo e profissional ao egresso deste curso.

Por outro lado, a LDB n. 9.394/96, veio na contramão deste movimento ao reintroduzir na formação do pedagogo as atividades de cunho técnico-administrativo, retomando a posição anterior de curso de bacharelado profissionalizante. Paralelamente, a formação dos professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental foi designada ao “Curso Normal Superior”, novo espaço formativo que surge no cenário educacional, e também aos Institutos Superiores de Educação (reavivados pela referida LDB), ambos de nível superior.

Vale dizer que, a princípio, a formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais seria feita, exclusivamente, no Curso Normal Superior ou no Instituto Superior de Educação. Entretanto, inúmeras pressões, sobretudo, da comunidade acadêmica, levaram a

alteração do termo “exclusivamente” para “preferencialmente”, possibilitando, com isso, que os cursos de Pedagogia passassem a assumir esse campo profissional. O que foi de extrema importância no período, considerando que, nessa época, muitos questionaram a necessidade da manutenção do curso de Pedagogia, uma vez que a formação do professor poderia ser feita nos ISE ou CNS e a dos técnicos, no âmbito da pós-graduação Lato-Sensu.

Permeando esta conjuntura, na qual permanecem os embates acerca do curso de Pedagogia, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais. Por meio da Resolução n. 01/2006, o curso de Pedagogia tornou-se o espaço institucionalizado destinado à formação dos professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do gestor escolar, além de estender a atuação do pedagogo aos espaços não escolares, apesar de não especificar quais são estes espaços. Percebe-se, por esta configuração, o retorno ao modelo formativo do licenciado e do bacharel, só que agora, de modo simultâneo.

Em suma, viu-se que, da década de 1930 até 1969, o curso de Pedagogia destinava-se à formação dos técnicos (bacharelado), que ocupariam os mais variados cargos técnico-administrativos, e dos professores que atuariam nos Cursos Normais (licenciatura). A partir de 1969, pelo Parecer n. 252 e pela Resolução n. 02, foram instituídas as “habilitações” profissionais que, posteriormente, configuraram-se nas Habilidades Específicas para o Magistério de 2º Grau.

Com a LDB n. 9.394, de 1996, as habilitações permanecem, porém se estabelece que a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (nível de ensino que passa a compor a Educação Básica a partir da promulgação desta Lei), seja feita em nível superior; momento no qual o curso de Pedagogia abarca a formação do professor para estes dois níveis de ensino, como uma das possibilidades formativas. Por fim, a Resolução n. 01, de 2006, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais, definiu o curso de Pedagogia como o *locus* de formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de outras atribuições, que ampliaram, por demais, o campo de atuação profissional do pedagogo.

A retrospectiva histórica, juntamente com os dispositivos legais, permite descortinar o quanto o curso de Pedagogia foi se adaptando às exigências, demandas e interesses políticos e econômicos vigentes de cada um dos momentos referenciados. Frente a isso, os debates em torno do curso foram se intensificando e se avolumando ao longo dos tempos. Logo, é possível afirmar que, o curso de Pedagogia representa um campo de continuidades e descontinuidades, consensos e dissensos, convergências e divergências, enfim, de idas e vindas.

Para Marin (2014) o curso de Pedagogia sempre gerou polêmicas e, até hoje, continua sendo “foco de debate”. E, faz sentido, o curso de Pedagogia estar no cerne do debate educacional do país, afinal é o curso, hoje, destinado à formação dos professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisadora envolvida com as questões educacionais, sobretudo, com a área de trabalho e formação de professores, esta autora preconiza o fim da fragmentação, de modo que a Pedagogia se assuma como um curso de “destinação profissional única, com densidade e tempo longo” (2014, p. 12). Nesse sentido, advoga a favor de um curso específico voltado à formação dos profissionais que irão atuar na docência da Educação Infantil e de outro destinado aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de projetos e eixos claros na direção do profissional que se pretende formar, com clareza de seu campo de atuação e domínio dos saberes necessários ao exercício da profissão docente.

Libâneo (2002), por sua vez, se posiciona a favor de um curso de Pedagogia centrado nas ciências da educação. A base de sustentação de seu discurso reside na distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente. Para ele, as atribuições do campo pedagógico transcendem a docência: esta representa uma das expressões do trabalho pedagógico, “(...) de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (p. 29).

Reiterando essa posição, Libâneo (2007) concebe a Pedagogia como um campo de conhecimento que possui um repertório específico constituindo sua base teórica para lidar com as demandas da prática educacional. Deste modo, a educação, para ele, configura-se como o objeto de estudo da Pedagogia e a identidade do curso consistiria na formação de um profissional que, pelo domínio de um campo científico, se debruce sobre a prática educativa, com vistas a investigá-la para melhor compreendê-la e transformá-la.

Em direção similar, para Severino (2006), o professor está contido no pedagogo, mas, o pedagogo não se reduz ao professor, é algo mais amplo. Diz que a terminologia pedagogo é “(...) utilizada para designar o profissional da educação que, além do ensino, se encarrega de outras atividades pedagógicas, demandadas pela própria vida social” (p. 63). Este autor defende que o curso de Pedagogia seja um lugar de pesquisa, de investigação científica, de modo que os conteúdos relativos à educação sejam apreendidos e construídos “mediante a investigação da própria prática, que é objeto privilegiado da pesquisa do pedagogo em formação” (p. 67).

Silva (2006), por sua vez, indica que um dos principais problemas deste curso, desde sua criação, se refere à falta de clareza de sua função e ao destino dos seus egressos. Segundo

a autora, historicamente, a Pedagogia representa uma área de conhecimento que se ocupa dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, sendo entendida, acima de tudo, como um campo de conhecimento que se dedica a analisar a problemática educativa na sua totalidade e historicidade.

Sob esse aspecto, a Pedagogia constitui um campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo e da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Compreender esse processo constitutivo do homem é tarefa primordial da Pedagogia. No entanto, como fazê-lo tem sido um debate constante e intenso nos estudos sobre os cursos de Pedagogia no Brasil (SILVA, 2006).

Estes são um dos pensamentos e concepções acerca do papel e atribuições do curso de Pedagogia, dentre muitos outros. Assim, há discursos em defesa da formação do professor da Educação Infantil, do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do professor dos dois níveis simultaneamente, da formação dos especialistas em educação, da formação dos cientistas em educação e dos que propõem que sua atuação transcendia o espaço escolar. Fruto destes debates, alternados, dependendo da formatação assumida pelo curso, bem como de seus princípios e fins, uma questão, se põe presente até hoje: Afinal, compete ao curso de Pedagogia formar: o professor (voltado às atividades relacionadas ao ensino), o cientista (voltado à pesquisa sobre educação), o especialista (voltado à formação dos técnicos) ou contemplará as três funções simultaneamente: a docência, a pesquisa e a gestão?

Pautado por esta natureza imprecisa e pela dificuldade em se definir o campo de atuação profissional, ou seja, o destino dos seus egressos, que se identifica um curso caracterizado por uma *identidade controversa*.

Apesar desta pesquisa não ter por objetivo defender ou aderir a uma dessas concepções, as análises e apontamentos feitos, nos próximos capítulos, coadunam com a concepção da Pedagogia como curso de formação de professores. Assim, qualquer menção feita ao curso, nos próximos capítulos, será sob a perspectiva da formação docente. Cabe também evidenciar, o quanto estes embates acadêmicos e legais incidem sobre a identidade do curso de Pedagogia e, por conseguinte, sobre a identidade construída pelos alunos nos cursos de formação.

Em suma, as políticas consistem em um aspecto que merece atenção especial nos estudos sobre identidade profissional docente, pois, o histórico aqui retratado demonstrou, de forma indubitável, o quanto as peças legais interferiram e interferem nos rumos tomados pelo curso de Pedagogia, isto é, de sua criação aos tempos atuais. Tanto é perceptível, como já foi,

exaustivamente, apontado por diferentes autores, estudiosos do tema. Entretanto, um aspecto não foi posto em discussão: a relação destas políticas com os espaços formativos, no caso, as Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse sentido, há três aspectos que precisam ser considerados em estudos sobre formação de professores e sobre o curso de Pedagogia: 1º) a relação existente entre o contexto histórico-legal com a identidade do curso de Pedagogia; 2º) a identidade do curso de Pedagogia com a identidade profissional construída pelo pedagogo; 3º) o impacto das políticas nas instituições formativas, ou seja, como estas peças legais interferem nos modos como as IES se organizam e estruturam seus cursos.

Em suma, as **dimensões legais** constituem um elemento interveniente na construção identitária do aluno em formação. Em outras palavras, significa situar e problematizar as interfaces existentes entre o contexto histórico-legal e a identidade construída pelos alunos durante a formação inicial, no caso, o curso de Pedagogia, partindo do pressuposto que, os fatos aqui retratados, irão impactar, inevitavelmente, no perfil destes alunos, que, associados a outros elementos (processos de socialização, cultura escolar e saberes adquiridos), formarão a identidade profissional do aluno concluinte do curso de Pedagogia, foco dessa pesquisa.

O próximo capítulo se dedicará a apresentar e descrever o perfil dos alunos da instituição pesquisada, tendo por base suas concepções e saberes prévios sobre o curso e a profissão, adquiridos durante seus processos de socialização. Nesse ponto, aparecem dados acerca da família, do processo de escolarização, hábitos culturais e de estudos, além de elementos que permitiram mapear o perfil socioeconômico. Para tal, foram considerados os dados obtidos tanto nos questionários quanto nas entrevistas, possibilitando a obtenção de informações de extrema relevância que contribuíram na construção do perfil destes alunos que, por razões diversas, chegaram ao curso de Pedagogia.

CAPÍTULO II: O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: FOCALIZANDO AS DIMENSÕES PESSOAIS

Ora, o processo de socialização não é um processo sem actores; cada um de nós é portador de normas, de valores, de maneiras de pensar, de agir ou de sentir; cada um de nós participa, de forma consciente ou inconsciente, e em qualquer dos casos assaz variável, no exercício colectivo de um controle social, de um condicionamento social, de uma pressão social, mesmo se as formas desta acção se opõem a uma certa tradição ou a um certo determinado estado.

(LESNE, 1997, p. 25)

Fazendo uma incursão pelo pensamento sociológico contemporâneo, os conceitos selecionados, balizadores para o desenvolvimento desta pesquisa, sinalizam o modo como serão analisados os dados empíricos, bem como fornecem os aportes necessários ao entendimento dos fenômenos retratados.

Nesse sentido, o referencial teórico será apresentado em conformidade à estrutura metodológica da pesquisa, tendo em vista a consecução dos objetivos propostos e a obtenção de respostas às questões norteadoras desta tese.

Primeiramente, cumprindo ao que se propõe neste capítulo, o foco principal será traçar o perfil dos alunos que optaram pelo curso de Pedagogia, apresentando parte de sua história pessoal e profissional, ou seja, seus contextos familiares, processos de escolarização, hábitos e costumes, a fim de identificar a relação entre as concepções expressas sobre o curso e a profissão e o contexto social em que foram geradas, anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia. Para tal, os estudos de P. Berger e T. Luckmann (2012) acerca dos processos de socialização primária e secundária constituem a base teórica dessas análises.

As discussões sobre a relação da cultura da instituição formadora serão fundamentadas pelos estudos de Pérez Gómez (2001), a partir dos conceitos de cultura escolar e sua interface com a conjuntura política e econômica e, de Licínio Lima (2011), ao considerar a escola como uma instituição organizativa, caracterizada por regras e normas próprias, que definirão seu tipo de estrutura e modelo de funcionamento. No tocante aos aspectos institucionais, serão também considerados os estudos de Marcelo Garcia (2009) ao apresentar a relação entre a universidade, instituição responsável pela etapa da formação inicial, com o desenvolvimento profissional docente.

E, por último, por meio do mapeamento e da análise das concepções dos alunos concluintes a respeito do curso e da profissão, buscar-se-á identificar a identidade profissional construída por estes alunos durante o percurso da formação inicial. Neste momento, servirão de base teórica os estudos de Maurice Tardif (2002) no que se refere aos saberes da docência. Claude Dubar (1997) constitui outro aporte teórico relevante, ao focalizar a construção da identidade profissional docente, explicitando como as formas das identidades profissionais variam no espaço e no tempo. Segundo o teórico, a construção da identidade perpassa pelo contexto em que o aluno/professor está inserido, sua história de vida e a escola em que se formam e em que atuam. Os conceitos processos *biográfico* e *relacional* são basilares para a compreensão do processo de construção da **identidade profissional**.

Nesse sentido, caberá a este capítulo apresentar elementos que permitam conhecer e identificar o perfil do aluno que busca o curso de Pedagogia à luz dos conceitos de socialização primária e secundária. Conhecer quem são esses alunos que chegam e concluem o curso de Pedagogia, consiste em um dado de extrema relevância no âmbito dos estudos sobre formação de professores por caracterizar o espectro das dimensões pessoais como uma das interferências na construção da identidade profissional do aluno egresso desse curso, pois, conforme diz Nóvoa (2009), não há como separar a profissionalidade docente da pessoa do professor.

2.1. Os processos de socialização e a construção social da realidade: elementos que se entrelaçam

Peter Berger e Thomas Luckmann (2012), na obra *A Construção Social da Realidade*, apontam logo na introdução que “(...) a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre” (p. 11). Com isso, percebe-se que os termos essenciais que subsidiaram tal afirmação são “realidade” e “conhecimento”, termos esses que carregam uma trajetória histórica de investigação filosófica. Estes autores definem realidade como “aquilo que existe” e conhecimento “(...) como a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas” (p.11).

Compreende-se que *Sociologia do Conhecimento* oferecida por esses autores, fornece os aportes teóricos necessários à compreensão desse fenômeno, uma vez que trata da multiplicidade empírica acerca do conhecimento e também dos processos pelos quais qualquer corpo de conhecimento chega a ser socialmente estabelecido como realidade.

Consistem em uma abordagem que trata das relações entre o pensamento humano e o contexto social dentro da qual surge.

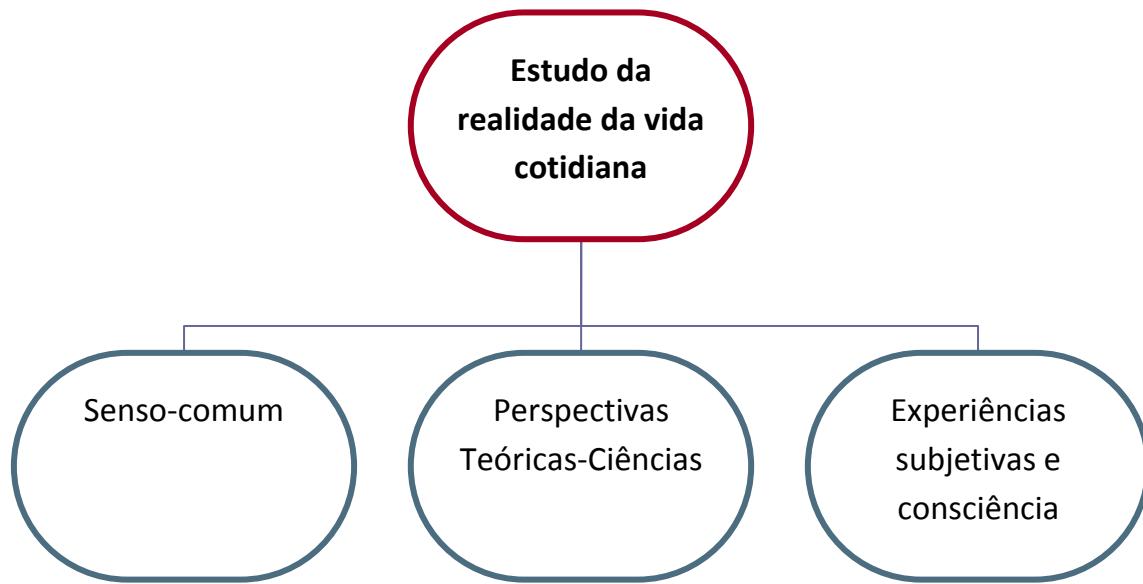
De acordo com Berger e Luckmann, pelo “conceito geral de ideologia alcança-se o nível da sociologia do conhecimento, a compreensão de que não há pensamento humano (...) que seja imune às influências ideologizantes do seu contexto social” (2012, p.22). Dessa forma, a construção de uma concepção de docência está intimamente relacionada e influenciada pelas ideologias presentes no contexto social, familiar e educativo, seja anterior, concomitante ou posterior à formação inicial. Nesse sentido, a sociologia do conhecimento não visa desmascarar ou revelar distorções produzidas no âmbito social, mas sim desenvolver o estudo sistemático das condições sociais do conhecimento na condição de.

Ainda segundo esses autores, na sociedade do conhecimento apenas uma parte das pessoas se empenha na produção de teorias - na construção e discussão de ideias - mas todas as pessoas, de uma forma ou de outra, participam do conhecimento nela produzido. Ou seja, poucas são as pessoas que se preocupam com a interpretação teórica do mundo, mas todas vivem o mundo de alguma forma. O mesmo pode-se dizer em relação à formação do professor e à docência. Nem todos os docentes se empenham e se envolvem na construção de teorias ou no debate de ideias sobre o que já se tem construído sobre a profissão, no entanto, todos que fazem essa escolha, vivenciam a profissão de alguma maneira.

Desse modo, a Sociologia do Conhecimento deve, acima de tudo, ocupar-se com o que os homens conhecem como realidade em sua vida cotidiana. Isso significa que é objetivo da sociologia do conhecimento “(...) tratar da construção social da realidade” (BERGER e LUCKMANN, 2012, p. 29). Para tanto, os autores apresentam duas formas de compreender a sociedade pelo conceito da realidade: a *sociedade como realidade objetiva* – compreensão fundamental dos problemas da sociologia do conhecimento; e a *sociedade como realidade subjetiva* – aplicação desta compreensão ao nível da consciência subjetiva.

A Figura 01, a seguir, busca demonstrar os diferentes olhares sobre a realidade e como estes influenciam em sua construção, afinal, como bem destacam os autores, “(...) a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente” (p. 35). Logo, o propósito central de Berger e Luckmann é o estudo da realidade da vida cotidiana por meio da Sociologia, o que significa compreender como uma mesma realidade pode ser vista por diferentes perspectivas, sem desconsiderar o senso comum, uma vez que “(...) o senso comum contém inumeráveis interpretações pré-científicas e quase científicas sobre a realidade cotidiana, que admite como certas” (p. 37).

Figura 01: Os diferentes olhares sobre a realidade segundo Berger e Luckmann



Obs: Figura organizada pela pesquisadora com base em Berger y Luckmann (2012)

Com isso é preciso trazer à baila o *conceito* de *realidade*. Dentre as inúmeras realidades em que nos encontramos permeados, a que se apresenta como realidade por excelência é a realidade da vida cotidiana. Deste modo, o que consiste como o “aqui” (corpo) e o “agora” (tempo presente) é o *realissimum*, isto é, a condição de poder experimentá-la “(...) em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente” (p. 39).

Agora, dentre essas diferentes realidades, a mais próxima é que a que passa pelo corpo, pelos sentidos, ou seja, a que é concretamente vivenciada, sentida. No que tange às concepções docentes construídas no processo de socialização, a realidade mais próxima perpassa o mundo do trabalho e o mundo da escola cursada, em contrapartida, em zonas mais distantes, o interesse é menor.

Outro aspecto da realidade da vida cotidiana é a possibilidade da interação e comunicação com outros homens que participam do mesmo mundo real, o que os autores denominam *mundo intersubjetivo*. Essa relação entre “eu” e o “outro” que reflete um mundo comum e que torna essas relações naturais permite o *senso comum* – que é o que se partilha “(...) com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana” (p. 40).

Por isso, o indivíduo ao nascer ainda não é membro da sociedade, visto que é o processo de socialização que o introduz em um mundo social específico. Isso significa que o indivíduo nasce com predisposição à sociabilidade e vai, gradativamente, tornando-se membro da sociedade por meio de uma relação dialética, composta por três momentos,

intitulados: *exteriorização, objetivação e interiorização*. Cabe ressaltar que estes elementos não devem ser pensados em uma sequência temporal e tampouco serem analisá-los isoladamente.

O momento da *interiorização* “(...) constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (BERGER e LUCKMANN, 2012, p. 168). Salienta-se que tal apreensão não ocorre isenta de significados e, sim, no momento em que o indivíduo “assume” o mundo vivido por outros. E, uma vez assumido, esse mundo poderá ser modificado e até recriado. Em suma, na fase da interiorização, o indivíduo comprehende o outro na sua subjetividade, bem como o mundo em que vive e esse mundo, por sua vez, torna-se seu mundo.

Segundo estes autores, somente após ter vivenciado esse grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade. Para eles:

O processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a **socialização**, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela (2012, p. 169).

Afirmam que a *socialização* consiste na imersão dos indivíduos no que se chama de “mundo vivido”, marcado por um “universo simbólico e cultural” e por um “saber sobre este mundo”. No tocante ao processo de socialização, Berger e Luckmann apresentam dois tipos, chamados: *primária e secundária*.

Buscando melhor ilustrar os tipos de socialização mencionados, o Quadro 06, a seguir, apresenta um mapa, indicando características específicas de cada um desses tipos de socialização.

Quadro 06 – Elementos que identificam e diferenciam o processo de socialização primária da secundária.

SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA	SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA
<p>Experienciada pelo indivíduo na infância. Momento de construção do primeiro mundo do indivíduo, cujos conteúdos interiorizados variam de sociedade para sociedade.</p> <p>Aparelho socializador: família.</p>	<p>Qualquer processo posterior que introduz o indivíduo, já socializado, em novos setores do mundo objetivo de seu meio social.</p> <p>Aparelhos socializadores – escola, amigos, empresas, profissões.</p>
<p>Desenvolve na consciência da criança uma abstração progressiva de papéis e atitudes que vai do particular ao geral, ou seja, uma situação particularizada se estende a uma compreensão generalizada sobre certo fato ou situação. A criança consegue expandir sua compreensão sobre algo do outro concreto (a mãe, por exemplo), para uma generalidade de outros do seu convívio social.</p>	<p>Interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. Aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente decorrentes da divisão social do trabalho. O contexto institucional, em geral, é percebido.</p>
<p>Esse processo de socialização se efetiva, de fato, quando ocorre a incorporação de um saber, denominado, “saber de base”, que implica na aprendizagem da linguagem (falar, depois ler e escrever). A apropriação dos saberes de base, objetos da socialização primária, depende, essencialmente, das relações que se estabelece entre o mundo da família e o universo institucional da escola.</p>	<p>Exige a aquisição de vocabulários específicos de funções. Representa o passo posterior à aquisição da linguagem via interiorização de campos semânticos constituídos por interpretações e condutas que fazem parte da rotina de uma dada área institucional.</p>
<p>É apresentado à criança um conjunto de significativos como dados, ou seja, que ele deva aceitar sem possibilidade de escolhas. Embora ela (a criança) não se porte de modo completamente passivo frente às intervenções externas no processo de socialização, os adultos são aqueles que definem as regras.</p>	<p>Os “submundos institucionais especializados” representam, geralmente, realidades parciais, contrastando com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Constituem realidades, mais ou menos coerentes, caracterizadas por elementos de ordem normativa, afetiva e cognoscente; exigem também um aparelho legitimador, frequentemente acompanhado de símbolos rituais ou materiais.</p>
<p>A criança ao não ter escolhas na seleção de outros significativos, automaticamente, acaba desenvolvendo identificação com eles. O que a leva a interiorizar com naturalidade esse mundo que lhe é apresentado, não como uma possibilidade dentre outros mundos, mas como o único mundo existente e concebível.</p>	<p>Os processos formais interiorizados nessa etapa sucedem a socialização primária. Isto é, há uma personalidade já formada e um mundo interiorizado. E a realidade previamente interiorizada tende a prevalecer.</p>
<p>Momento no qual se constrói o primeiro mundo do indivíduo, tido e entendido como real, incontestável, sem questionamentos, o que acarreta consequências de aprendizado para toda a vida. Serão necessários sérios embates no curso da vida para dissolver a sólida realidade interiorizada nessa etapa.</p>	<p>Os conteúdos a serem interiorizados nessa etapa precisam, de certo modo, sobrepor-se à realidade presente advinda da socialização primária. Para tal, cabe conferir a estes conteúdos ensinados, uma carga de inevitabilidade menos subjetiva do que há na socialização primária. Ou seja, o que é aprendido nessa etapa poderá ser questionado, posto em dúvida, portanto dissolvido, desintegrado.</p>

Dependerá da identificação da criança com seus outros significativos, permeada de emoção.	Dispensa esse tipo de identificação e prossegue de modo eficiente em qualquer forma de comunicação entre seres humanos.
O conhecimento interiorizado adquire um tom real de modo praticamente automático. Portanto, ocorre “naturalmente”. O conhecimento interiorizado adquire um tom real.	A interiorização do conhecimento depende, proporcionalmente do quanto ele foi retomado e repetido. Deste modo, realidades que são assimiladas “artificialmente”, não fixam na consciência do indivíduo, estando assim, mais suscetíveis a alterações.
Etapa que se encerra quando o conceito do outro generalizado fica estabelecido na consciência do indivíduo. Torna-se membro efetivo da sociedade em que vive, possuindo uma personalidade e um mundo.	As novas interiorizações estabelecem uma nova realidade, possibilitando desprender-se da anterior. Concomitante ao despertar de novos aprendizados, ocorre lenta ruptura com aprendizados construídos anteriormente.

Obs: Quadro organizado pela pesquisadora com base na leitura de Berger y Luckmann (2012).

Mesmo considerando a etapa da socialização primária como sendo de extrema relevância na formação do indivíduo, o processo de “interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem jamais acabada” (BERGER e LUCKMANN, 2012, p. 178). Na verdade, o processo de socialização, enquanto houver vida, nunca chegará ao fim. O que ocorre, porém, como destacam Berger e Berger (2014), é que, após a socialização primária, há uma diminuição da intensidade e do impacto dos agentes e das instituições socializadoras.

Cientes disso, os autores apontam os seguintes questionamentos: Como se mantém ou se altera na consciência do indivíduo a realidade incorporada durante a socialização primária? E, como ocorrem outros processos de interiorizações, nas vivências oriundas da socialização secundária?

Sabe-se, conforme posto pelos próprios autores, os novos aprendizados decorrem de experiências e saberes já existentes. Porém, estes aprendizados, provenientes da etapa da socialização secundária, além de permitirem questionamentos em razão de seu caráter da “inevitabilidade”, seu conteúdo “tem uma realidade subjetiva frágil e pouco digna de confiança comparado com as interiorizações da socialização primária (...)” (2012, p. 186).

Entretanto, se o processo de socialização secundária for bem estabelecido, permitirá o “descolamento” da socialização primária e, consequentemente, possibilitará a construção de “outros mundos”, extrapolando os que foram interiorizados na infância e, com isso, a efetivação de uma prática social transformadora, logo, não reproduutora.

Nesse sentido, para que os conteúdos aprendidos no processo da socialização secundária se estabeleçam, será preciso desenvolver ações estratégicas que provoquem

embates com as realidades e conteúdos adquiridos na socialização primária, desnaturalizando-os. Ou seja, há uma realidade previamente interiorizada (socialização primária) que precisa ser contrastada por novas interiorizações (socialização secundária) e o caminho para isso é a aquisição de novos conhecimentos.

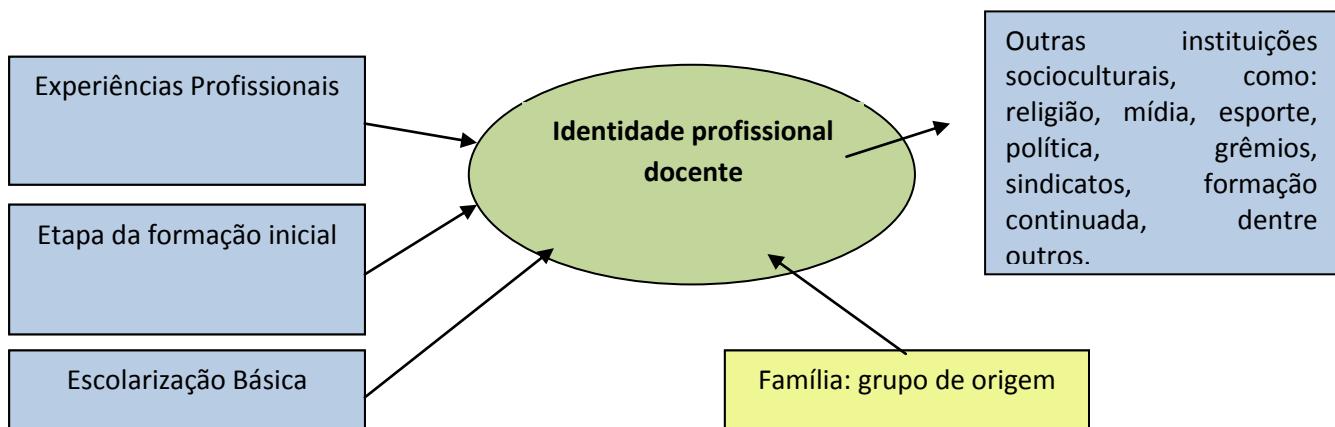
Frente a isso, apenas a socialização secundária é que poderá produzir identidades e atores sociais que sigam na direção da construção de novas relações sociais e susceptíveis à autotransformação, por meio de ações coletivas, eficazes e recorrentes. De modo que, segundo os teóricos, a mudança social e a transformação das identidades são fenômenos sociais que ocorrem simultaneamente.

Consoante ao exposto até o momento, Dotta (2010), em seu estudo sobre os percursos identitários dos professores formadores, fundamentada por Berger e Luckmann, destaca que “(...) são necessários grandes impactos no curso da vida para desintegrar a realidade interiorizada, na primeira infância, mas muito menos impacto para alterar realidades interiorizadas mais tarde” (p. 97). Isso ocorre porque o significado e o impacto dos conhecimentos interiorizados na socialização secundária são mais variantes do que os adquiridos na socialização primária.

Na mesma direção têm os estudos de Cunha (2011) e Slavez (2012), os quais também utilizaram os conceitos de socialização de Berger e Luckmann para fundamentar suas pesquisas sobre identidade profissional. Tais estudos apontam e reforçam a necessidade de os professores, ao longo de seu processo formativo e no exercício profissional, se depararem com situações inesperadas e até adversas, que os façam contestar, questionar certas crenças, ideias e concepções construídas desde a etapa da socialização primária.

A Figura 02, a seguir, procura sistematizar, a exemplo do que apresentam Berger e Luckmann (2012) em relação aos olhares possíveis sobre a realidade (Figura 1), os elementos constitutivos das concepções dos alunos concluintes a respeito da profissão docente e o que os instrumentos de coleta dos dados da pesquisa (Questionário, Roteiro de Entrevistas, Roteiro das Atribuições da Resolução e Análise de Documentos Institucionais – ver APÊNDICES 02, 03, 04 e 05) buscaram capturar.

Figura 02: Elementos constitutivos da identidade profissional docente: socialização primária (família) e socialização secundária (escolarização básica, formação inicial e experiência profissional)



Obs: Figura organizada pela pesquisadora.

De acordo com a Figura 02 há cinco aspectos fundantes a serem considerados no processo constitutivo da identidade profissional: a formação familiar - *pertencente à socialização primária*; o processo de escolarização (básica e inicial); as experiências adquiridas no exercício da profissão (pregressas ou concomitantes a formação inicial); e o processo formativo sociocultural, no caso, os saberes e vivências adquiridos por meio de diferentes agentes e espaços socializadores que ampliam e incidem sobre o repertório cultural do indivíduo – *estes últimos pertencentes à socialização secundária*.

No tocante à construção da identidade profissional do aluno concluinte do curso de Pedagogia, dentre os quatro elementos apresentados, cabe destacar que apenas a formação inicial, alicerçada nos saberes profissionais que caracterizam essa profissão (previamente selecionados e organizados) ocorre de modo estruturado e intencional. Com efeito, esta etapa, ocupa um lugar central no processo constitutivo da identidade profissional desses discentes, como será visto nos próximos capítulos.

Os demais elementos, mobilizados por outras forças e sob outras formas também exercem influência nos modos como os estudantes do curso de Pedagogia, futuros pedagogos, veem e concebem o curso e a profissão.

Nesse sentido, é de extrema importância que, tanto a instituição formadora, quanto os professores formadores conheçam seus alunos, buscando saber sobre sua configuração familiar, seu processo de escolarização básica, seus hábitos, preferências, interesses e

expectativas pessoais e profissionais em relação ao curso, bem como as razões que o trouxeram ao curso de Pedagogia.

Enfim, são estas trajetórias, fruto dos processos de socialização (primária e secundária), que constituem as dimensões pessoais, elemento interveniente na configuração identitária destes alunos, como se poderá constatar a partir dos dados coletados e dos estudos teóricos feitos nessa direção.

2.2. Delineando o perfil sociográfico dos alunos concluintes: Quem são eles? O que fazem? O que pensam?

Foram selecionados como sujeitos de pesquisa alunos concluintes do curso de Pedagogia de duas turmas de sexto semestre (A e B), do período noturno, de um dos campi da IES pesquisada. Destaca-se que a escolha do período noturno vinculou-se à preocupação em manter uma unidade entre os respondentes e também por ter sido de mais fácil acesso à pesquisadora. Além disso, em razão do significativo número de alunos no campus pesquisado, o total de respondentes dessas duas turmas, forneceu dados suficientes para o delineamento do perfil sociográfico desses discentes.

As razões da escolha do campus dentre os demais, serão explicitadas, detalhadamente, no Capítulo III, momento da descrição da universidade, *locus* da pesquisa.

A coleta de dados neste campus ocorreu no ano de 2013. Havia à época, 25 turmas do curso de Pedagogia, sendo 10 do período diurno e 15 do período noturno, totalizando 35 turmas (do 1º ao 6º semestres) correspondendo a 1.272 alunos regularmente matriculados na modalidade presencial¹⁵. É importante indicar que o questionário foi aplicado no primeiro horário de aula, com auxílio e anuência das professoras presentes nas respectivas turmas, contando com a participação de 90 respondentes, pois no dia houve duas ausências. O tempo para resposta oscilou, em média, de 30 a 40 minutos.

Vale ressaltar que o público destas duas turmas era composto quase que só por mulheres, havendo apenas dois homens (um em cada turma de 6º semestre). Com base no levantamento de dados e documentos da IES, há em cada turma (do 1º ao 6º semestre) a representatividade de ao menos um homem, em algumas turmas, até dois ou três, de modo que prevalece a característica de ser um curso predominantemente feminino.

¹⁵ A IES também oferece o curso de Pedagogia na modalidade à distância, sendo a referida unidade, um dos polos da Instituição para a EaD, com 14 turmas no total, também no ano de 2013.

Sobre este aspecto, a pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, com o intuito de traçar o perfil dos professores brasileiros, indica, segundo fontes empíricas, que 81,3% são mulheres e 18,6% são homens, sendo que, do percentual das mulheres, a maior parte atua como docente no ensino fundamental (UNESCO, 2004). Assim, a feminização do magistério, sobretudo nos anos iniciais, é um traço da profissão evidenciado desde a Escola Normal, como visto no Capítulo I.

Referente à feminização do magistério, de acordo com os dados coletados pelo estudo da UNESCO, esse fato não se deve “apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado” (UNESCO, 2004, p. 45). Com isso, o cuidado, a afetividade e a “docilidade” são marcas que, ao longo dos tempos, foram impregnando a identidade do professor que atua com crianças de 0 a 10 anos.

No tocante à estrutura do curso, a Tabela 04, a seguir, retrata a distribuição dos alunos por semestre, período e turma do campus, local os dados foram coletados.

Tabela 04: Número de alunos matriculados no curso de Pedagogia por semestre e turno em 2013

Série/ Semestre	Turno	Turma	Vagas	Total de Alunos Matriculados
06	DIURNO	A	70	26
06	NOTURNO	A	70	47
06	NOTURNO	B	70	45
05	DIURNO	A	70	51
05	NOTURNO	A	70	52
05	DIURNO	B	70	32
05	NOTURNO	B	70	57
05	NOTURNO	C	70	48
04	DIURNO	A	70	63
04	NOTURNO	A	70	45
04	NOTURNO	B	70	53
03	DIURNO	A	70	35
03	NOTURNO	A	70	60
03	DIURNO	B	70	36
03	NOTURNO	B	70	39
03	NOTURNO	C	70	44
02	DIURNO	A	70	55
02	NOTURNO	A	70	64
02	DIURNO	B	70	16
02	NOTURNO	B	70	58
01	DIURNO	A	75	66
01	NOTURNO	A	75	72
01	DIURNO	B	75	68
01	NOTURNO	B	76	68
01	NOTURNO	C	76	72
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS – 1272				

Fonte: Dados documentais da IES.

A aplicação dos questionários como um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa permitiu a obtenção de dados que possibilitaram uma primeira aproximação com os sujeitos da pesquisa, resultando no delineamento do perfil sociográfico dos estudantes do curso de Pedagogia desta IES, com destaque às referências pessoais, aos contextos familiares, aspectos socioeconômicos, hábitos culturais e às trajetórias de escolarização e aos fatores relativos à integração e vivências no curso.

Buscou-se, por meio destes dados, mapear elementos significativos dos processos de socialização - primária e secundária - vivenciados e assimilados pelos alunos, anteriormente e durante a trajetória no curso. Complementando esse mapeamento serão também apresentados alguns dados obtidos nas entrevistas, realizadas com 10 alunos, dentre os 90 respondentes do questionário. Cabe acrescentar que, os dados oriundos das entrevistas serão abordados ao longo deste trabalho, em conformidade com os objetivos e aspectos evidenciados em cada capítulo.

Quanto ao questionário, este é composto por 48 questões (em sua maior parte de múltipla escolha) divididas em seis blocos temáticos, utilizados como referenciais para obtenção e organização das informações, a saber: **Bloco I** - Identificação pessoal, familiar e situação socioeconômica; **Bloco II** - Percurso escolar na escolarização básica; **Bloco III** – Razões que levaram a escolha do curso e trajetória acadêmica; **Bloco IV** - Experiências prévias profissionais na área educacional (antes e durante a formação inicial); **Bloco V** - Processo de escolarização, atividades profissionais e artísticas dos familiares (pais e avós paternos e maternos); e **Bloco VI** - Práticas e hábitos culturais. Já em relação à entrevista¹⁶, foi construído um roteiro contendo seis etapas. Nesse capítulo, serão apresentadas apenas as respostas relativas à **Etapa I**, intitulada - *Escolha da profissão*.

Os dados apresentados a seguir têm, portanto, a intenção de fornecer elementos que possibilitem identificar e compreender as relações dos processos de socialização na (re) construção de concepções sobre a profissão docente e o curso de Pedagogia e, por conseguinte, como estas incidem na construção da identidade profissional.

2.2.1. Dados pessoais e aspectos socioeconômicos: primeiras impressões

Neste item, os alunos serão descritos com base em características, tais como: idade, região, estado civil, composição de suas famílias e aspectos socioeconômicos, obtidas pelas respostas às seguintes questões do questionário:

¹⁶ Com vistas a preservar a identidade dos professores da IES pesquisada, seus nomes foram substituídos por nomes de flores no momento da transcrição das entrevistas e, deste modo, que serão referenciados.

Idade.

Cidade onde mora.

Cidade/ estado onde nasceu (nome da cidade e estado).

Estado civil.

Número de filhos.

Têm filhos em idade escolar?

Filhos em idade escolar? Em quais escolas estudam: públicas, privada laica, privada religiosa?

Com quem mora na casa?

Quantas pessoas moram na casa?

Quem é o principal salário provedor da família?

Qual é a renda mensal da família em salários mínimos?

Como avalia sua situação socioeconômica hoje em relação a dos seus pais, no período que era criança?

Tipo de moradia: própria, alugada, cedida ou de familiares?

Tabela 05: Perfil pessoal dos alunos

Idade	Cidade onde mora	Estado/ cidade de origem	Estado Civil	Número de Filhos	Dos que têm filhos, eles estudam ou não escola regular ou não possuem filhos em idade escolar
De 20 a 29 – 60	São Paulo – 69 Caieiras (03)/ Itapevi (03)/ Ferraz de Vasconcelos (03)– Pirituba (02)/ Poá (02)/ Carapicuíba (01)/ Barueri (01)/ Francisco Morato (01)/ Franco da Rocha (01)/ Guarulhos (01)/ Jandira (01)/ Santo André (01)/ São Caetano do Sul (01)	Cidade de São Paulo/ SP – 58 Grande São Paulo – 10 Caieiras/ Ferraz de Vasconcelos/ Guarulhos/ Itapevi/ Itu/ Piraju/ Santo André/ São Caetano do Sul Interior de São Paulo – 06 Americana/ Araraquara/ São João da Boa Vista Região Sul/ Sudeste - 06 MG -Cruzélia/Divinópolis/ Pains/ Rio Espera/ Benzal PA - Capitão Leônidas Marques Região Norte/ Nordeste - 10 BA - Ibiassucê/ Ilhéus/ Ipiró/ Jacobina/ Piata/ Jequié / Quijingue CE – Fortaleza/ PE – Petrolândia/ AL - Santana do Ipanema	Solteiro – 50 Casado – 24 Companheir o – 12 Divorciado/ separado – 04 Viúvo/ outros - 0	S/filhos – 66 C/filhos – 24 Total - 90	S/ filhos em idade escolar – 03 C/ filhos em idade escolar – 21 Em que escolas estudam Esc. Pública: 12 Esc. Priv. Laica: 08 Escola privada religiosa: 01
				Dos 24 alunos que têm filhos: 01 filho – 18 02filhos – 06	
Total – 90	Total - 90	Total - 90	Total - 90	Não se aplica	Não se aplica

Tabela 06: Aspectos socioeconômicos do perfil dos alunos

Com quem mora	Quantas pessoas moram na casa	Principal provedor da renda na família	Renda familiar mensal	Como vê sua situação socioeconômica hoje em relação aos seus pais	Tipo de moradia
<i>Companheiro (a)/ cônjuge – 30</i> <i>Com os pais – 26</i> <i>Com os irmãos (as) próprios (as) – 23</i> <i>Com a mãe – 18</i> Filhos (as) próprios (as) – 16 Filhos (as) do companheiro (a) – 05 Sozinho (a) – 03 Com o pai – 02 Com o sogro e/ou sogra – 02 Outros – tios (as), sobrinhos (as), primos (as), amigas, cunhado (a), avós, bisavô.	03 a 04 pessoas – 42 02 pessoas – 27 05 a 06 pessoas – 16 01 pessoa – 03 07 ou mais pessoas – 01 Sem resposta – 01	Cônjugue – 28 Pai – 22 Próprio – 20 Mãe – 15 Pais – 01 Irmãos – 03 Sem resposta - 01	De 01 a 03 salários mínimos – 41 De 03 a 06 salários mínimos – 33 De 06 a 09 salários mínimos – 07 Mais de 10 salários mínimos – 04 Sem resposta – 03 Até 01 salário mínimo – 02	Melhor – 66 Pior – 11 Igual – 10 Não sabe - 03	Própria – 56 Alugada – 24 Cedida – 02 Familiares – 07 Sem resposta - 01
Não se aplica	Total - 90	Total - 90	Total - 90	Total - 90	Total - 90

*Obs: Este total não se refere ao número de respondentes (90), mas ao número de vezes que cada aspecto foi mencionado.

Com base nas informações registradas nas Tabelas 05 e 06, alguns aspectos merecem destaque. São eles:

- ✓ Os alunos conluintes são relativamente jovens, na medida em que mais de 50% pertence à faixa etária entre 20 a 29 anos (60 alunos), o que reflete um público egresso há pouco tempo do Ensino Médio;
- ✓ A maior parte dos respondentes reside (69 alunos) e é oriunda da cidade de São Paulo (58 alunos), muito embora tenham sido identificados alunos provenientes de outras cidades da Grande São Paulo, do interior do Estado e de outras regiões do país. Dentre as demais regiões brasileiras, destacam-se os estados de Minas Gerais e Bahia;
- ✓ A maioria é solteira (50 alunos) e não tem filhos (66 alunos) e, quando os têm, o número se restringe a um ou dois filhos, no máximo. Este dado desmistifica, de certo modo, a

visão que os alunos, por serem casados e terem filhos, têm dificuldades em conciliar os estudos com as atribuições familiares;

- ✓ Dos 21 alunos que têm filhos em idade escolar, 12 mantêm seus filhos estudando em escolas públicas e 09 na rede privada (08 no ensino privado laico e 01 no ensino privado religioso), o que demonstra equilíbrio entre os dois sistemas de ensino;
- ✓ No tocante à caracterização do ambiente familiar, observa-se que muitos residem com sua família nuclear original (26 alunos moram com seus pais) e apesar de 24 alunos indicarem serem casados, 30 responderam morar com seu cônjuge ou companheiro;
- ✓ Em 20 das 90 respostas é o próprio aluno o principal provedor financeiro da família, equilibrando-se esse número com os também provedores pai (22 respostas) e cônjuge (28 respostas);
- ✓ No que diz respeito aos proventos, é possível identificar um público com renda familiar em torno de um a três salários mínimos (41 dos 90 respondentes), mas que, por outro lado, avalia sua condição atual como “*melhor que a condição dos pais quando era criança*” (mais de 50% ou 66 das 90 respostas), talvez até em razão de a maioria (56 respostas) indicar residir em casa própria.

2.2.2. Memórias do percurso escolar e hábitos estudantis

As questões abaixo indicadas fornecem dados relevantes, por meio das Tabelas 07, 08 e 09, para o mapeamento do perfil sociográfico dos alunos concluintes.

Estabelecimento no qual estudou a maior parte do tempo no Ensino Fundamental e Ensino Médio.
 Período que estudou a maior parte do tempo durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.
 Sistema de ensino que estudou a maior parte do tempo no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
 Disciplinas que mais gostava e que menos gostava no Ensino Fundamental até o Ensino Médio.
 Disciplinas com maior e menor grau de dificuldade no Ensino Fundamental até o Ensino Médio.
 Sobre os hábitos culturais e sociais na infância e adolescência.
 Nível de exigência dos pais em relação às notas escolares.
 Acompanhamento e orientação dos pais nos estudos e tarefas escolares.
 Se houve reprovação em alguma série/ano ao longo da trajetória escolar.
 Gostava ou não de estudar na época de estudante durante a escolarização básica.
 Como se classificaria como estudante durante a escolarização básica.

Tabela 07: Processo de escolarização: referências escolares

Onde estudou	Período que estudou	Sistema de ensino em que estudou
Ensino Fundamental <i>Público – 80</i> Privado Laico – 06 Privado religioso – 04	Ensino Fundamental <i>Matutino – 58</i> Vespertino – 31 Noturno – 05	Ensino Fundamental <i>Sistema regular de ensino – 89</i> Sistema supletivo ou EJA – 01
Total – 90	Total – 94*	Total - 90
Ensino Médio <i>Público – 79</i> Privado Laico – 07 Privado religioso – 02 Sem resposta – 02	Ensino Médio <i>Matutino – 36</i> Vespertino – 06 <i>Noturno – 48</i>	Ensino Médio <i>Sistema regular de ensino – 81</i> Sistema supletivo ou EJA – 07 Sem resposta – 02
Total – 90	Total – 90	Total – 90

Tabela 08: Processo de escolarização: interesses, facilidades e dificuldades.

Disciplinas que mais gostava (1) e que menos gostava na Educação Básica (2)		Disciplinas com maior (1) e menor facilidade na Educação Básica (2)	
Mais gostava	Menos gostava	Mais facilidade	Menos facilidade
Língua Portuguesa – 57 História – 43 Artes - 42 Educação Física - 41 Ciências – 34 Biologia – 33 Geografia – 31 Matemática – 17 Ensino Religioso – 16 Língua Estrangeira – 16 Química – 13 Física – 12	Física - 49 Matemática – 48 Química - 39 Língua Estrangeira – 30 Ensino Religioso – 24 Geografia – 22 Biologia – 18 Ciências – 15 História – 14 Artes – 13 Língua Portuguesa – 12 Educação Física – 12	Língua Portuguesa – 44 Artes – 43 História – 38 Educação Física – 35 Geografia – 33 Ciências – 33 Ensino Religioso – 24 Biologia – 25 Matemática – 22 Língua Estrangeira – 21 Química – 16 Física – 15	Matemática – 47 Física – 39 Química - 35 Língua Estrangeira – 25 Biologia – 22 Língua Portuguesa – 21 Geografia – 17 História – 15 Educação Física – 13 Ensino Religioso – 13 Ciências – 12 Artes – 08
Total – 339*	Total – 396*	Total – 349*	Total – 267*

Tabela 09: Processo de escolarização: hábitos, relação com os estudos e preferências.

Hábitos mais frequentes na infância e na adolescência	Hábitos de estudo e perfil estudantil				
	Os pais eram exigentes em relação às notas	Os pais orientavam na realização das tarefas escolares	Houve reprovAÇÃO em algum ano letivo	Gostava de estudar	Na condição de estudante se classifica como:
Frequentava Igreja e/ou grupo religioso – 51/ Tinha acesso a livros, revistas e jornais – 49 Brincava com jogos, como xadrez, damas palavra cruzadas, quebra-cabeça – 39/ Contato frequente com a leitura – 34/ Frequentava bibliotecas – 26/ Costume de frequentar clubes – 16 Costume de ir a teatros, cinemas – 14	Sim – 53 Não – 35 Sem resposta – 02	Sim – 59 Não – 31	Não – 60 Sim – 30	Sim – 64 Não – 17 Sem resposta – 09	Ótimo – 16 Bom – 52 Razoável – 16 S/ resp. – 06
Total – 229*	Total – 90	Total – 90	Total – 90	Total – 90	Total – 90

*Obs: Estes totais não se referem ao número de respondentes (90), mas ao número de vezes que cada alternativa foi assinalada.

Com base na leitura e análise dos dados apresentados nas Tabelas 07, 08 e 09 realçam-se os seguintes aspectos:

- ✓ Ao se verificar em que tipo de escola os alunos estudaram, observa-se que a maior parte das trajetórias escolares ocorreu na rede pública de ensino (gratuita), tanto no Ensino Fundamental (80) quanto no Ensino Médio (79). Sobre o período dos estudos, boa parte frequentou no Ensino Fundamental o período diurno (58 respondentes), já a relação ao Ensino Médio, desponta a frequência no período noturno (48 respostas), havendo equilíbrio entre os períodos diurno e noturno;
- ✓ O número de alunos egressos do Ensino Supletivo ou da Educação de Jovens e Adultos – EJA - é bem reduzido comparativamente aos egressos do sistema regular de ensino, sendo apenas um egresso no Ensino Fundamental e sete no Ensino Médio;

✓ No que tange às disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica evidencia-se o interesse pela área das Ciências Humanas (Língua Portuguesa, Arte e História), o que se considera compreensível e, até como um possível dado que levou, associado a outros, à escolha pelo curso de Pedagogia, uma vez que em seu currículo há o predomínio de disciplinas voltadas a essa área. Em contrapartida, as disciplinas relacionadas à área das Ciências Exatas (Física, Química e Matemática) prevalecem dentre as que “menos gostavam” ou das que tinham “menos facilidade” durante a trajetória escolar;

✓ Sobre os hábitos culturais vivenciados no período da infância e adolescência, dentre as possibilidades apresentadas, a frequência a igrejas e/ou grupos religiosos se sobressai comparativamente a outros espaços de lazer, como cinemas, teatros, clubes e bibliotecas. Esse fato pode ser observado com 51 respostas relacionadas às tradições religiosas, seguido de 49 respostas correspondentes ao acesso a livros, revistas e jornais;

✓ No tocante ao posicionamento e acompanhamento dos pais ao longo de sua escolaridade básica nos estudos, foi possível identificar, por parte das famílias, interesse sobre a vida escolar dos filhos, uma vez que a maior parte era exigente em relação às notas (53 respondentes), bem como orientava na realização das tarefas escolares (59 respondentes);

✓ Outro dado interessante é o fato de, mesmo a maioria indicando não ter sido reprovada (60 respondentes) e gostar de estudar durante a escolarização básica (64 respondentes), mais de 50% se vê como “bom” estudante (52 respondentes), prevalecendo em relação aos itens “ótimo” e “razoável”, ambos com 16 respondentes. De certo, esses dados revelam que esses alunos, durante a escolarização básica, tiveram bom rendimento acadêmico, manifesto na relação com os estudos (obtenção de notas, realização das tarefas escolares e aprovações).

2.2.3. A escolha pelo curso de Pedagogia: razões e influências

Na sequência, a Tabela 10 apresenta os dados extraídos das perguntas relativas aos motivos dos alunos respondentes em relação à escolha pelo curso de Pedagogia. Tais dados foram obtidos por meio das respostas às seguintes questões do questionário:

Cursou o Magistério ou CEFAM?

Possui outro curso de nível superior?

A escolha pelo curso de Pedagogia foi à primeira opção no processo seletivo?

Caso não tenha sido, se gostaria de ter feito outro curso. Se sim, qual?

Há professor na família?

Houve influência de alguém na escolha do curso?

Tabela 10: Influência e razões de escolha pelo curso de Pedagogia.

1. Cursou Magistério ou CEFAM?	O curso de Pedagogia foi à primeira opção de formação no processo seletivo?	Gostaria de ter feito outro curso? Se sim, quais?	Há professor na família?	Houve influência de alguém na escolha do curso?
Sim – 06 Não – 84 Total – 90				
2. Possui outro curso de nível superior?	Sim – 53 Não – 36 S/ resposta – 01	Não – 24 Sim – 27 Logística/ Odontologia/ Tecnologia de Informação/ Medicina / Nutrição/ Psicologia/ Educação Física/ Enfermagem/ Direito / Serviço Social/ Fisioterapia / Veterinária/ Biblioteconomia/ Gastronomia/ Engenharia Civil S/resposta – 39	Não – 46 Sim – 42 Primo (a)/ Tio (a) Pai/ Mãe/ Irmão (ã)/ Cunhado/ Avós / Madrinha S/ resposta – 02	Não – 56 Sim – 32 Amigos/ Irmãos/ Mãe/ Pai Professores do Ensino Fundamental, Médio e Coordenadora da escola/ Cunhado/ Tia/ Ex- companheiro/ Primos/ Cônjuge/ Familiares/ Avô/ Ambiente de trabalho/ Madrinha. S/ resposta – 02
Total – 90	Total – 90	Total – 90	Total – 90	Total – 90

Em relação ao conjunto de informações oriundas da Tabela 10 observa-se que a maioria dos respondentes não cursou o Magistério ou CEFAM (84), do mesmo modo que o curso de Pedagogia representou a primeira formação de nível superior do grupo pesquisado (somente 09 alunos indicaram ter outro curso de graduação).

Dentre os respondentes, para a maioria (53 alunos), o curso de Pedagogia foi a primeira opção de formação no processo seletivo, por outro lado, chama atenção o fato de que, para 40% dos alunos a Pedagogia, não foi a primeira opção (36 alunos). Desse total, 27 alunos gostariam de ter feito outro curso, com destaque para a área da Saúde, entretanto, não o fizeram em razão do tempo de duração do curso e também por questões financeiras. O curioso é que, mesmo com antecedente interesse por outra área, esses alunos se encontravam à época da pesquisa em fase conclusiva do curso de Pedagogia.

Praticamente metade do grupo respondente declarou ter um professor na sua família (42 alunos). Porém, ao serem perguntados, se houve influência de amigos e/ou familiares na

escolha do curso, 56 alunos disseram que não, demonstrando que esse aspecto não foi um fator proeminente nessa escolha.

Desse modo, afinal, quais as razões que levaram estes alunos a optarem pelo curso de Pedagogia? Influências externas? Experiências pessoais e profissionais que o aproximaram da área?

Com vistas a ilustrar esse item serão apresentadas as falas dos alunos entrevistados, que trazem informações valiosas acerca das razões que os levaram a escolher e cursar Pedagogia, sob quais influências (pessoas, situações vividas ou outros fatores) e se escolheriam ou não novamente este curso como opção profissional.

QUADRO 07: Por que escolheu o curso de Pedagogia?

Aluna 01 - Um sonho¹⁷, desde pequena. Sempre quis ser professora. Inclusive é assim, eu nasci aqui, mas depois fui morar em Pernambuco, com sete anos, aí eu brincava na roça né, com um monte espiga de milhos, que eram meus alunos e eu a professora. Era um sonho!¹⁸ Voltei para São Paulo com 14 anos.

Aluna 02 - (...) acredo porque **minha família é de pedagogos**, né. Meus tios todos são, cresci em um colégio onde todos eles davam aula, minhas tias, meus tios, então acho que foi a primeira escolha foi assim por vê-los, eu sempre admirei a profissão deles. (...) **minha mãe trabalhava na escola, minha mãe é cozinheira. Ela trabalha na escola onde eu estudei minha a vida inteira**, ela é cozinheira lá, só que os meus tios davam aula nesse lugar. Então, acho de tanto ela falar dos meus tios, que eles davam aula, era fantástico aquilo, talvez acrede que foi o que me levou a ir para a Pedagogia. (...) Eu na verdade não posso dizer que eu não comecei a dar aula, pois eu não era professora, mas desde os 14 anos, o primeiro dinheiro que eu ganhei foi dando aula. Eu dava aula de Matemática para os alunos que eram péssimos da minha sala, então eles iam à minha casa, pagava R\$50, 00, eu dava aula pra eles desde os 14. (...) então eu sempre achei interessante.

Aluna 03 - Desde muito nova, dentro da sala de aula eu **achava muito bonito ensinar**, mas na verdade eu sempre **tive uma sede do saber** e na minha cidade onde eu nasci eu não tinha como adquirir, mas sempre eu tive essa vontade, então isso me fez buscar a Pedagogia, porque dentro da Pedagogia você tem que tá sempre **inovando e sempre buscando mais conhecimento**. E essa é minha grande sede do saber e saber transmitir também, porque eu não quero saber pra mim só, eu que saber pra eu poder ajudar quem não sabe.

Aluna 04 - Foi escolha minha mesmo, eu **tinha isso desde criança**.

Aluna 05 - Foi **influência de amigos que estudam nessa Instituição**. Eu já tinha iniciado em outra instituição, (...), não gostei do curso lá, iniciei Pedagogia e História. Não gostei dos dois cursos, tranquei lá. Um amigo falou muito bem desta IES e aí eu quis vir pra cá e achei ótimo.

Aluna 06 - O que me levou a escolher o curso de Pedagogia foi quando eu era técnica em Farmácia, eu sou técnica em Farmácia, eu trabalhava em farmácia de manipulação e **me pediram pra fazer um trabalho comunitário numas favelas lá em Jabaquara**. E aí eu cheguei pra gente ensinar as crianças a escovarem os dentes, cuidar da higiene. Mas quando eu cheguei, eu falei: Senhor, o que eu estou fazendo aqui? As criancinhas de dois, três anos elas falavam palavrão, (...), era uma loucura! Aí eu falei: "Que horror, tão pequenas, o que eu posso fazer?" Aí eu fiquei pensando nisso, gente, eu era técnica em Farmácia, mas tava cansada da farmácia, aquela loucura, aí eu falei: "Vou fazer Pedagogia, eu vou tentar fazer pelo menos uma parte, **se eu conseguir**,

¹⁷ As palavras foram negritadas pela pesquisadora com o intuito de destacar termos e trechos considerados centrais de cada fala transcrita dos sujeitos entrevistados.

¹⁸ Destaca-se que alguns pontos e expressões foram preservados na transcrição em respeito à sintaxe dos entrevistados.

mudar pelo menos algumas crianças já é um bom começo". E foi assim que eu comecei, eu mudei o curso, trabalhando na farmácia mesmo eu estudava na Pedagogia.

-Aluna 07 - Com sinceridade? É que eu sou musicoterapeuta e eu só arranjava trabalho, apesar de eu gostar da área médica, em escola. Como eu não estava arranjando emprego de musicoterapeuta mesmo era tudo professor de música, auxiliar. Eu falei: "O lance é fazer Pedagogia". Mas não que meu foco é dar aula para criança. O **curso de Pedagogia no meu foco é complementar na minha formação**, porque apesar de achar que foi boa, achei que é muita teoria, a prática (...) no caso o curso de Musicoterapia não é muito valorizada. É um curso de graduação, (...) mas esse que é o problema, ninguém sabe ainda. Têm 04 anos. [ênfase] (...) É, mas como eu saí da Musicoterapia sem perspectiva de emprego, eu fiquei acho que, eu me formei em 2004, eu até fiquei certo tempo batalhando na área, mas como mesmo na área eu arranjava emprego em escola eu falei: **é melhor eu fazer uma Pedagogia para complementar a Musicoterapia. (...) quem sabe ajuda para complementar e eu conseguir emprego na minha área**. Mas agora meu foco já é outro. Agora depois de tudo o que eu vivi nos quatro anos de Musicoterapia mais nesses três de Pedagogia já... Agora eu estou focada! Meu foco é prestar concurso público para nível superior. Mas, não em Pedagogia. Para um nível superior que ganhe dinheiro. Esse é meu foco. (...) Quero prestar concurso. Ser concursada numa área (...), em qualquer área, porque infelizmente no Brasil, que é onde eu moro, as profissões que lidam com o ser humano, no meu ver, no que eu aprendi até hoje, no que eu vivenciei até hoje, não são valorizadas. Então infelizmente a gente tem que ir para uma área administrativa. (...) eu fiquei decepcionada vamos dizer assim, com o lidar com as pessoas. Não é valorizada a área da saúde, a área da educação. É tudo muito bonito na hora de falar, na hora que você quer mostrar seu trabalho você é vetado, até em instituições, vamos dizer reconhecidas, o trabalho era vetado porque você não podia sujar as paredes com as crianças com necessidades especiais. Então infelizmente como estou no Brasil, infelizmente, eu não gosto disso, mas meu foco agora é ganhar dinheiro.

Aluno 08 - Houve sim, a **influência da minha mãe**.

Aluna 09 - Eu já havia feito um curso de Pedagogia antes, lá no Maranhão, por conta da instituição não ser idônea acabei perdendo tudo que eu havia feito. (...) Cheguei a concluir, fiz o curso todo. Foram quatro anos. Aí não fiquei, entrei com processo só que eu não queria esperar e vim pra São Paulo e decidi começar. **Sempre gostei da área e de dar aula**, cheguei a dar aula no Maranhão durante quatro anos de Matemática, porque eu sou formada em Magistério e como há carência de profissionais da área eu dei quatro anos aula de Matemática, e então nada mais justo que fazer o curso de Pedagogia. (...) Lá no Maranhão, na época, foi falta de opção. Tinham dois cursos, Letras e Pedagogia, só que quando você entra pra você sair é difícil, porque você cria vínculos muito fortes, você cria amor por aquilo que você faz e você vai atrás de uma causa, ai foi isso que me levou a escolher o curso.

Aluno 10 - Eu **vim do ENEM e Pedagogia na verdade foi minha terceira opção**. Foram três opções. A primeira opção estava em Direito, a segunda exatamente Educação Física e a terceira Pedagogia.

Houve influência de familiares ou amigos?

Aluna 01 - Desejo meu.

Aluna 02 – Total. Amigos, talvez sim, porque todas as minhas amigas da escola, todas, as duas que eram da minha sala e que nós conversávamos juntas que seríamos professoras, as duas também, uma já se formou em História e a outra vai se formar junto comigo em Matemática. (...) eu não entrei primeiro pra Pedagogia. Eu passei pelo ENEM com 18, que eu fiz o PROUNI, e aí eu entrei em História (em outra IES), só que aí eu não curti muito de História, pensei que ia ser uma coisa, mas não era bem o que eu gostaria, e tentei o ENEM no outro ano e passei em Pedagogia como primeira opção.

Aluna 03 - Que tenha influenciado não, mas eu tinha a minha prima era minha professora e eu admirava, porém ela não me influenciou. (...) Foi uma **decisão minha, desde criança, até que não foi muito bem aceita pela minha mãe**, quando eu liguei pra ela e disse que estava fazendo Pedagogia, ela não gostou. **Acho que ela não acha uma profissão muito legal, porque ser professora parece ser muito pouco e ela disse pra mim que ela me via como uma advogada**, só que eu não tenho estrutura pra isso, não tinha como. Então, eu até fiquei muito chateada por isso, ah eu pensei numa advogada! (...) **Eu não tenho apoio da minha família. Eu tenho apoio da minha filha, mas não há uma admiração**. Eu fui à primeira da minha família a entrar numa Universidade. Hoje a minha irmã tá fazendo Letras também, mas nunca alguém chegou com uma grande admiração ou a minha mãe chegou e disse assim: Ah, eu to feliz, porque a minha filha faz Pedagogia, porque minha filha já tá na sala de aula, não tenho isso, infelizmente, de ninguém da minha família. Só a minha filha, ela me admira, ela fala que

ela não tem paciência, que ela não seria uma boa professora, por não ter paciência, mas ela me admira, me apoia e me ajuda. Ela é minha grande força.

Aluna 04 - Talvez uma, **a minha professora de primeiro ano foi muito marcante**. Eu não fiz pré-escola, eu fui direto para o primeiro ano, então foi difícil, foi assim penoso pra eu aprender, eu tinha uma dificuldade imensa e a minha primeira professora me incentivou, ela disse: "Não, você pode, você pode". E aí ficou aquilo na minha cabeça, eu falei: "Vou". Mas, ao longo do período da minha vida, acabei com 21 anos sendo mãe e parei de estudar. Eu fiz o Ensino Médio regular (...), voltei para a faculdade com 44 anos.

Aluna 05 - A escolha do curso de Pedagogia **foi influência de irmãos mesmos. Eu tenho quatro irmãos professores, uma é professora de Letras, uma é professora de Psicologia, a outra é professora de Educação Infantil e outra professora de História**. Somos seis irmãos e mais quatro que são adotados, somos em 10.

Aluna 06 - Não, não teve, foi uma **experiência que eu tive com crianças. Eu sempre gostei muito de trabalhar com crianças, de brincar com elas, eu brincava com as crianças na Igreja, dava aulinha**, mas era coisa tranquilona, não tinha nenhum envolvimento, tinha dia que eu ia, outro dia eu não ia, mas quando eu me deparei com aquelas crianças eu falei: "**Nossa é que aqui que eu tenho que ficar pra tentar ajudar um pouquinho**". A busca de mudar o comportamento, de acrescentar alguma coisa na vida delas, não ser aquilo que tava acontecendo.

Aluna 07 - Ai foi; ai teve. **Minha irmã e meu cunhado são professores na USP**. Eles me falaram: "Olha você já gosta de criança, você já tem uma formação boa. Por que você não tenta já que você arranja emprego em escola?" Por que eu arranjo emprego em escola como musicoterapeuta, mas temporário para festa de fim de ano, treinar as crianças. (...) Ah vai ter dia das mães! Então assim, eu não sou professora de música. Eu queria parte médica mesmo. Mas não, (...) até na APAE que eu trabalhei não era esse o foco. Não era o foco, não era estudo, não era o tratamento. O foco era a apresentação. Até na APAE. Em uma APAE que eu trabalhei que não era de São Paulo, era esse o foco. Ai, tanto é que estava lá fazendo a Musicoterapia com a criança individualmente, chegava à diretora: "Para, para que vocês têm que ensaiar a música do fim de ano". Então é isso que me decepciona entendeu? Então assim, pode ser que tenha gente que tenha se dado bem, mas essa é a minha experiência. E a Pedagogia como eu já estava no meio da escola e a influência da minha irmã. Ela falava: "**Tenta Pedagogia porque você se dá bem com criança, já tem certo conhecimento em escola**". Hoje sou auxiliar, agente de saúde no HC. Sou concursada. Aí por isso também como eu já sou concursada, e meu namorado também é "concurseiro" e ele não tem 3º grau e ganha cinco vezes o que eu ganho, infelizmente eu não gosto disso, mas eu estou precisando de grana entendeu? (...) Eu me formei faz 10 anos, 2000 e, quase 10 anos. Eu já tentei de tudo para realizar meu sonho, até realizei porque meu sonho era trabalhar na APAE, mas agora preciso casar, eu preciso ter filho e desse jeito não dá.

Aluno 08 - Houve sim, a **influência da minha mãe**. Total a influência dela porque ela via que eu tratava as crianças e gostava de criança, foi esse o motivo inicial para me aproximar do curso de Pedagogia. Minha mãe também faz Pedagogia, está no mesmo semestre, só que em outro campus. (...) Começamos juntos inclusive na mesma sala e aí no 2º semestre, por conta de trabalho, ela teve que sair foi para outro campus e eu continuei aqui. Ela foi um estímulo, porque foi ela que me abriu os olhos, até então estava na indecisão, qual curso (...). **E ela comentou: "Você não gosta de criança?" "Sim" "Então porque você não faz esse curso para você tratar diretamente com as crianças só que como professor"**. E aí foi o feixe inicial, mas essa ideia foi bastante amadurecida, tanto que hoje já trabalhei com Educação Infantil, trabalhei com o Ensino Fundamental II e prefiro os mais velhos, futuramente até pretendo trabalhar com o Ensino Médio e fazer uma especialização.

Aluna 09 - Não houve.

Aluno 10 - A minha ex-sogra, minha tia também já lecionou e todas as patroas da minha mãe também lecionam. **90% das patroas da minha mãe lecionam** e foi mais forte para poder colocar a Pedagogia, não como a primeira opção, mas ali nas opções. Direito e Educação Física era uma coisa assim mais de gosto e Pedagogia é uma coisa que eu tinha uma referência, uma referência boa para poder colocar né. **Minha mãe já trabalhou em escola como merendeira. Eu ia muito à escola**. Os professores e as professoras me conheciam, não só por estudar lá, mas também pelo dia a dia de eu estar lá direto, eu estava praticamente o dia todo lá. Então por isso que eu tive assim mais essa afinidade. (...) Entendo, quanto ao Direito, como todas as bolsas eram aqui para esta unidade e Direito e Educação Física era uma bolsa apenas, em Educação Física eu fiquei em 3º na qualificação geral, mas, se eu não me engano, **para Educação Física, eram só duas bolsas e eu fiquei em 3º ou em 4º**. E na Pedagogia eu fiquei em 1º ou em 2º. Acho que eram três bolsas, e aí minha nota foi uma das

maiores e eu falei: “Vou fazer, vou conhecer”. Apesar de na época eu não conhecer tão bem o curso, eu tive boas referências.

Escolheria novamente o curso de Pedagogia?

Aluna 01 – Sim.

Aluna 02 – Sim, certamente.

Aluna 03 - Eu **não sei se Pedagogia, porque é muito amplo, mas talvez Letras**. Quando eu terminar a Pedagogia eu pretendo fazer uma pós em Letras, mas sempre voltado à educação. (...) quando eu pensei na Pedagogia, na verdade eu não conhecia o curso, sabia de ser coordenadora, diretora, então eu acho que é muito conteúdo, talvez seja isso. Eu achei o curso um pouquinho puxado, mas é um curso muito gostoso e eu sei que é muito benéfico na minha vida e essencial para algumas etapas da minha vida.

Aluna 04 - Olha prô (...) eu acho que sim, com todos os tropeços, com todos os percalços sim, porque é (...) eu acho que a criança é uma coisa assim tão (...) se a professora souber conduzir, ela vai fazer tudo tão bonitinho, tão direitinho e eu acho que você consegue passar isso pra criança é na escola mesmo, porque é aquela história né, ela sai do espaço do convívio familiar, primeiro a sociedade que ela se separa é a escola, então ali tem diversidade de tudo, de raça, de sexo. Então é você saber, saber conduzir, falar para a criança, olha é assim, mas da para viver junto, é assim, mas cada um tem sua maneira, todo mundo é capaz, todo mundo vai conseguir aprender, todo mundo vai. Eu não tive isso pra mim prô, mas eu tive isso pra minha filha, eu fiz isso, sem saber eu eduquei a minha filha da melhor maneira que eu pude, então ela foi assim meu, eu não tive um monte de gente, mas tudo que eu tive eu ensinei pra ela e ela graças a Deus aprendeu e espero que dissemene.

Aluna 05 – Sim. É uma área que traz mais para o lado humano, porque hoje as pessoas vivem tanto na correria, tão envolvida no seu mundo, a minha dor é mais importante, os meus afazeres são mais importantes do que o outro. E a Pedagogia ela abre um pouco o leque, a empatia, você tem que se por no lugar da outra pessoa e eu acho que isso é muito importante.

Aluna 06 – Sim. Por que é uma coisa que eu gosto de fazer, eu tenho prazer de entrar na escola e ver os meus pequenos e poder ensinar cada dia mais uma coisa, a partir dos processos; ensinar como eles vão se portar, como eles vão responder diante de uma dificuldade, diante de um dilema deles, acho que é muito bom. Muito bom mesmo.

Aluna 07 - Talvez não, porque nunca foi minha primeira escolha. O curso de Pedagogia nunca foi tipo uma necessidade, não foi uma: “Ah, eu quero”. Eu achei que eu fosse me dar bem complementando a minha formação. Mas não, não, nunca seria minha primeira (...). Nem na hora do vestibular, havia três opções, nunca foi.

Aluno 08 - Eu nunca parei para pensar, mas eu **creio que sim**. Eu se fosse fazer uma (...) se eu não tivesse feito a Pedagogia eu primeiro faria um curso técnico, antes de qualquer coisa. **Porque hoje em dia por mais que você alcance não é muito bem valorizado, muito bem remunerado, enquanto o serviço braçal é bem mais remunerado do que o professor.** Então no SENAI da vida você paga um curso de seis meses, um ano, dois módulos ou alguma coisa do gênero e se tiver um bom aproveitamento você já sai ganhando 2.000 reais, dependendo do curso. Eu fiz um curso de eletrônica, mas eu fiz um com 13 ou 14 anos então eu não aproveitei, mas eu não sei, eu precisaria parar pra pensar pra responder se eu faria exatamente (...) por se eu não tivesse ingressado nesse meio da Pedagogia eu teria vivenciado outras coisas e até tomado outra atitude, mas **como eu vim para a Pedagogia, estagiei, meu cotidiano meu convívio foi esse, então de certa forma eu me habituei e adquire muita experiência nesse âmbito.** Eu acho que se tivesse tido mais contato com criança eu teria amadurecido essa ideia de Pedagogia sim, mas para trabalhar, mas com o pessoal mais velho, **não sei te responder muito bem se seria ou não.**

Aluna 09 - Sim, porque todas as matérias elas te levam muito a refletir sobre muitas coisas, sobre você enquanto pessoa, você enquanto profissional e sobre toda a responsabilidade que nós enquanto profissionais da educação temos para com a sociedade, de podermos mudar a visão das pessoas e, às vezes, até dos profissionais da própria educação que são da velha guarda, e têm sobre a nossa educação.

Aluno 10 - Ah, escolheria. Eu escolheria, porque é engraçado que, tem uma frase que diz: “Quando a gente olha um rio, quando a gente vira o rosto e olha de novo, aquele rio já não é mais a mesma coisa e nem a gente”. **Ou seja, quando entrei aqui, eu tinha um pensamento, hoje eu tenho um pensamento completamente outro e minha postura é outra, até o meu penteado é outro.** Eu entrei com um cabelão gigante, moicano, hoje eu estou com a cabeça muito mais sóbria digamos assim, mais séria. E o curso me deu uma postura mais assim, mais do que como professor, como um profissional mais sério. Algumas matérias são assim (...) gostosas, infantis assim, a gente até se diverte, mais se diverte que propriamente aprende, **mas hoje em dia se eu fosse, tivesse que escolher Pedagogia eu escolheria novamente.**

Os fatores que atraem os alunos para esta área são muito variados, como se pôde perceber nas manifestações expressas pelos alunos: *sonho desde a infância, desejo, curso interessante, influência de familiares, professores e amigos, vivências da escolarização básica, experiências de trabalho que aproximaram da área da educação, principalmente, no campo da educação não formal (trabalho comunitário, igreja e hospital), expectativas de ampliação do campo profissional, gostar de crianças, referência da própria instituição, convívio com adultos analfabetos e as possibilidades oferecidas pelas políticas, como no caso, a bolsa de estudos obtida pela classificação na prova do ENEM.*

Percebe-se que há os que almejavam serem professores desde crianças, há os que buscaram a Pedagogia como uma área complementar a uma formação anterior, há os que chegaram casualmente, a partir de uma experiência pessoal ou profissional que, de alguma forma, os aproximaram da área, há os que foram influenciados pela família ou amigos, há os que foram escolhidos pelo curso (resultados nas provas de ingresso pelas políticas públicas, como as vagas do ENEM) e há os que escolheram essa área, mobilizados pelo desejo de mudanças sociais.

Esse último aspecto vai ao encontro da pesquisa realizada por Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010), em relação ao fator do altruísmo. Estes autores apontaram que a atratividade pela carreira docente está relacionada a vários fatores, dentre eles: 1) flexibilidade (facilidade em conciliar o trabalho docente com outros afazeres, conforme suas necessidades pessoais e financeiras); 2) férias (mais longas e frequentes se comparada a profissionais de outras áreas); 3) taxas de desemprego baixas (dificilmente os professores ficam desempregados muito tempo – campo de trabalho que se amplia gradativamente); e 4) altruísmo (crença em que, por meio da docência, se possa contribuir para o desenvolvimento social e moral).

Quanto à questão sobre a influência de amigos e familiares, para a maior parte, esse foi um forte fator influenciador na escolha do curso, exceto pela *Aluna 03*. Sua fala merece destaque por revelar o modo como muitos vêem a Pedagogia, “como um curso de menor valoração social, menor prestígio, comparado ao curso de Direito”, por exemplo. Assim, do mesmo modo como há familiares que incentivaram e influenciaram os alunos na escolha pelo curso de Pedagogia, há também os que enfrentaram dificuldades e até conflitos com seus familiares, na tomada de decisão por este curso. Como é o caso da Aluna 03, quando comentou a reação da mãe ao contar que estava fazendo Pedagogia.

Sobre escolher novamente o curso caso iniciasse a graduação novamente, dos 10 entrevistados, 07 responderam com convicção que fariam Pedagogia novamente, mesmo

frente a algumas dificuldades enfrentadas, dois ficaram em dúvida e apenas uma aluna afirmou categoricamente que não (Aluna 07). A afirmação é compreensível visto que a entrevistada expressou que a Pedagogia não foi sua primeira opção formativa e procurou o curso com a intenção de complementar a formação inicial (Musicoterapia) e de ampliar o campo de atuação profissional. Entretanto, disse já ter outra intenção, nesse momento, fora do campo da Musicoterapia e da Pedagogia, prestar concurso público para outra área. O que reflete um caso específico de indecisão profissional.

Assim, por meio dos dados oriundos das entrevistas e dos questionários, foi possível depreender quatro pontos: a maior parte dos alunos escolheu o curso de Pedagogia como primeira opção; as vivências profissionais pregressas, a influência de amigos e de familiares constituíram as principais razões mobilizadoras de escolha do curso; prevalece a docência como campo de interesse profissional, pelo fato de, conforme identificado em suas falas: desejo de promover mudanças sociais (marcas de altruísmo), gostar de criança e lembranças de bons professores da época escolar (escolarização básica); e a maioria optaria em fazer Pedagogia novamente, o que demonstra a atratividade da área a ser seguida profissionalmente.

2.2.4. A chegada ao curso de Pedagogia: predileções, vivências e momentos marcantes

Os dados reunidos na Tabela 11, a seguir, apontam algumas impressões dos alunos sobre o curso de Pedagogia, ao identificar as dificuldades enfrentadas, sobretudo, no momento do ingresso, e os fatores vivenciados que contribuíram para sua permanência. Esses dados foram obtidos com as respostas às seguintes questões do questionário:

Houve dificuldades ou situações de conflito no início do curso.

Exerceu alguma atividade extracurricular durante o curso.

Das disciplinas cursadas no curso identifique apenas duas que mais gostou/ maior aproveitamento e duas que menos gostou/ menor aproveitamento.

Tabela 11: Dificuldades iniciais e experiências extracurriculares.

Houve dificuldades ou situações de conflito no início do curso	Exerceu durante o curso alguma atividade extracurricular
Não – 57	Não participei de nenhuma atividade – 36
Sim – 33	<i>Falta de tempo/ incompatibilidade de horários/ falta de interesse/ falta de oportunidade/ falta de disponibilidade/ falta de divulgação.</i>
Horário/ provas aos sábados/ disciplinas em EaD/ sentimento de incapacidade frente as demandas do curso/ defasagem de conhecimentos gerais/ muito tempo sem estudar/ preconceito pela escolha do curso/ disciplinas de LIBRAS e Braille/ valorização/ salário/ cansaço/ currículo não compatível com a experiência profissional (educação não formal)/ problemas financeiros/ insegurança nas apresentações de trabalhos/ ansiedade/ medo/ relacionamento com os colegas de grupo/ problemas de assimilação dos conteúdos das disciplinas/ distância entre a Universidade e a residência/ falta de fluência na leitura/ dúvidas se tinha feito a escolha certa/ muita teoria/ demora para ingressar na área/ trabalhos em grupo/ nível de exigência dos trabalhos solicitados pelos professores.	Palestras e/ou apresentação de trabalhos em eventos do curso – 21
Total – 90	Projetos de Extensão – 08 Iniciação Científica – 06 Programa de Monitoria – 05 Comissões e Organização de Eventos – 03 Congresso com apresentação de trabalhos científicos – 02 Não respondeu – 09
	Total – 90

A leitura dos dados da Tabela 11 leva a perceber que, entre os alunos que indicaram ter tido conflitos ou dificuldades no início do curso, (33 alunos) apontaram que, boa parte delas, está relacionada à assimilação dos conteúdos das disciplinas em razão das defasagens resultantes da Educação Básica, sobretudo, em relação ao domínio dos conhecimentos gerais e às fragilidades de leitura e escrita - razões atreladas a sentimentos de incapacidade, insegurança, medo e ansiedade.

Apesar das dificuldades apontadas, boa parte dos respondentes, no tocante às experiências acadêmicas, não participou durante o curso de nenhuma atividade extracurricular (36 alunos), justificando tal ausência por *falta de tempo, falta de divulgação institucional* e até *falta de interesse*. Vale destacar que as atividades indicadas no instrumento são oferecidas aos alunos ao longo do curso, constituindo-se inclusive como projetos institucionais, dentre eles: *Projeto Ler e Escrever e Bolsa Alfabetização* (Projeto de Extensão), *Programa de Monitoria* e de *Iniciação Científica*; além de eventos internos oferecidos no curso, como *Semana da Pedagogia*¹⁹ e *Ciclo de Palestras*²⁰, conforme indicado no Projeto Pedagógico do Curso.

¹⁹ A *Semana da Pedagogia* consiste em um evento anual, realizado no mês de outubro, no qual são organizadas palestras, seminários, mesas redondas, oficinas em concordância ao tema estabelecido para o evento. É organizado pela coordenação em parceria com professores e alunos.

²⁰ O *Ciclo de Palestras* é um evento, definido no Projeto Pedagógico do curso, que ocorre uma ou duas vezes no semestre no horário regular de aula. Neste evento são organizadas palestras sobre temas variados relacionados aos conteúdos estudados pelos alunos no curso. A coordenação é a responsável direta pela sua organização, incluindo decisão de tema, palestrantes, loca e data, com anuência do diretor.

Tendo em vista as fragilidades dos alunos advindas da escolarização básica - as quais se configuram como um dos elementos que dificultam a assimilação dos conteúdos disciplinares - é possível considerar insuficiente a participação dos mesmos nos projetos e atividades oferecidos pela instituição (mesmo sendo em torno de 45%), uma vez que estas contribuiriam significativamente no enfrentamento e minimização das fragilidades formativas detectadas.

Os dados apresentados sobre aspectos pessoais e socioeconômicos permitem dizer que, muitos alunos não participaram de nenhum dos projetos pela IES, devido às suas condições objetivas, ou seja, são alunos trabalhadores e, muitos deles, provedores de suas famílias. Dessa forma, o espaço formativo é mais um espaço de passagem, o que quer dizer que os alunos chegam à universidade no horário do início da aula e não gozam de tempo extra ao tempo da aula para se envolverem em outras atividades acadêmicas, além das exigidas diariamente pelos professores nas aulas. Essa relação do aluno com o espaço institucional será retomada no Capítulo III.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas no ingresso e ao longo do curso pelos alunos, bem como o reduzido envolvimento em atividades extracurriculares e projetos institucionais, é preciso considerar não só as razões que os levaram a ingressar no curso, mas também nos acontecimentos que contribuíram para sua permanência. Nessa direção, serão apresentadas a seguir as falas dos alunos relatando fatos e situações vivenciados no curso que influíram para a continuidade dos estudos e prosseguimento do curso.

QUADRO 08: Fatos significativos para permanência no curso

Aluna 01 – Não houve.

Aluna 02 – Acho, não sei se vai exemplificar bem o que você tá pedindo na pergunta, mas **acho que foram os professores**. Eu tive **quatro professores aqui que me motivaram muito a estar aqui, porque eles acreditaram muito no potencial que eu tinha e que eu sei que eu tenho hoje, e que acho foi à situação desse reconhecimento destes professores**. Então não era nem a matéria em si, não era nem o conteúdo em si, mas esse reconhecimento que você tá um pouco fora da caixa, é interessante, segue por esse caminho, segue por outro, então essa situação de orientação, que talvez me fez permanecer. Situação de conversa, aquela conversa assim, acaba aula e você fica pra conversa, conversa assim informal, em um dado momento.

Aluna 03 – Não, não teve, mas eu continuei com a mesma certeza que eu estou no curso certo e é professora que eu quero ser.

Aluna 04 - Olha, é a **minha persistência. Se eu acredito na causa eu persevere**. Se eu não acredito. Então foi assim, foi mesmo pró, é assim, eu fazer alguma coisa, eu ser alguma coisa, eu não fui assim quanto, (...) no dia de fazer a faculdade eu tive a minha filha, mas o ideal continuou, falei um dia eu vou voltar pra faculdade, então foi, foi difícil, no primeiro semestre, meu Senhor da Glória, eu ouvia as coisas e não entendia, porque muitos anos a cabeça tá meio preguiçosa né, aí também teve incentivo da minha filha e dos próprios professores, pela minha idade. **O quarto semestre foi muito marcante, principalmente, quando teve (...) EJA e LIBRAS**. Nossa, eu sou tão orgulhosa de eu saber, de eu ler LIBRAS, de eu pegar os pontinhos e ver se essa é a letra A, essa é a letra

B²¹, então eu falei é isso mesmo, eu vou embora, eu vou fazer minha faculdade. Assim, a perseverança da professora Hortência, ela é assim dez, ela é o tipo da pessoa que se você não aprender LIBRAS com ela, esqueça você não vai aprender com mais ninguém²². Quando eu descobri o universo de LIBRAS, eu falei: "Jesus, estou no caminho certo, é isso". E EJA, quando eu tive esse contato com o pessoal mais velho, porque de certa forma eu também sou uma EJA, e estou na faculdade. Tudo bem é uma graduação, eu já sabia ler, já sabia escrever, mas eu não tinha o conhecimento que (...). Eu tava lá agora e pensando, a gente tá no último semestre. (...) Daquele dia em diante eu nunca mais serei a mesma pessoa. Não é, cresci, evoluí.

Aluna 05 – Não, não me recordo.

Aluna 06 – Ah, com certeza, acho que quando a gente (não sei foi no 4º) tava no 4º semestre e foi quando a gente começou a estudar mais o referencial teórico e entrar mais na área que eu já tinha escolhido pra mim que era a Educação Infantil. E, quando chegou a alfabetização eu falei: "Está vendo, isso é o que eu não quero". Não me identifiquei de maneira alguma porque é uma responsabilidade muito grande [ênfase na fala da aluna], se houver uma pequena falha o cara vai chegar lá na frente com essa falha entendeu, a culpa vai tá minha lá. Eu falei não, acho que eu ainda não me sinto preparada pra alfabetizar uma criança. Eu acho que quando partiú mais assim sobre a Educação Infantil, quando os assuntos foram mais voltados a minha área, ao meu mundo, eu falei por isso que eu quero trabalhar. A partir também das legislações, foi uma coisa, uma matéria muito difícil. Eu falei: "Nossa que coisa difícil, o que é isso?" E quando eu fui entendendo, eu falei: "Ah, por isso que eu quero ficar, porque têm leis que nos protege". Algumas coisas não funcionam, mas se a gente trabalhar um pouquinho a escola ou em conjunto, isso aí pode começar a funcionar.

Aluna 07 - Já, teve momentos de querer desistir, mas assim no geral eu gostei da faculdade porque primeiro que me dinamizou, ao invés de eu ficar parada, do trabalho para casa, foi uma coisa que abriu a minha mente. Outra coisa eu acho (...) o que eu falo pra quem me pergunta é: "Por que você faz se você não quer?" Eu acho que essa segunda formação me trouxe muita autoestima. Eu não tinha muita. (...) Sabe aquela coisa? O que você faz? Musicoterapia. O que é isso? Eu me sentia assim, tipo um lixo. Ninguém conhece o curso (...). Então assim, trouxe uma (...) vamos assim dizer, agora eu posso falar que eu sou pedagoga e todo mundo vai saber, primeiro lugar no mundo eu me sinto situada. Segundo que conhecimento nunca é demais. Tenho pós em educação especial que fiz aqui. Daí eu falei: "Meu, eu já tenho uma formação, vamos juntar a fome com a vontade de comer, vamos ver em que vai dar; o que vai virar (...)" O que me fez permanecer foi o conhecimento. Nada, além disso. Não aconteceu nenhum fato na faculdade. Foi por mim mesmo, foi por falar: "Eu vou fazer até o final, porque eu querer ter (...) eu vou querer ser pedagoga". Eu quero ter a formação de pedagoga. Eu gostava. As matérias me causavam curiosidade, não é que eu não gostei, eu gostei, mas não foi assim: "Ah, eu quero me formar porque vou querer ser professora". Igual eu vou querer ser musicoterapeuta para trabalhar na APAE (...) não teve nada assim que falei: "Eu vou querer ser isso". Foi pela formação em geral.

Aluno 08 - Acho que ao longo, não nesse semestre, mas ao longo. O curso como um todo houve algumas experiências sim, mas com as pessoas, com as crianças, não há algo que eu diga: "A isso marcou", mas trabalhar com as crianças é (...) na verdade quando eu vou explicar qualquer coisa até mesmo para meus amigos, eles falam: "Nossa você tem perfil de professor", por que eu peguei isso né, eu explico de uma maneira e fico explicando (...). Eu tomei essa postura por conta da experiência com as crianças, então acho que assim desde o momento, no segundo semestre, quando comecei a trabalhar na Educação Infantil, todos os dias quando pequenas experiências foram somando para falar: "Nossa eu tenho um perfil". Talvez eu tenha adquirido esse perfil de professor por observar os outros, eu acho que meu trabalho em si foi baseado nas experiências. Já no curso não, porque eu acho que o que me tornou (...) assim, o que foi tratado dentro da sala de aula ficou mais claro quando eu comecei a trabalhar, então algumas coisas que os professores comentavam na sala de aula eu já tinha visto anteriormente. Então eu acho que não, no curso propriamente dito não.

Aluna 09 - Professores maravilhosos, e que realmente vestem a camisa. Isso é muito bom, isso é muito estimulante, porque aqui em São Paulo, quando você se depara com infinitas coisas: é transporte, então pra você continuar persistir num curso, você tem que estar muito bem motivado e, às vezes, a motivação, assim (...) você chega muito cansado do serviço. "Nossa, eu vou pra faculdade", mas se você sabe "Nossa, hoje é aula de fulano de tal, vale a pena ir", então esses professores e até a própria instituição é de te incentivar, eu vi na IES²³ assim, várias possibilidades de crescer profissionalmente, de professores que te incentivam e isso é muito bom!

Aluno 10 - Eu acho não, tenho certeza logo no primeiro dia de aula. No primeiro dia de aula, eu acho que a

²² A aluna, nesse momento, confundiu a disciplina de LIBRAS com a de Braille. Pela descrição da disciplina e da professora citada, refere-se às disciplinas Fundamentos e Prática de Braille I e II, pertencentes à Matriz Curricular da IES pesquisada.

²³ Para preservar o nome da instituição pesquisada, sempre que o aluno citar seu nome, no texto será indicado como IES.

minha permanência se deve muito a uma pessoa, uma professora, que foi a Magnólia de Filosofia. Por isso que eu dei a monitoria também de Filosofia da Educação. O jeito de falar, ela “lutou” muito pela sala também, ela “abriu” praticamente ali a minha mente sobre o que seria o curso, sobre o que seria a Filosofia, foi o que me fez apaixonar não só pelo curso, mas como por essa matéria também. (...) tendo a marcar o professor por aquele lado bom. Hoje mesmo, engracado, eu encontrei um professor meu, um ex-professor meu de História e pra mim foi um dos melhores professores de História que eu tive. Foi o professor que eu mais aprendi em toda a minha etapa e eu acho legal isso, você marcar o professor assim por aquela coisa, aquela coisa do espelho. Se eu quero ser professor eu já tenho esses espelhos.

Situações marcantes vivenciadas no curso

Aluna 01 - A profa. Rosa²⁴ no 4º semestre ensinando a fase de alfabetização, o que assim me marcou muito foi a maneira dela expor a matéria, de estar explicando, as fases das crianças serem alfabetizadas e a profa. Begônia. Teve um seminário e, assim, meu grupo tava apresentando e ela elogiou muito meu grupo e também me elogiou e disse assim que eu seria uma boa profissional, uma boa professora.

Aluna 02 – Uma experiência marcante foi no estágio que eu fiz com a profa. Margarida, ela pediu pra que nós fizéssemos uma visita na EJA e foi uma situação que me marcou muito porque eu acredito, embora aconteça na escola formal, mas eu acredito nesse universo da educação não formal, popular e lá eu vi que as coisas aconteciam, mais ou menos, parecidas com o que eu havia lido de Paulo Freire, no lugar que eu fui. Então, mas eu só fui lá por causa da proposta da professora. Então, a primeira situação foi à visita às escolas de EJA. Tanto que eu faço Iniciação Científica com essa professora. E a segunda situação, foi um trabalho que me despertou. Foi um trabalho que a profa. Papoula de História da Educação Brasileira, primeiro foi com o Antúrio, depois foi com ela, e que na proposta do trabalho dela, que era a apresentação e que ela meio que começou a mostrar o que era esse universo da pesquisa. Eu nem sabia que tinha ANPED para pesquisar, CIELO pra pesquisar, eu não sabia desses lugares de pesquisa, essa situação, dessa aula expositiva que ela fez; só que ela explicou muito bem o processo que era da pesquisa. Foi a partir dali que eu senti que eu gostaria de seguir o caminho de uma pesquisa mais profunda na área da educação. Então, primeiro ponto foi esse, porque primeiro foi com ela, da pesquisa em si, e depois com a profa. Margarida na visita.

Aluna 03 -. Os primeiros seminários. Não me recordo qual tenha sido a matéria (...), Didática. Eu estava apresentando o seminário, todo mundo na sala me aplaudiu e a professora me elogiou. Isso me marcou muito. Foi um estímulo, não só da professora e também da sala.

Aluna 04 - Foram essas duas, porque LIBRAS é muito legal, mas não é uma língua fundamentada, você não tem como escrever. A disciplina de LIBRAS também é uma coisa muito legal, muito profunda, porque você acaba é (...) são pessoas que têm uma deficiência e que precisa de uma atenção, uma atenção especial, mas a LIBRAS ela é difícil, é uma linguagem de gestos, se você não pratica, você acaba esquecendo. Agora Braille não, é uma coisa fundamentada, você tem onde procurar, você tem onde correr, você tem como comparar, então assim Braille e EJA, foi assim o top.

Aluna 05 - Eu acho que a aula com a professora Hortêncio, foi bem marcante. A força de vontade dela. Só me recordo desse momento, não me recordo de nenhum outro. Em também uma fala do professor Cravo: “fale a verdade e aja de acordo”.

Aluna 06 - Não consigo me recordar de nenhuma especificamente.

Aluna 07 - Não tenho nada a destacar.

Aluno 08 - Foram as aulas da professora Begônia que esclareceram bem. Não foi nenhuma situação específica e sim as aulas do 4º semestre ou 5º que nós fomos ter o contato com as legislações. O que você pode fazer, como a Constituição Federal. O que você pode fazer; qual é a obrigação da escola e a gente vê que isso não é o que acontece, então foi um marco pra mim, essa situação. E eu acho que uma situação, uma dentro do contexto da aula assim não teve nada que aconteceu, mas sim as matérias, ter um contato maior com, como funciona a escola é o que ficou bem marcado. A aula da professora de LIBRAS também, a necessidade de você (...) muitos professores não tem esse acesso à informação de LIBRAS. Não vê a inclusão como um todo, o Braille, LIBRAS e outras deficiências intelectuais e tal. Eu acho que aqui a gente trabalhou um pouco disso é um mundo bastante cru, mas muitas outras instituições nem isso têm. Entendeu? Então acho que isso foi bem marcante, porque até então a gente não tem contato com isso. A gente entra sabendo das disciplinas que vai ter, mas a gente não tem ideia do que vai ser tratado. Marcou bastante a professora de LIBRAS, foi uma aula bem bacana com ela sabe.

²⁴ Os nomes dos professores citados pelos alunos, para preservação da identidade dos mesmos, serão fictícios.

Aluna 09 – Marcantes? Pra mim assim, todo o curso foi muito marcante porque foi outra vitória. Vim pra cá, terminar o curso, estou longe de casa, longe de tudo. Agora assim eu tenho em dois professores que muito me apoiaram assim, em tudo, conversas, são eles: a **Orquídea, pela rigidez dela, mas mesmo assim, embora ela seja muito rígida, ela é muito mãezona e ela acaba te falando umas verdades que você precisa ouvir e que você precisa seguir em frente.** Então ela foi uma pessoa que me marcou muito e que assim apesar de tudo, eu estava num momento difícil e quase não passo na matéria dela, ela falou: "Não acredito", sentamos e conversamos. **É uma pessoa que eu tenho muito marcante aqui dentro e outra assim que me marcou muito também pelos ensinamentos, pela lição de vida, é a Miosótis.** Foram duas pessoas e dois momentos que dentro da IES, que nossa valeu a pena, vale a pena e a docência é a minha profissão eu não me vejo fazendo mais outra coisa.

Aluno 10 - A primeira com certeza é essa. E a segunda também já, em **Sociologia com o Antúrio**. Eu entrei na Sociologia assim para dar monitoria assim, a Antônia²⁵ me puxou. E eu falei: "Meu Deus do Céu! Eu sei, mas como é que eu". Eu estava no 5º semestre e aquele negócio da metodologia. O professor Antúrio deu todo aparato pra gente, deu toda a tranquilidade. Ele chegou, apresentou a gente e disse: "Fiquem tranquilos. Eu dou carta branca para vocês ensinarem, passarem o conteúdo pra eles". Entendeu? Além da profa. Magnólia, esse é o segundo fator assim que marcou. **Essa experiência me deu uma clareza maior e que eu quero dar aula em Universidade.** Eu acho que tenho um poder muito grande de persuasão. E, essa coisa assim de lecionar para adultos foi uma coisa assim mais próxima, próxima assim do que eu gosto.

Observa-se, pelos relatos dos alunos, que os professores consistem no principal fator de permanência e identificação com o curso. Os professores são mais referenciados do que as disciplinas ministradas, tanto que, em alguns casos, o aluno mencionou apenas o professor sem citar o nome da disciplina ministrada. Vale destacar que, quando os alunos se referem aos “bons professores” que os incentivaram a permanecer no curso, prevalece o enfoque afetivo, como, por exemplo: *eles me motivaram, acreditaram no meu potencial, não era nem a matéria, nem o conteúdo; acaba a aula e você fica conversando com eles; ela me elogiou e os alunos me aplaudiram, a força de vontade da professora; os professores que me apoiaram; ensinamentos que foram para mim uma lição de vida.* No entanto, observa-se também que exposição da matéria, esclarecimento de dúvidas, postura em sala, incentivo à pesquisa, foram outros atributos destacados pelos alunos em relação aos seus professores.

Além dos professores, destacam-se outros fatores como: valorização da autoestima, reconhecimento do curso socialmente, local de aquisição de conhecimentos e a aproximação com a área de interesse profissional. Fatores de ordem pessoal também foram assinalados, dentre eles: persistência, certeza de estar na profissão certa e experiências com as crianças.

Correlacionados a estes fatores, ao serem perguntados sobre situações marcantes vividas no curso, aparecem: trabalhos desenvolvidos em sala de aula, visitas técnicas, como feito na disciplina de EJA - Educação de Jovens e Adultos e a

²⁵ Nome fictício da colega de turma e parceira na atividade de monitoria.

participação no Programa de Monitoria e Iniciação Científica (dos 10 entrevistados, quatro alunos tiveram essa experiência – dois com a monitoria e dois com Iniciação Científica).

A Tabela 12, a seguir, complementa essas informações, trazendo as manifestações dos alunos em relação às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso por seu maior ou menor interesse e aproveitamento no curso.

Tabela 12: Áreas de interesse e de aproveitamento no curso.

Matriz Curricular – as disciplinas quanto ao nível de interesse e aproveitamento acadêmico²⁶

Maior interesse e aproveitamento	Menor interesse e aproveitamento
<i>Psicologia da Educação I – 41</i>	<i>Políticas e Práticas de Inclusão – 23</i>
<i>Fundamentos e Prática de Braille I e II – 32</i>	<i>Tecnologias Aplicadas à Educação – 23</i>
<i>Fundamentos da Alfabetização – 31</i>	<i>Teorias Curriculares – 20</i>
<i>Educação de Jovens e Adultos – 30</i>	<i>Leitura e Produção Textual I e II – 18</i>
<i>Psicologia da Educação II – 29</i>	<i>Estudos dos Contextos e Ações Escolares I, II e III – 18</i>
<i>Fundamentos e Prática de LIBRAS I e II – 26</i>	<i>Métodos de Estudos Acadêmicos – 18</i>
<i>Metodologia de Ensino da Educação Infantil – 25</i>	<i>Estrutura e Funcionamento do Ensino – 15</i>
<i>Filosofia da Educação – 24</i>	<i>Fundamentos e Prática de LIBRAS I e II – 14</i>
<i>História da Educação – 22</i>	<i>Metodologia de Ensino da Matemática – 14</i>
<i>Sociologia da Educação – 22</i>	<i>Didática I – 14</i>
<i>Linguagem Corporal – 21</i>	<i>Currículos e Programas – 13</i>
<i>Gestão Escolar I – 21</i>	<i>Didática II – 13</i>
<i>Didática I – 20</i>	<i>Ética – 13</i>
<i>Metodologia de Ensino da História – 19</i>	<i>Sociologia da Educação – 13</i>
<i>Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa – 19</i>	<i>Filosofia da Educação – 13</i>
<i>História da Educação Brasileira – 17</i>	<i>Educação Comunitária – 11</i>
<i>Educação, Arte e Movimento – 17</i>	<i>Metodologia de Ensino das Ciências – 11</i>
<i>Didática II – 16</i>	<i>Gestão Escolar II – 10</i>
<i>Estudos dos Contextos e Ações Escolares I, II e III – 16</i>	<i>História da Educação Brasileira – 10</i>
<i>Multiculturalismo – 15</i>	<i>Multiculturalismo – 10</i>
<i>Avaliação Educacional – 14</i>	<i>Avaliação Educacional – 09</i>
<i>Gestão Escolar II – 14</i>	<i>Linguagem Corporal – 09</i>
<i>Leitura e Produção Textual I e II – 14</i>	<i>Fundamentos e Prática em Braille I e II – 08</i>
<i>Metodologia de Ensino da Matemática – 13</i>	<i>Metodologia de Ensino da Geografia – 08</i>
<i>Metodologia de Ensino da Geografia – 13</i>	<i>História da Educação – 07</i>
<i>Educação Comunitária – 12</i>	<i>Metodologia de Ensino da História – 06</i>
<i>Metodologia de Ensino das Ciências – 11</i>	<i>Educação, Arte e Movimento – 05</i>
<i>Ética – 11</i>	<i>Gestão Escolar I – 05</i>
<i>Teorias Curriculares – 11</i>	<i>Metodologia de Ensino da Educação Infantil – 05</i>
<i>Políticas e Práticas de Inclusão – 10</i>	<i>Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa – 05</i>
<i>Estrutura e Funcionamento do Ensino – 09</i>	<i>Educação de Jovens e Adultos – 03</i>
<i>Métodos de Estudos Acadêmicos – 09</i>	<i>Psicologia da Educação II – 03</i>
<i>Tecnologias Aplicadas à Educação – 09</i>	<i>Fundamentos da Alfabetização – 03</i>
<i>Curriculos e Programas – 08</i>	<i>Psicologia da Educação I – 02</i>
Total – 610*	Total – 372*

*Obs: Estes totais não se referem ao número de respondentes (90), mas ao número de vezes que cada alternativa foi assinalada.

²⁶ A Matriz Curricular completa consta do Anexo 05 – documentos institucionais.

No que tange à análise da matriz curricular, cabe menção especial aos seguintes aspectos:

- ✓ Disciplinas preferidas e com melhor aproveitamento: *Psicologia da Educação I e II, Fundamentos e Prática de Braille I e II, Fundamentos da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*; por outro lado, às disciplinas *Políticas e Práticas de Inclusão, Tecnologias Aplicadas à Educação, Teorias Curriculares, Leitura e Produção Textual I e II e Estudos dos Contextos e Ações Escolares I, II e III* aparecem como as de menor aproveitamento e interesse;
- ✓ Apesar de as disciplinas *Psicologia da Educação I e II e Fundamentos e Prática em Braille I e II* terem se despondo dentre as preferidas, a disciplina *Políticas e Práticas de Inclusão* apareceu no campo inverso, considerando serem disciplinas que trabalham com temas e estudos correlatos;
- ✓ Chama atenção também o baixo interesse e aproveitamento pelas disciplinas de *Leitura e Produção Textual I e II*, já que Língua Portuguesa foi apontada como a área mais apreciada e de maior facilidade durante o período da Educação Básica;
- ✓ E, por fim, no que se refere às disciplinas *Estudos dos Contextos e Ações Escolares*, surpreende a rejeição em relação a elas, uma vez que estão diretamente relacionadas com o estágio curricular, ou seja, com o universo futuro de atuação desses alunos. Outro dado é que o professor destas disciplinas é também o professor orientador de estágio e, conforme o PPC essas disciplinas passaram a compor o currículo do curso com vistas a garantir um momento efetivo para a discussão das observações e vivências do estágio.

Partindo do pressuposto do quanto são enriquecedoras as vivências adquiridas e compartilhadas no momento do estágio curricular, caberia uma análise mais aprofundada junto aos alunos para verificar as razões que os levaram a considerar as disciplinas Estudos dos Contextos e Ações Escolares I, II e III como uma das de “menor aproveitamento acadêmico”, já que se constituem como o espaço instituído no currículo para discussão e análise das observações e experiências advindas dos momentos do estágio curricular obrigatório.

Destaca-se também que o Capítulo III, na abordagem sobre a instituição de ensino formadora, trará mais elementos acerca da matriz curricular do curso, bem como as relações e preferências dos alunos com as disciplinas, a partir do registro e análise de trechos das entrevistas com os alunos concluintes, com item dedicado somente às questões sobre o estágio.

2.2.5. As experiências profissionais dos alunos: primeiras aproximações com a docência

Para conhecimento das experiências profissionais prévias dos alunos, contemplando as adquiridas antes do ingresso no curso e as vivenciadas no percurso da formação inicial, a Tabela 13 reúne informações obtidas a partir das respostas dos alunos com base nas seguintes questões do questionário:

Já foi ou é catequista ou professor instrutor de escolas bíblicas?

Já fez substituições em escolas?

Que atividade profissional desenvolve atualmente.

Tabela 13: Experiências prévias de trabalho docente (antes e durante a formação inicial)

Exerceu ou exerce atividades como catequista?	Fez substituições em escolas (remuneradas ou não)?	Atuação profissional
Não – 63 Sim – 25 Sem resposta – 02	Não – 58 Sim – 29 Sem resposta – 03	Estagiário na Educação Infantil – 23 Professor efetivo na Educação Infantil – 12 Estagiário no Ensino Fundamental – 12 Professor titular no Ensino Fundamental – 02 Terceiro setor/ Educação Não formal – 01 Educação de Jovens e Adultos – 0 Outros ramos – 26 (distribuição de livros/ administração hospitalar/ corretora de seguros/ área comercial/ auxiliar administrativo e de escritório/ funcionário público/ babá/ área social/ educação especial/ inspetora de escola/ finanças/ marketing/ assistente operacional/ concessionária/ auxiliar de DP/ telecomunicação). Não está trabalhando no momento – 12 Sem resposta – 02
Total - 90	Total – 90	Total - 90

Considerando que 51 alunos, ou seja, mais da metade dos respondentes, indicou a família como participativa em igrejas e/ou grupos religiosos, revelando ser este um hábito cultural frequente na fase da infância e adolescência, no universo de 90 respondentes, apenas 25 alunos indicaram exercer ou ter exercido atividades como catequistas ou professores/ instrutores de escolas bíblicas. Essa questão teve por objetivo identificar se o hábito de

frequentar espaços religiosos, como uma das atividades de lazer mais recorrente durante a infância adquirida na socialização primária, permanecia quando adulto, durante a socialização secundária, e se estas referências e experiências religiosas de algum modo interferiram na escolha do curso.

Em relação às atividades profissionais experienciadas durante a formação inicial, um número não muito expressivo (29 respondentes) tiveram experiência como professores substitutos em escolas, como atividade remunerada ou não, durante o curso. Por outro lado, muitos já trabalham em escolas, ou seja, exercem a profissão sem terem concluído o curso, perfazendo o total de 49 alunos, dentre os que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Esse dado nos indica que o número de alunos que já atua em sala de aula, na condição de estagiário ou titular, é superior ao número de alunos que exercem atividades profissionais em outros ramos (26).

Outro dado relevante é que, conforme apontado anteriormente, apenas seis alunos do total de 90 respondentes têm o Curso de Magistério. Todavia, a pesquisa revelou que há 14 alunos que atuam como professores efetivos em escolas, sendo 12 na Educação Infantil e dois no Ensino Fundamental I. Esses dados nos indicam dois pontos que merecem atenção especial nos estudos e pesquisas sobre formação docente:

- ✓ Do total dos alunos que já atuam como professores efetivos, apenas três deles têm o Magistério, o que revela que há 11 alunos atuando como professores efetivos em sala de aula sem terem concluído a formação inicial, sendo nove na Educação Infantil e dois no Ensino Fundamental I. Esse dado revela o ingresso precoce na carreira docente, sem a formação mínima exigida, contrariando, inclusive, a exigência legal, conforme artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013)

- ✓ Dentre os que ingressaram na profissão antes de terem concluído o curso de formação inicial, a maior incidência está na Educação Infantil, 12 dentre os 14 alunos identificados e, desses 12, apenas três tem o Magistério. Estes dados demonstram a incidência

de profissionais que atuam na área sem terem a mínima formação exigida pela lei, refletindo na desvalorização profissional.

Nesse ponto, vale apontar – no Quadro 09 a seguir – as falas dos alunos entrevistados sobre suas experiências profissionais pregressas (formais ou informais: professor particular, aulas de monitoria, trabalho comunitário, igrejas e hospital) que, de algum modo, os aproximou da área da educação e da Pedagogia. Estas experiências correspondem a uma das etapas da socialização secundária, constituindo outro elemento, anterior ao ingresso na formação inicial, que incide sobre as concepções dos alunos sobre o curso e a profissão e que, portanto, deve ser considerado em estudos sobre identidade profissional.

QUADRO 09: Houve lembrança de algum fato ou experiência pessoal ou profissional que te aproximou da docência?

Aluna 01 - Ah, eu tive sim **com uma professora minha de Português**, que inclusive era minha madrinha de Crisma. Eu admirava muito ela (...) **o jeito dela se aproximar dos alunos, de escrever na lousa, gostava muito.**

Aluna 02 – A questão da **aula particular**. **Sentia total prazer com essa atividade**. Aos 16, 17 minha família participava de um grupo chamado Leigos Missionários que é da Ordem das Consolatas da Igreja Católica, que a escola que eu estudei era das freiras das Consolatas, desde os 16 quando nós estávamos no 2º ano do Ensino Médio nos fazíamos trabalhos voluntários na comunidade indígena de Jandira. Então, esse trabalho era com alunos que se interessassem, era pra ir lá ensiná-los a ler e escrever do nosso jeito, a fazer conta de Matemática, então **eu sempre tive proxima ao que é a docência**, nem sabia o que era. Então acho que teve influência total isso.

Aluna 03 - (...) eu tenho meu pai analfabeto, minha mãe fez só até o segundo ano do Ensino Fundamental I e tenho a minha ex-sogra que também é analfabeto e **é muito triste esse mundo dos não letrados, então isso me deu a vontade de mudar.**

Aluna 04 - Não prô, porque foi o que eu falei pra você, eu abandonei a escola com 21 anos. (...) Eu tive a **lembraça da minha vivência, principalmente, da minha professora do 1º ano**. Sabe, não sei se ela ainda é viva (tomara que seja), mas não vou esquecer nunca, ela usava um brincão assim de pérola e chupava uma mexerica “desse tamanho”, dos olhos azuis. Olha prô eu tinha seis anos, e ela, com aqueles olhos azuis, loura, tão chique, tão elegante, ela tinha tanto amor. Ah, a professora Rosália também. Depois com o tempo, eu descobri (...) **a professora Rosália pegava a gente no colo**. Depois com o tempo a sobrinha do marido trabalhava na escola como secretaria, há muito pouco tempo eu descobri que ela tinha uma filha usuária de drogas. Então, tudo que ela não podia dar pra filha dela, ela dava pra gente, eu lembro prô perfeitamente que ela pegava a gente no colo, no 3º ano primário. É, porque eu fiz o favor de reprovar né, o 3º ano primário, eu não falei pra você, professora eu tinha uma dificuldade imensa. Eu sou canhota que nem você, então já era difícil de aprender. (...) Sabe prô (...) eu fazia as letras invertidas, chegava na minha casa e não conseguia, mas assim, graças a Deus eu tenho uma irmã que é três anos mais velha do que eu e ela me ajudava, porque minha mãe não tinha condição. E assim prô até hoje eu tenho muita dificuldade e eu presto uma atenção, eu fico assim o tempo todo ouvindo, eu presto uma atenção, mas sem a interferência de tanto barulho, porque como você percebeu eu sento bem na frente.

Aluna 05 - Não. (...) Acho que mais a influência de irmãos mesmo, mas **vivência assim não**. Não me recordo de ter ensinado ninguém.

Aluna 06 - Acho que o que me acarretou mais também foi isso de **dar aula na Igreja, foi bom porque precisava de um planejamento, precisava parar e pensar o que eu vou fazer com essas crianças, quem são essas crianças**. Acho que ai é uma forma de ensinar, vou ensinar a Bíblia, vou sim, mas precisava de um planejamento, a mesma coisa que uma escola. (...) Eu trabalhava todos os domingos do mês, com a faixa etária de três a quatro anos. Eu fiquei por dois anos, eu tinha de 15 para 16 anos e parei com 17. Quando eu parei na Igreja é porque eu comecei a fazer teatro, porque eu amo teatro, e aí eu me vi muito assim envolvida com o teatro e tinha domingos que eu não podia ir, porque tinha espetáculos, tal. Aí eu parei um pouco de dar aula na Igreja pra me envolver mais com teatro e na Farmácia eu só pude entrar quando eu fiz 18 anos. Eu entrei na Farmácia com 17, faltando um mês para 18 e aí eu comecei. Hoje eu tenho 24 anos.

Aluna 07 - Sim! Por causa disso que eu falei. Porque eu arranjava emprego em escola e eu lidava com classes. (...) Eu pensava assim: “Já que é para eu ficar em escola, eu vou ficar indo como professora porque como musicoterapeuta eu fico

perdida". Então eu quero saber como é uma escola, aprender academicamente como é uma escola já que eu já estou dentro da escola. Mas meu foco nunca foi escola. (...) Nunca, eu até pensei em hospital, mas eu mandava currículo, não arranjava emprego. **Não tenho nada contra a escola, não é isso, pelo amor de Deus, mas não era o meu foco.** Então tive que mudar o meu foco, mas mesmo eu pensando em mudar o meu foco, durante a faculdade eu vi que não é isso o que eu quero. Não quero trabalhar em sala de aula. Não é (...) eu gosto de trabalhar com crianças, só que **eu gosto de criança especial.** Eu até talvez mande currículo para a APAE. (...) Não sei (...) sinceramente, eu não sei, mas eu sempre tive carinho, amor. Quando eu descobri que eu queria fazer Musicoterapia, eu já estava nessa área de saúde. Eu sempre falei que eu iria trabalhar na APAE, sempre, sem saber nem o que era a APAE; profundamente, eu sempre falei que trabalharia e trabalhei na APAE. Então assim (...) segui um foco que foi o trabalho (...) eu não sei, eu acho (...) não sei, eu gosto de criança especial. (...) Como não tenho ninguém na minha família que seja da área médica, não sei de onde veio porque se fosse Pedagogia, ah minha irmã é professora, essa foi uma influência, agora área médica ninguém na minha família (...). Ninguém, ninguém. A minha irmã faz Design, a outra é professora de Letras, meu pai industrial, minha mãe dona de casa, nunca teve nada (...) foi coisa minha, algum motivo tem. É isso!

Aluno 08 - Eu acho que, volta um pouquinho para a outra questão, **esta coisa de que sempre gostei muito de criança na minha vida. Eu via uma criança, assim em qualquer situação, então eu me aproximava.** Influenciou diretamente quando minha mãe falou, abriu meus olhos, porque se você gosta de criança né, investe nisso, têm pessoas que não suportam criança. Antes de entrar no curso eu fiz parte do (...) na época eu não lembro (...) foi um movimento, eu fazia curso no Dominicano. Uma instituição filantrópica, católica e tal, e aí houve uma época que tava tendo muita enchente por lá, zona leste, e o pessoal fez um grupo de pessoas para trabalhar lá, pra ajudar as pessoas que estavam sofrendo a consequência das enxurradas e tal e eu trabalhei um pouquinho na Igreja. (...) Esqueci o nome que era o movimento deles, então a gente foi na igreja católica receber as pessoas, tinha gincana com crianças. Então houve esse contato também, antes da docência. Uma experiência que marcou bastante.

Aluna 09 - Então, **toda minha trajetória sempre me levou a Pedagogia, foi dando aulas de Matemática no meu interior que é um interior pobre, que as pessoas precisam** (...) que você vê que as crianças vão realmente para aprender, que você tem respaldo maior, é a credibilidade que os pais te depositam, muita confiança, que você vê que está em suas mãos a responsabilidade de educá-los, a responsabilidade de formá-los. Então tudo isso me levou **a criar essa identidade e a querer realmente isso. Durante o Magistério atuava como monitora de Português, sempre na sala, sempre envolvida com esse tipo de coisa.**

Aluno 10 - Porque a minha ex-sogra ela leciona em Mogi. Aliás, hoje em dia ela é aposentada e uma das minhas principais metas assim, caso eu vá entrar na sala de aula **como professor é trabalhar em Mogi das Cruzes, porque lá é uma das poucas cidades onde o professor é bem visto, onde o professor é bem pago e ele tem uma carga horária assim bem tranquila para poder trabalhar.** Ela trabalhou 25 anos da vida dela como professora sempre ali, 2º ano, 3º ano e 4º ano. E ela hoje aposentou, com o salário dela, digamos assim, razoavelmente bom. E assim, por Mogi ter essa qualidade no ensino, **eu acho que é importante eu investir na minha carreira por lá**, caso eu vá lecionar. **Tenho intenção de ser professor do Ensino Fundamental I, prestar concurso. Educação Infantil eu acho que não porque assim eu não consigo me ver com crianças muito pequeninhas.** Eu acho que pelo meu tamanho, muito "troglodita". Eu fiz o estágio na Educação Infantil, eu curti muito, mas eu me senti como aquele cara "Um Tira no Jardim de Infância" sabe? **Então, a criançada não me via como professor e sim como brinquedo. "Professor me levanta, me levanta, me levanta". Tudo era levantar. Pronto! Era isso. Já no EFI já teria uma identificação como professor.**

Dentre as experiências pessoais e/ou profissionais que, de algum foram responsáveis ou, ao menos, influenciadoras na tomada de decisão e escolha pelo curso de Pedagogia e pela docência, destacam-se: referências dos professores da escolarização básica (em especial, da escola primária/ Ensino Fundamental I), aulas particulares, pais (pai e/ou mãe) analfabetos (desejo de alfabetizá-los), aulas na Igreja como catequista e referências de valorização social ao professor.

2.2.6. Seus contextos familiares: trajetórias escolares, atividades profissionais e hábitos culturais

Os dados descritos a seguir, nas Tabelas 14, 15, 16, 17 e 18, apresentam os contextos familiares dos alunos, com base na análise de dados de duas gerações – pais e avós (paternos e maternos). Tais dados decorrem das respostas dos alunos às seguintes questões do questionário:

Estabelecimento de ensino que estudaram os familiares.

Faixa de escolaridade dos familiares.

Sistema de ensino em que os familiares estudaram.

Trabalho exercido pelos familiares.

Atividades artísticas praticadas pelos familiares.

Tabela 14: Percursos escolares dos pais e avós: estabelecimento de ensino em que estudaram

Pai	Público – 62 Não estudou – 16 Pública e privada – 06 Privada – 03 Não sabe – 03	Avô Paterno	Pública – 31 Não estudou – 28 Não sabe – 25 Privada – 0 Pública e privada – 0 Sem resposta – 06	Avó Paterna	Não estudou – 29 Pública – 28 Não sabe – 28 Privada – 0 Pública e privada – 0 Sem resposta – 05
	Total – 90		Total – 90		Total – 90
Mãe	Pública – 73 Não estudou – 06 Pública e privada – 04 Privada – 02 Não sabe – 01 Sem resposta – 04	Avô materno	Não estudou – 33 Pública – 25 Não sabe – 25 Privada – 0 Pública e privada – 0 Sem resposta – 07	Avó materna	Não estudou – 36 Não sabe – 26 Pública – 22 Privada – 0 Pública e privada – 0 Sem resposta – 06
	Total – 90		Total – 90		Total – 90

Tabela 15: Percursos escolares dos pais e avós: nível de escolaridade

Pai	Não estudou – 10 1ª a 4ª série incompleta – 16 1ª a 4ª série completa – 11 5ª a 8ª série incompleta – 06 5ª a 8ª série completa – 07 2º grau incompleto – 04 2º gr. completo regular – 14 2º gr. completo técnico – 03 Ens. superior incompleto – 0 Ens. superior completo – 08 Pós-graduação/ Lato Sensu – 01 Pós-graduação/ Stricto Sensu – 01 Não sabe – 04 Sem resposta – 05	Avô Paterno	Não estudou – 22 1ª a 4ª s. incompleta – 10 1ª a 4ª s. completa – 05 5ª a 8ª s. incompleta – 02 5ª a 8ª s. completa – 02 2º grau incompleto – 01 2º grau completo regular – 04 2º gr. completo técnico – 0 Ens. Super. incompleto – 0 Ens. Super. completo – 0 Pós-graduação/ Lato Sensu – 0 Pós-graduação/ Stricto Sensu – 0 Não sabe – 38 Sem resposta – 06	Avó Paterna	Não estudou – 23 1ª a 4ª série incompleta – 06 1ª a 4ª série completa – 07 5ª a 8ª série incompleta – 01 5ª a 8ª série completa – 02 2º grau incompleto – 01 2º grau completo regular – 05 2º grau completo técnico – 0 Ens. superior incompleto – 0 Ens. superior completo – 01 Pós-graduação/ Lato Sensu – 0 Pós-graduação/ Stricto Sensu – 0 Não sabe – 38 Sem resposta – 06
	Total – 90		Total – 90		Total – 90
Mãe	Não estudou – 04 1ª a 4ª série incompleta – 14 1ª a 4ª série completa – 08 5ª a 8ª série incompleta – 07 5ª a 8ª série completa – 11 2º grau incompleto – 07 2º grau completo regular – 16 2º gr. completo técnico – 07 Ens. superior incompleto – 04 Ens. superior completo – 05 Pós-graduação/ Lato Sensu – 03 Pós-graduação/ Stricto Sensu – 0 Não sabe – 0 Sem resposta – 04	Avô materno	Não estudou - 27 1ª a 4ª s. incompleta – 08 1ª a 4ª série completa – 05 5ª a 8ª série incompleta – 0 5ª a 8ª série completa – 02 2º grau incompleto – 01 2º gr. Compl. regular – 06 2º gr. completo técnico – 0 Ens. Super. incompleto – 0 Ens. superior completo – 0 Pós-graduação/ Lato Sensu – 0 Pós-graduação/ Stricto Sensu – 0 Não sabe – 35 Sem resposta – 06	Avó materna	Não estudou – 30 1ª a 4ª série incompleta – 06 1ª a 4ª série completa – 06 5ª a 8ª série incompleta – 0 5ª a 8ª série completa – 02 2º grau incompleto – 01 2º gr. Compl. regular – 04 2º gr. Compl. técnico – 01 Ensino sup. incompleto - 0 Ensino sup. completo – 0 Pós-graduação/ Lato Sensu – 0 Pós-graduação/ Stricto Sensu – 0 Não sabe – 34 Sem resposta – 06
	Total – 90		Total – 90		Total – 90

Tabela 16: Percursos escolares dos pais e avós: sistemas de ensino

Pai	Regular – 61 Não estudou - 13 Supletivo – 06 Não sabe – 05 S/resposta – 05	Avô Paterno	Não sabe – 35 Regular – 24 Não estudou – 23 Supletivo – 0 S/resposta – 08	Avó Paterna	Não sabe – 36 Não estudou – 23 Regular – 20 Supletivo – 01 S/resposta – 10
	Total – 90		Total – 90		Total – 90
Mãe	Regular – 62 Supletivo – 16 Não estudou – 06 Não sabe – 02 Sem resposta - 04	Avô materno	Não sabe – 33 Não estudou – 27 Regular – 21 Supletivo – 01 S/resposta – 08	Avó materna	Não sabe – 32 Não estudou – 30 Regular – 20 Supletivo – 0 S/resposta – 08
	Total – 90		Total – 90		Total – 90

Tabela 17: Atividades profissionais exercidas pelos pais e avô

Pai	<p>Não trabalha - 05 Do lar (dona de casa) - 0 Trabalha em casa em serviços: costura, cozinha, aulas particulares, outros - 03 Trabalhador informal (sem carteira assinada) - 11 Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior - 03 Funcionário público do governo federal ou do município ou militar - 08 Comércio, bancos ou transporte - 20 Indústria - 12 Agricultura, campo, fazenda ou pesca - 03 Não sabe - 02 Outros - 12 Sem resposta - 11</p>	Mãe	<p>Não trabalha - 04 Do lar (dona de casa) - 25 Trabalha em casa em serviços: costura, cozinha, aulas particulares, outros - 08 Trabalhador informal (sem carteira assinada) - 09 Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior - 04 Funcionário público do governo federal ou do município ou militar - 17 Comércio, bancos ou transporte - 09 Indústria - 05 Agricultura, campo, fazenda ou pesca - 0 Não sabe - 0 Outros - 05 Sem resposta - 04</p>
	Total - 90		Total - 90
Avô Paterno	<p>Não trabalha - 06 Do lar (dona de casa) - 0 Trabalha em casa em serviços: costura, cozinha, aulas particulares, outros - 03 Trabalhador informal (sem carteira assinada) - 04 Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior - 04 Funcionário público do governo federal ou do município ou militar - 01 Comércio, bancos ou transporte - 05 Indústria - 01 Agricultura, campo, fazenda ou pesca - 13 Não sabe - 19 Outros - 16 Sem resposta - 18</p>	Avó Paterna	<p>Não trabalha - 08 Do lar (dona de casa) - 20 Trabalha em casa em serviços: costura, cozinha, aulas particulares, outros - 05 Trabalhador informal (sem carteira assinada) - 03 Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior - 01 Funcionário público do governo federal ou do município ou militar - 02 Comércio, bancos ou transporte - 0 Indústria - 0 Agricultura, campo, fazenda ou pesca - 03 Não sabe - 19 Outros - 11 Sem resposta - 13</p>
	Total - 90		Total - 90
Avô materno	<p>Não trabalha - 06 Do lar (dona de casa) - 01 Trabalha em casa em serviços: costura, cozinha, aulas particulares, outros - 02 Trabalhador informal (sem carteira assinada) - 06 Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior - 0 Funcionário público do governo federal ou do município ou militar - 04 Comércio, bancos ou transporte - 05 Indústria - 03 Agricultura, campo, fazenda ou pesca - 13 Não sabe - 19 Outros - 13 Sem resposta - 18</p>	Avó materna	<p>Não trabalha - 10 Do lar (dona de casa) - 18 Trabalha em casa em serviços: costura, cozinha, aulas particulares, outros - 04 Trabalhador informal (sem carteira assinada) - 03 Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior - 01 Funcionário público do governo federal ou do município ou militar - 02 Comércio, bancos ou transporte - 02 Indústria - 0 Agricultura, campo, fazenda ou pesca - 03 Não sabe - 18 Outros - 11 Sem resposta - 18</p>
	Total - 90		Total - 90

Tabela 18: Hábitos e atividades artísticas exercidas pelos pais e avós

Pai	Música - 10 Dança - 04 Escritor (a) de literatura - 0 Pintura, Desenho ou Escultura - 05 Artesanato - 02 Teatro - 04 Não sabe - 46 Outros. Especifique - 02 Sem resposta - 17	Mãe	Música - 08 Dança - 06 Escritor (a) de literatura - 02 Pintura, Desenho ou Escultura - 08 Artesanato - 13 Teatro - 03 Não sabe - 44 Outros. Especifique - 01 Sem resposta - 07
	Total - 90		Total - 90
Avô paterno	Música - 01 Dança - 01 Escritor (a) de literatura - 0 Pintura, Desenho ou Escultura - 03 Artesanato - 0 Teatro - 0 Não sabe - 59 Outros. Especifique - 02 Sem resposta - 24	Avó paterna	Música - 01 Dança - 01 Escritor (a) de literatura - 0 Pintura, Desenho ou Escultura - 02 Artesanato - 05 Teatro - 0 Não sabe - 55 Outros. Especifique - 02 Sem resposta - 24
	Total - 90		Total - 90
Avô materno	Música - 01 Dança - 01 Escritor (a) de literatura - 0 Pintura, Desenho ou Escultura - 0 Artesanato - 01 Teatro - 0 Não sabe - 59 Outros. Especifique - 02 Sem resposta - 26	Avó materna	Música - 01 Dança - 02 Escritor (a) de literatura - 0 Pintura, Desenho ou Escultura - 02 Artesanato - 05 Teatro - 0 Não sabe - 56 Outros. Especifique - 02 Sem resposta - 21
	Total - 90		Total - 90

*Foram selecionadas apenas as três atividades mais indicadas pelos alunos para a tabulação dos dados da questão 38 do questionário – relativa ao trabalho exercido pelos familiares.

A análise dos dados das Tabelas 14, 15, 16, 17 e 18 permite algumas considerações, organizadas aqui em três partes, de modo a aprofundar a leitura acerca dos dados tabulados referentes aos contextos familiares desses alunos, uma vez que, a família compõe o campo da socialização primária, como visto anteriormente – vital na construção futura da identidade profissional.

Parte I – Estabelecimento e sistema de ensino e nível de escolaridade (pais e avós)

No que tange à escolaridade dos pais e avós, identifica-se que a maioria é egressa de escola pública (pai – 62 e mãe – 73) e do sistema regular de ensino (pai – 61 e mãe – 62). Referente aos avós (paternos e maternos) observa-se que praticamente a totalidade também é egressa da rede pública e, dentre os que estudaram, a maior parte advém do sistema regular de

ensino, à exceção de apenas dois dos avós que fizeram o ensino supletivo (no caso um avô materno e uma avó paterna) – sendo assim, o número de pais egresso do sistema supletivo se sobressai aos dos avós (16 mães e 06 pais). Há também um número significativo de alunos (em torno de 35%,) que não respondeu ou afirmou desconhecer o nível de escolaridade e o sistema de ensino onde estudaram seus avós, além de um alto índice identificado de avós (paternos e maternos) que não estudou (aproximadamente 30%).

A partir dos dados sobre o processo de escolarização dos pais e avós, parece haver um ciclo que se repete de geração em geração: avós, pais e filhos (os alunos concluintes respondentes dos questionários) são egressos de escolas públicas e, aqueles que têm filhos, estes também, em sua maioria, estudam em escolas públicas na etapa da escolarização básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

No que se refere ao nível de escolaridade há um pequeno número de pais (10) e mães (04) que não estudaram. Em contrapartida, dentre os que estudaram, o nível de escolaridade entre o pai e a mãe, no âmbito do ensino primário (1^a a 4^a série) é muito similar, pois ambos cursaram este nível totalmente ou, ao menos, em parte. Já em relação aos demais níveis de ensino as diferenças se sobressaem. Sob esse aspecto, há que se destacar que o número de mães que concluiu o 2º grau (regular e técnico) é superior ao dos pais, no entanto, há mais pais com o nível superior completo (excedendo apenas em três as mães). Por conseguinte, há o registro de três mães e um pai com Pós-Graduação Lato Sensu e de um pai com Pós-Graduação Stricto-Sensu.

Em relação aos avós, como já mencionado, grande parte dos alunos desconhece seu nível de escolaridade tanto dos paternos, quanto dos maternos, em torno de 40%. Considerando os que não cursaram a educação básica, ou seja, não estudaram, identificou-se, entre os avôs e avós (paternos e maternos) um percentual de 30%. Já, entre os avós que estudaram, a maioria insere-se no grupo dos que concluíram até o ensino primário, em média 10%. Do total dos 90 alunos respondentes, há apenas um caso na geração dos avós com formação em nível superior (avó paterna) e nenhum caso em nível de pós-graduação.

Constata-se, na geração dos pais, comparativamente à dos avós, um avanço no que tange ao nível de escolaridade, sobretudo, no ensino médio (17 pais e 23 mães), apesar de ainda ter pais sem ter concluído a primeira etapa do ensino fundamental (16 pais e 14 mães) e pais sem estudo (10 pais e 04 mães). Nesse sentido, houve um aumento no nível de instrução entre as duas gerações (pais e avós), porém no âmbito do nível superior, as mudanças são bem tímidas, apenas 08 pais e 05 mães têm formação superior completa. Mediante tais dados, pode-se dizer que para muitas famílias, estes alunos representam a primeira geração a ter

formação em nível superior, grau esse, que seus pais e avós, na época, não tiveram oportunidade.

Parte II – Trabalho exercido pelos familiares (pais e avós)

Ao analisar as atividades profissionais exercidas pelos pais frente a um cenário relativamente diversificado, destacam-se às voltadas ao “comércio, bancos ou transporte” (20), “indústria” (12) e “trabalhador informal – sem carteira assinada” (11), além de 12 respondentes indicarem a categoria “outros”. Já em relação às mães, foi possível identificar que as categorias mais indicadas foram a de “dona de casa” (25) e “funcionário público do governo federal ou do município ou militar” (17). Além dessas duas, em menor evidência, aparecem as atividades “trabalhador informal – sem carteira assinada” (09) e “comércio, bancos ou transporte” (09). Nesse aspecto dois pontos chamam a atenção:

- ✓ Apesar de as mães terem um nível de escolaridade similar ao dos pais, a maioria exerce a atividade profissional voltada às tarefas domésticas;
- ✓ Há um número bem reduzido de pais e mães que não trabalham – (05) pais e (04) mães.

Quanto aos avós, não foi possível traçar o perfil de suas atividades profissionais, pois 50% dos respondentes oscilaram entre as categorias “não sabe”, “outros” e “sem resposta”. Ainda assim, alguns aspectos revelam similitudes entre os avós paternos e maternos no tocante às suas atividades de trabalho, são eles:

- ✓ Entre os avôs (paterno e materno) prevalece a atividade relacionada a “agricultura, campo, fazenda ou pesca” (13 para ambos). Da geração dos avôs aos pais houve mudanças significativas no perfil de trabalho;
- ✓ Já entre as avós, a opção “do lar (dona de casa)” se configurou como a atividade de trabalho majoritária - avó paterna (20) e avó materna (18). Dado que nos leva a constatar que entre as mulheres, da geração das avós à mãe, ainda prevalece o trabalho doméstico (do lar).

Por fim, a partir dos dados coletados e tabulados pôde-se identificar, em três gerações, certas alterações, tanto no perfil de escolarização, quanto no que se refere à atuação profissional, sendo algumas mais e outras menos significativas.

Parte III – Atividades artísticas desempenhadas por pais e avós

No tocante à categoria *atividade artística*, boa parte dos alunos indicou desconhecer qualquer envolvimento dos pais e avós com alguma atividade de natureza cultural, como foi possível observar com base no percentual de respostas assinaladas no item “não sabe” (50% dos pais e 60% dos avós).

Das poucas alternativas assinaladas entre os pais, sobressaiu a *música* (10) e, entre as mães, o *artesanato* (08) como as atividades artístico-culturais mais praticadas. Em relação aos avós, assim como com as mães, prevaleceu o artesanato (05), já entre os avôs, é praticamente inexistente o envolvimento com algum tipo de atividade artística, considerando o representativo número de alunos que demonstraram desconhecer o envolvimento, sobretudo, de seus avós nestas atividades. Com isso, a indicação de alguma atividade oscilou de 01 a 03 respondentes, representando menos de 1%.

2.2.7. Os alunos e suas práticas culturais: o que leem; o que ouvem; o que assistem; o que consomem e quais lugares frequentam

Os dados apresentados a seguir nas Tabelas 19 e 20, relativos às práticas culturais dos alunos concluintes do curso de Pedagogia, trazem à tona aspectos da vida sociocultural, permitindo ampliar o espectro das dimensões pessoais destes sujeitos. Assim, as respostas dos alunos às questões abaixo, possibilitaram conhecer um pouco sobre suas atividades culturais preferidas, incluindo atividades de lazer e espaços de sociabilidade.

Assinale com X apenas as atividades que você realiza **regularmente e com frequência**: (Por favor, marque somente as opções que correspondam a sua realidade).

Assinale com X apenas as atividades que você realiza de acordo com a frequência.

Assinale X apenas nas atividades que você tem condições econômicas para comprar com frequência: (Por favor, marque somente as opções que correspondem a sua realidade).

Marque com (1) os programas televisivos que você **mais assiste** e com (2) os programas televisivos que você **não assiste**: (Por favor, marque apenas duas opções: uma com (1) e outra com (2)).

Selecione aqui **apenas duas alternativas** e assinale: com (1) o gênero de leitura que você **mais gosta** e com (2) o gênero de leitura que você **menos gosta**.

Em relação ao uso da internet aponte (1) os que você **mais utiliza** e com (2) os que você **menos utiliza**.

Tabela 19: Hábitos culturais dos alunos

Lê revistas - 41	Livros de estudo – 50
Lê jornais – 35	Revistas – 48
Desenvolve trabalho voluntário - 20	Jornais – 40
Estuda ou pratica algum idioma estrangeiro – 14 (inglês e espanhol)	Fotocópias de materiais – 38
Estuda ou toca algum instrumento musical – 10	Outros livros (literatura, etc)/ CD's e DVD's originais – 37
Participa de seminários e eventos na cidade – 07	
Participa de Projetos Sociais ou Políticos - 07	
Prática ou aprende algum tipo de artesanato - 06	
Mantém blog próprio na internet - 04	
Prática ou aprende algum tipo de dança – 03 (apenas um aluno indicou a “salsa”)	
Total – 147*	Total – 213*

Primeiramente, considerando o aspecto socioeconômico familiar e pessoal, bem como o processo de escolarização das duas gerações anteriores (avós e pais), tem-se um panorama cultural relativamente diversificado. Ao que se refere aos hábitos culturais, observa-se que um percentual de 45% deste grupo de alunos indica ler revistas (41) e jornais (35) com regularidade. Mesmo não sendo um percentual muito baixo, por serem alunos concluintes de um curso de licenciatura, o contato com a leitura de jornais e revistas poderia ser mais frequente, por se tratar de um hábito relevante para a formação cultural do profissional docente.

Destaca-se também o envolvimento em trabalhos voluntários (20 dos 90 respondentes). Em contrapartida, há um número bem restrito de alunos que praticam ou estudam algum idioma estrangeiro (14) ou algum instrumento musical (10), cerca de 10% apenas.

Dentre os produtos mais consumidos, 50% investem na compra de livros de estudo, superando o número de fotocópias de materiais de estudo (37). Esse é um fator positivo, pois demonstra certo cuidado dos alunos com sua formação pessoal e profissional.

Tabela 20: Frequência a locais e eventos culturais diversos

Locais Eventos	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Raramente	Nunca	Sem resposta
Museus	02	04	20	35	10	19
Teatro	02	05	23	30	12	20
Exposições	01	02	24	32	08	23
Cinema	10	35	24	10	01	10
DVD-s	37	19	11	04	04	24
Shows de rock	01	01	03	15	47	22
Show de música popular ou sertaneja	04	08	18	17	29	14
Concerto de música erudita ou ópera	0	03	05	14	49	19
Danceterias com música ao vivo	09	10	23	16	18	14
Estádios esportivos	0	03	07	18	44	18
Clubes	01	04	07	33	24	21
Igrejas ou Associações Religiosas	31	15	11	13	10	10
Centros Culturais	03	06	27	24	11	19
Comunidade de Bairro	03	02	03	20	43	20
Associação Sindical	0	02	03	17	50	18
Grêmio ou movimento estudantil	01	0	01	05	62	21
Partido político	01	01	0	04	63	21
Associação de Ecologistas ou de Direitos Humanos	0	0	03	05	64	18
Associações de ajuda solidária	01	01	02	04	60	22
Cooperativas	0	01	01	03	63	22
Total	97*	122*	216*	319*	359*	375*

A frequência aos locais de natureza cultural, espaços como museus, teatros, exposições, centros culturais, é relativamente pequena, situando-se a maior parte das respostas entre as categorias “algumas vezes por ano” e “raramente”. É possível inferir que a baixa frequência dos alunos a estes lugares se deva mais à falta de hábito do que a aspectos econômicos, visto que alguns desses espaços são gratuitos ou oferecem descontos a alunos.

Pelos dados, foi também possível constatar que muitos alunos têm o hábito de assistir a filmes (em DVD's ou no cinema), visto que em torno de 40% nas categorias “uma vez por semana” e “uma vez por mês”. A mesma regularidade é observada em igrejas ou associações religiosas (30). Quanto aos espaços religiosos observa-se a permanência do hábito adquirido desde a infância e a adolescência sendo então, provavelmente, cultivado no âmbito familiar.

É praticamente nula a frequência a espaços de representação mais política, tanto na vida estudantil (62 indicaram nunca ter participado de nenhuma atividade de grêmio ou movimento estudantil), quanto na participação civil, como a frequência a associações ou espaços comunitários. Chama atenção também o alto índice de alunos que indicaram nunca ter frequentado determinados espaços culturais, tais como: museus (10), teatro (12), concerto de música erudita ou ópera (49) e centros culturais (11); o mesmo ocorre em relação a alguns

espaços de lazer, como clubes (24).

Dentre os eventos e locais indicados na Tabela 21, o mesmo pode se observar no estudo da UNESCO (2004) sobre os hábitos culturais dos professores brasileiros. Como, por exemplo, a atividade que se sobressaiu foi assistir DVD's (33% dos professores, em exercício, afirmara assistir fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1% uma vez ao mês). As demais atividades apareceram com frequência mais reduzida, com destaque a visitas a exposições, museus e teatros. No caso dos museus, à época, 14,8% dos professores declararam nunca ter ido a um. Este dado é interessante, pois demonstra haver algumas similaridades entre o perfil dos alunos concluintes do curso com o dos professores em exercício, o que demonstra, nesse aspecto, poucas alterações de hábitos e interesses após o ingresso na profissão.

A esse respeito, a Tabela 21, a seguir, traz informações relevantes em relação a atividades do dia a dia desses alunos.

Tabela 21: Frequência a atividades diversas

Atividades de entretenimento e/ou informação	Todos os dias	3 ou 4 vezes na semana	1 ou 2 vezes na semana	A cada 15 dias	Raramente	Nunca	Sem resposta
Vê TV	44	14	15	01	06	01	09
Ouve rádio	60	08	05	0	09	0	08
Ouve música	43	08	14	03	09	02	11
Estuda ou toca algum instrumento musical	06	03	02	0	11	52	16
Lê jornal	23	13	09	07	18	07	13
Lê revista	21	11	09	07	20	02	20
Faz ginástica, esporte ou alguma atividade física	09	07	03	04	31	23	13
Participa de listas de discussão na internet	07	01	02	04	22	39	15
Usa o correio eletrônico	53	04	02	03	05	11	12
Navega na internet	71	06	03	01	02	0	07
Diverte-se em seu computador com jogos	20	06	07	03	20	24	10
Frequenta biblioteca	08	05	08	10	32	12	15
Estuda teatro	03	01	01	02	09	57	17
Tira fotografias	15	11	14	08	21	06	15
Pinta, desenha, esculpe	08	03	05	01	13	45	15
Prática ou está aprendendo algum tipo de artesanato	04	0	03	03	11	54	15
Total	395*	121*	102*	56*	239*	335*	201*

Quanto às atividades cotidianas, é usual seu desenvolvimento no ambiente doméstico, como: *navegar na internet* (71), *ouvir música* (43) e *assistir televisão* (44), corroborando com o hábito de assistir DVD's. Dos respondentes, 53 indicaram usar *correio eletrônico* e 60 *ouvir rádio*, como uma atividade de uso diário, sendo realizada tanto em casa

quanto no ambiente de trabalho.

Por outro lado, é muito pequeno o universo de alunos que pratica outras atividades, externas ao espectro familiar ou do trabalho, dado verificado pelo alto índice de indicações no item “nunca” a certas atividades ou hábitos artísticos, tais como: *estuda ou toca algum instrumento musical* (52), *estuda teatro* (57), *pinta, desenha ou esculpe* (45) e *pratica ou está aprendendo algum tipo de artesanato* (54), *faz ginástica ou pratica algum esporte* (23), de modo a não favorecer a ampliação de seu universo cultural.

Cabe um destaque especial ao *uso da biblioteca*, visto que entre as categorias “raramente” e “nunca” houve um total de 44 respondentes, ou seja, em torno de 50% dos alunos respondentes não utilizam esse espaço. Mesmo considerando as possibilidades oferecidas pela tecnologia, em relação a sites de pesquisa e livros digitais (*e-books*), a frequência a este local deveria ser mais efetiva, especialmente por se tratar de alunos concluintes de um curso de licenciatura. Esperava-se que tivessem usufruído mais o espaço da biblioteca, ao menos para empréstimos ou consultas dos livros indicados na bibliografia básica, conforme estabelecido nos planos de ensino das disciplinas da matriz curricular.

Esse item revela que, apesar de as condições socioeconômicas já apontadas, os alunos investem na compra de livros de estudo (50), sendo o produto mais indicado pelos alunos. Em segundo lugar, aparecem as revistas (48) e os jornais (40). Nesse sentido, com base nos dados, os alunos investem mais na compra de livros de estudo do que em fotocópias de materiais ou mesmo outros tipos de livros, CD’s ou DVD’s originais.

Em relação à TV, a Tabela 22 apresentada a seguir, reúne as respostas dos alunos em relação aos programas preferidos.

Tabela 22: O que assistem: seus programas preferidos

Programas Televisivos que mais assiste/ Programas Televisivos que menos assiste	
Informativos e noticiários – 50	<i>Reality shows</i> – 44
Novelas, seriados e minisséries – 48	Religiosos – 40
Filmes – 40	Esportivos – 30
Documentários – 25	Desenhos animados/ programas infantis – 18
Desenhos animados e programas infantis – 24	Programas de Opinião – 16
Variedades, humorísticos – 22	Variedades, humorísticos – 15
Programas de Opinião – 21	Documentários – 13
Religiosos – 13	Novelas, seriados e minisséries – 12
Esportivos – 12	Filmes – 07
Reality shows – 06	Informativos e noticiários - 06
Total – 261*	Total – 201*

Quanto aos programas de televisão, tendo em vista assistir TV ser um hábito diário da maior parte dos alunos, os que mais se despontam são os noticiários (50) e novelas, seriados e minisséries (48). Já, dentre os menos assistidos, observa-se os *reality shows*, religiosos e esportivos. Ressalta-se o elevado número de estudantes que indicaram assistir noticiários, o que se configura como um importante hábito para que os optaram em seguir a carreira docente.

Já a Tabela 23, a seguir, traz informações sobre hábitos de leitura.

Tabela 23: O que leem: suas leituras prediletas

Gênero de Leitura que mais gosta/ Gênero de Leitura que menos gosta	
Literatura de ficção (romance, ficção científica, etc.) – 40	Autoajuda – 28
Pedagogia e Educação – 32	Científicos – 25
Históricos/ Religiosos – 22	Policiais – 22
Autoajuda – 15	Biografias – 20
Científicos – 12	Ensaios de Ciências Sociais – 18
Ensaios de Ciências Sociais – 08	Religiosos – 14
Biográficos/ Policiais – 07	Históricos/ Literatura de ficção – 10
Total – 136*	Total – 138*

Ainda na análise dos hábitos culturais, chama atenção as preferências de leituras dos sujeitos desta pesquisa. Muito embora os livros relacionados à área da Pedagogia e Educação estejam entre os mais lidos, há um forte interesse por leituras de ficção e romances, livros de autoajuda e religiosos, em detrimento da leitura de livros científicos e ensaios no campo das Ciências Sociais.

Observa-se o aspecto religioso se sobrepondo ao científico e político, o que revela a força da manutenção de crenças, muitas delas relacionadas à profissão docente, configurando-se como uma pista importante para os estudos sobre formação de professores.

E que uso fazem esses alunos da internet? É o que indicam os dados reunidos na Tabela 24, a seguir.

Tabela 24: Que uso os alunos fazem da internet

O que mais utiliza na internet/ O que menos utiliza na internet	
Facebook – 54	Jogos eletrônicos/ interativos – 61
Sites para pesquisas acadêmicas – 40	Facebook/ sites interativos – 15
Sites relacionados à atividade profissional – 36	Sites relacionados à atividade profissional/ Notícias do cotidiano – 09
Notícias do cotidiano – 29	Sites para pesquisas acadêmicas – 05
Sites interativos – 23	
Jogos eletrônicos/ interativos – 05	
Total - 187*	Total – 90*

*Obs: Estes totais não se referem ao número de respondentes (90), mas ao número de vezes que cada alternativa foi assinalada.

Referente ao uso da *internet* sobressai a utilização de *sites para pesquisas acadêmicas* (40), apesar do *site* de uso mais recorrente ser a rede social (50). Cabe destacar que vários alunos afirmam também utilizar o *facebook* para troca de materiais e informes acadêmicos, além da busca por cursos e propostas profissionais. Inversamente, os *sites* relacionados a jogos eletrônicos e interativos foram indicados por mais de 50% dos respondentes (61) como os menos utilizados.

2.3. Trajetórias, saberes e vivências dos alunos: eixo condutor da formação profissional

Partindo do pressuposto que a realidade é uma construção social, as concepções, sobre uma determinada área profissional são produzidas nas relações sociais entabuladas com diferentes agentes e locais socializadores. Deste modo, antes de ver o estudante é preciso considerar que ele, assim como todos os outros, é um sujeito histórico social, com uma trajetória de vida impregnada de desejos, dificuldades, potencialidades, interesses, perspectivas, preferências e anseios.

No que tange a área da formação de professores, os estudantes, quando ingressam no curso de formação, trazem consigo determinadas percepções, ideias, pensamentos, preferências, hábitos e interesses, provenientes de suas trajetórias pessoais e profissionais, isto é, de seus processos de socialização. Logo, os alunos não são e, tampouco, devem ser vistos e tratados, como “tábulas rasas”, uma vez que, não chegaram ao curso, destituídos de concepções sobre o mundo e a profissão.

Pautada por esse princípio, Marin (1996) afirma que a formação docente não é um processo simplista, estruturado em uma sequência temporal linear: o estudante ingressa na formação inicial, depois de formado começa a atuar no campo profissional e, depois, segue as etapas da formação continuada. Muito pelo contrário, o processo formativo sofre, continuamente, influência de diferentes fatores que intervêm na construção identitária deste profissional.

Em meio a esses fatores, Marin alerta sobre as experiências e saberes que os alunos possuem ao iniciarem seu percurso formativo, pois, para ela, todo processo de formação profissional tem uma origem e uma história que necessita ser situado no tempo e no espaço em que ocorre. Isso quer dizer que, a formação profissional docente não se inicia nos cursos de formação, como muitos pensam, mas sim nas relações sociais que o sujeito (futuro

professor) se submete desde muito cedo (pelas interações com a família, nas brincadeiras, no grupo de amigos, nos modelos veiculados pela mídia, etc).

Sabendo que as primeiras referências sobre a profissão docente se constroem nas relações sociais pregressas ao curso de formação inicial, não se pode mais ignorar o fato de que a formação docente não é linear e que os alunos têm uma história que remonta anos antes de iniciar sua formação profissional básica. História essa que acaba por forjar referências acríticas sobre a profissão se não forem retomadas, discutidas e (re) construídas, sedimentada em novas bases (científicas).

Pode-se afirmar, portanto, que se estas referências não forem devidamente contextualizadas e problematizadas à luz de sólida fundamentação teórica e situações práticas significativas, tenderão a permanecer ativas na futura consciência e identidade profissional. Baseando-se nas palavras de Marin (1996), tais referências

[...] se formam de maneira acrítica, impregnando fortemente, inclusive com a vivência de todos os problemas do dia-a-dia das escolas. Quando os alunos chegam aos cursos de formação básica, já têm anos de formação de imagens, de crenças, de valores, de gostos e de desgostos, de preferências ou preconceitos em relação às profissões, incluindo a de professor (p.162).

Assim desconsiderar as trajetórias pregressas dos alunos na organização e estrutura do percurso formativo, consiste no que denominou, de “equívoco histórico”.

Na mesma linha de Marin, autores como Tardif e Raymond (2000) mostram que há muito mais continuidade do que rupturas entre o conhecimento profissional dos professores e as chamadas experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar. Para eles, a trajetória pré-profissional e a história de vida dos professores permanecem fortes e estáveis no transcorrer do tempo.

Estes autores analisam que os cursos de formação têm tido impacto muito pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos-mestres antes de começarem a lecionar e após assumirem o papel de professor, de modo que as experiências escolares adquiridas antes da formação profissional prevalecem como norteadoras no exercício da profissão. Isso decorre de um modelo formativo mais voltado à aceitação, manutenção e preservação de saberes e fazeres consolidados do que à problematização, contestação e, por conseguinte, à transformação.

Nesse sentido, os alunos, futuros professores, precisam ser colocados em situações que os façam entender e conceber sua realidade e a realidade educativa não como algo dado,

mas sim como algo passível e possível de transformação, via capacidade de indagar sobre seus fundamentos, razões e origens. A vivência de tais práticas possibilitará que as primeiras construções apreendidas socialmente sobre a profissão possam ser modificadas, recriadas e reconstruídas, posto que, não são estanques e, tampouco, definitivas.

Todavia, tanto o movimento da contestação, como a aquisição de novos conhecimentos, não ocorrem espontaneamente, pelo contrário, demandam esforço intelectual, ação indispensável e necessária para a passagem do pensamento de senso comum (naturalizado, acrítico) para o pensamento científico (elaborado, organizado).

Reiterando o pensamento de Berger e Luckmann (2012) é imprescindível que os professores experenciem, durante o processo formativo, situações que sejam provocativas e instigantes que provoque a desestabilização de certos pensamentos e concepções, algumas delas, consideradas como verdades absolutas, logo, inquestionáveis.

Experienciar esse tipo de vivência durante o processo formativo, com destaque à formação inicial, além de possibilitar a construção de novos saberes e concepções, permitirá que os futuros professores assumam suas próprias práticas, tomem decisões e façam escolhas. Caso contrário, ao se defrontarem com situações inesperadas, tenderão a recorrer aos saberes adquiridos nos contextos familiares, nos processos de escolarização básica ou em outros espaços socializadores, agindo como meros reprodutores.

À formação inicial, por meio dos conteúdos, atividades, práticas e perspectivas teóricas que a compõe, cumpre tratar a profissionalização docente não como um fato dado, estagnado, mas como algo a ser interrogado, problematizado e refletido, diuturnamente, sob um constante olhar crítico e investigativo. Por fim, para que esse movimento ocorra, é necessário que os cursos de formação adotem práticas guiadas por reflexões, debates e interações.

Enfim, recuperar a história de vida dos alunos, construída nos seus processos de socialização, configura-se, uma ação premente a ser considerada e adotada pelos cursos de formação inicial, servindo, inclusive, de eixo condutor da organização do trabalho pedagógico destes cursos. É nesse contexto que a formação inicial se desponta como uma etapa fundante na desconstrução e reconstrução das concepções que os alunos trazem, no momento do ingresso do curso de Pedagogia, a respeito da docência, da profissão e do próprio curso de formação.

Diante de tais considerações, emergem algumas perguntas: que instituição é essa que forma os futuros professores? Como essa instituição está organizada? Quais suas características? O que oferece aos alunos? Quais seus projetos? Como os alunos a veem?

Na busca de obter respostas a estas questões que seguirá o próximo capítulo, trazendo, para este debate as **dimensões institucionais**, considerado mais um elemento interveniente na construção identitária dos alunos concluintes do curso de Pedagogia.

CAPÍTULO III: A CULTURA DO ESPAÇO FORMADOR - FOCALIZANDO AS DIMENSÕES INSTITUCIONAIS

Mais do que nunca, no momento atual de conformismo e ressignificação diante das poderosas forças que determinam os acontecimentos e cujo controle parece fora do nosso alcance, caberia lembrar que os problemas não respondem a importantes carências cognitivas, mas ao insuficiente desenvolvimento de atitudes e capacidades de atuação compartilhada e solidária. Sabemos muito mais do que aplicamos e, em todo caso, como profissionais da educação, desenvolvemos muito mais a capacidade de aprender que a decisão para atuar. Temos de aprender a transformar coletivamente a realidade que não nos satisfaz.

(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 198)

Perante os impactos e efeitos da escola na formação de novas gerações, Pérez Gómez (2001) propõe ampliar o modo de interpretá-la, compreendendo-a como um espaço marcado pelo “cruzamento de culturas”, do qual decorrem tensões, aberturas, restrições e contrastes, promotores de novos significados sociais e pessoais. Nela, diferentes culturas se entrecruzam, construindo uma espessa e extensa rede de significados, que estabelece um diálogo direto com esses sujeitos que transitam durante o percurso formativo.

Sob o aspecto da cultura, o autor identifica que a escola possui, de um lado, um amplo repertório cultural por congregar, no mesmo tempo e local, diferentes culturas (tradições, costumes, rotinas e rituais), representativo das trajetórias dos atores que nela atuam e convivem. E, por outro, por ser um espaço institucionalizado que produz e reproduz sua própria cultura, denominada “cultura escolar”, composta por um conjunto de elementos que se relacionam mutuamente em seu interior. Elemento de interesse neste capítulo.

De acordo com Julia (2001), cultura escolar é:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (p. 10).

Pode-se afirmar, portanto, que cultura escolar consiste no conjunto de elementos que compõe sua realidade cotidiana e envolve vários fatores, tais como: modos de organização e

de agrupamento; hierarquia escolar; sistemas e processos de avaliação; currículo; ritos; costumes; relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que nele estão inseridos. Pautada por essa definição, a escola ao mesmo tempo em que ensina saberes, inculca comportamentos, hábitos e valores, pois, a escola “(...) impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma (...)” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11).

No âmbito da formação de professores, cabe destacar que as instituições de ensino superior, independentemente, da nomenclatura que recebam (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos Superiores de Educação), funcionam e se organizam como escolas, portanto, são produtoras e portadoras de uma “cultura escolar”. Por conseguinte, na oferta de seus cursos, cada instituição de ensino veicula sua própria cultura, a qual irá, direta ou indiretamente, produzir efeitos em seus alunos ao longo do período em que lá estiverem.

Considerando que todo contexto escolar em que atuam e se formam professores é permeado por valores, as ações e opções que dele emergem são passíveis de questionamentos, conflitos e problemas, portanto, são marcadas por incertezas e imprevistos. Sob esse aspecto, a cultura escolar das instituições destinadas à formação de professores, consiste em um fator interveniente no processo constitutivo da identidade profissional docente.

Nesse sentido, tendo como premissa a relevância do contexto institucional em que ocorre a formação docente, o presente capítulo estudará a cultura escolar sob dois aspectos. Primeiramente, situando a instituição formadora (no caso a universidade onde ocorreu a presente pesquisa) no contexto político e econômico em que está inserida, mostrando a intrínseca relação entre esse contexto e as políticas de formação e, por conseguinte, seus efeitos na cultura escolar e na profissão docente (aspecto macro). Posteriormente, apresentará elementos da cultura escolar manifesta na estrutura e organização desta instituição (aspecto micro), no diálogo com as concepções dos alunos sobre o curso e a instituição. Por fim, tratará da relação do espaço formador com o desenvolvimento profissional docente.

3.1. Contexto socioeconômico, políticas educacionais, cultura escolar: repercussões na formação docente

Para que seus objetivos sejam atingidos e seus princípios difundidos a contento, conforme aponta Julia (2001), a cultura escolar se “ajusta” às demandas políticas e econômicas, as quais se alternam em função do período histórico que está situada.

Frente a isso, a compreensão do conceito de cultura escolar não pode ocorrer desvinculada das relações que esta estabelece com o contexto político e econômico do qual emerge e com o qual interage, pois, como diz Pérez Gómez (2001), há uma intrínseca ligação entre práticas escolares e contexto político-econômico. Nesse sentido, faz-se necessário considerar as implicações dessas relações, na formação do trabalhador e, particularmente neste estudo, na formação de professores.

Com vistas a demonstrar a intrínseca relação entre esses aspectos, Pérez Gómez (2001) aponta os reflexos do ambiente político e econômico na estrutura e funcionamento das instituições de ensino, o que provoca, na maioria das vezes, alterações substanciais em suas formas e conteúdos representadas nos modos como se organiza e funciona. Para situar este debate, o autor indica como marco temporal, os anos de 1990, período de emergência das políticas neoliberais em diferentes lugares do mundo.

De acordo com Neto e Maciel (2004), o neoliberalismo consiste em um projeto político, econômico e social que se fundamenta na subordinação da sociedade ao livre mercado, sem intervenção do poder público. Com base nestes autores, o neoliberalismo baseia-se no pressuposto de que o “mercado livre é o elemento regulador de toda a sociedade” (p. 44).

Diante desse cenário, as escolas, imbuídas dos princípios norteadores dessas políticas, assumem contornos típicos de uma “empresa” e a educação, por sua vez, trata o conhecimento como uma “mercadaria”, “um bem de consumo”, que submetida à lógica economicista, adquire valor no intercâmbio entre oferta e procura.

Nas palavras de Pérez Gómez (2001):

A equação que se estabelece entre riqueza, eficiência e verdade na epistemologia economicista pós-moderna tem consequências de incalculável transcendência para a cultura institucional da escola. Assim (...) o sistema educativo perde sua especificidade e sua autonomia real, como espaço de contraste, reflexão e crítica intelectual, convertendo-se em mero instrumento a serviço das exigências do sistema econômico e social. (...) Toda a prática pedagógica como mediadora no processo de produção de efeitos rentáveis se resume na estratégia mais eficiente no sentido econômico do termo: maior rendimento com menor custo (p. 140-141).

Como efeito, a posição política assumida pelo governo no referido período, foi de exigir da escola um novo papel e, consequentemente, um novo modelo de gestão educacional, no qual a racionalidade se coloca como sinônimo de competência administrativa e pedagógica (LAGE e SOUZA, 2010).

Afetadas pelos efeitos do contexto neoliberal, e, ao mesmo tempo, corresponsáveis por ela, as políticas educacionais são elaboradas muito mais para atender as demandas e interesses do mercado do que para promover avanços e melhorias na qualidade do ensino. Como exemplo têm-se as reformas educacionais consubstanciadas nas peças legais sobre formação de professores, desde a década de 1980, conforme os estudos de Neto e Maciel (2004), que se intensificam a partir dos anos 1990, em função das razões já expostas.

Seguindo a mesma linha de pensamento, segundo Lage e Souza (2010):

A década de 1990 foi palco de um conjunto de medidas e reformas educacionais que transformaram o sistema público de ensino, justificadas pelo discurso de elevar os padrões de qualidade e eficiência da educação. Tais reformas podem ser compreendidas por um conjunto de leis, resoluções e portarias, expedidas pelo governo a partir dos anos 1990 (p. 47).

As considerações aqui tecidas, referentes à relação entre educação e economia, podem ser facilmente identificadas nas políticas de formação de professores, as quais, embebidas da lógica mercadológica, legitimam propostas de formação aligeiradas, fragmentadas e reducionistas. Nestas propostas, fundamentadas pelo princípio da “eficiência com baixos custos e investimentos”, visivelmente, a certificação se sobrepõe à boa qualificação.

Tendo então, como ponto de referência, as políticas voltadas à formação de professores, as autoras apontam que, tanto a LDB n. 9.394 de 1996 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação, trazem no bojo de seus textos princípios consoantes à política neoliberal, sobretudo, no que se refere às demandas de um mercado globalizado em plena expansão.

Em meio a essas políticas destacam-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, instituídas pela Resolução n. 01 de 2002, que fazem uso do termo “competência” como eixo norteador da formação de professores, o que sinaliza a aproximação das questões educacionais às normas de mercantilização. Diante desse cenário o professor assume uma nova feição: “uma espécie de tecnólogo de ensino” (LAGE e SOUZA, 2010, p. 52).

A título de aprofundar essa análise, a Resolução n. 01/2006 do CNE, sintonizada com os mesmos princípios políticos, atende às exigências e demandas do mercado, ao ampliar, demasiadamente, o campo profissional do pedagogo, a ponto de descaracterizá-lo.

No texto do parágrafo único do Artigo 4º, observa-se que os produtos preponderam em relação aos processos, pois, ao se referir à gestão, indica que:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Já, o Artigo 5º ao apontar as atribuições, as quais o pedagogo egresso deverá estar apto a desenvolver, duas delas se destacam pela ênfase dada à gestão escolar:

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Por outro lado, os termos *refletir, analisar, tomar decisões, construir*²⁷ sequer aparecem nas 24 atribuições indicadas ao egresso em Pedagogia, no Artigo 5º da Resolução n. 01, acarretando o esvaziamento da dimensão política na formação e na prática educativa.

Face aos artigos transcritos foi possível constatar a acepção do docente como *gestor*, no sentido de quem cumpre o que lhe é solicitado. Os verbos indicados sinalizam muito mais a formação de um profissional com perfil de executor e cumpridor de tarefas do que a formação de um profissional crítico, participativo e reflexivo.

Circunscritas nesse cenário que aprecia o que é valorizado no intercâmbio mercantil, emergem as “escolas eficazes”, guiadas pelo lema: “maior rendimento com menor custo”. Afinal, como era de se esperar

²⁷ Grifos meus.

[...] no clima social de livre intercâmbio mercantil que busca o benefício e a rentabilidade imediata, não podem florescer facilmente outras virtudes escolares senão aquelas que se proponham também a otimização da eficiência. A obsessão das propostas e políticas educativas neoliberais é encontrar, na prática e na teoria, o mecanismo pedagógico de eficácia, assim como os critérios objetivos, concretos e mensuráveis que definam e singularizem as escolas eficazes [...] (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 151).

Consubstanciadas pelo conceito da “eficiência”, mote do ideário neoliberal, as “escolas eficazes” valorizam e preconizam um modelo de organização racional e controladora, limitando a participação e a capacidade transformadora de seus atores. Fator que, de um lado, corrobora com o traço conservador da cultura docente,²⁸ limitando a profusão de ações mais autônomas por parte dos professores e, de outro, valoriza as habilidades técnicas, além de intensificar o distanciamento de seus pares e dos próprios alunos.

De acordo com Pérez Gómez (2001), o grande problema do movimento em prol das escolas eficazes encontra-se na utilização do conceito economicista de *eficiência* para tratar questões de ordem educacional. Para ele, esse conceito se aplica bem “aos processos de produção, nos quais podem se especificar de antemão, com toda precisão, os resultados pretendidos (...); isso ocorre por lidar apenas com variáveis materiais, isentos de capacidade autocriadora, de valores éticos e, portanto, incompatíveis com a área da educação. Logo, o conceito de eficiência, no campo da educação escolar, torna-se incompatível (p. 154).

O argumento do autor acerca dessa incompatibilidade fundamenta-se na defesa da escola como um local promotor do desenvolvimento autônomo dos sujeitos que vivem seu interior, sobretudo, professores e alunos. Além disso, a escola, para ele, é um espaço dinâmico, vivo, imprevisível: são essas características, que possibilitam a consecução de ações criativas e reflexivas por meio do exercício colaborativo e deliberativo de seus atores.

Desse modo, a busca desenfreada pela rentabilidade e obtenção de resultados, a qualquer preço e a qualquer custo, se coloca em contraponto direto às pretensões e aos objetivos educativos, defendidos por Pérez Gómez, dos quais, este trabalho compartilha.

Seguindo por essa direção, contrapor-se ao movimento das escolas eficazes implica pensar em estratégias de resistência e enfrentamento a ele. A esse respeito, Pérez Gómez

²⁸ Cultura docente é entendida aqui como o componente privilegiado da cultura da escola como instituição. Concebe-se cultura docente como o “conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164). São muitos os elementos que a compõem, a saber: os métodos utilizados em sala, tratamento dado às relações interpessoais, papéis e funções desempenhadas pelos agentes escolares, modos de gestão, formas de participação e os processos de tomada de decisões.

propõe uma mudança qualitativa nos rumos da cultura docente por meio da adoção de práticas inovadoras e criativas de tal sorte que os professores se recusem a assumir o papel de meros executores, de programas e tarefas, previamente definidos por instâncias e agentes superiores, consoante à escala hierárquica da cultura institucional. Todavia, o movimento de resistência à lógica economicista esbarra, segundo o autor, na deterioração da imagem e do *status* social a que vem sendo submetida, gradativamente, a profissão docente.

Vale evidenciar que parte dessa deterioração é creditada aos rumos tomados pela profissão, refletindo na clara redefinição do trabalho docente, na qual a imagem do professor qualificado associa-se ao que desenvolve “bem” trabalhos burocráticos, fundamentalmente, de caráter técnico-administrativo.

Em uma breve retomada no tempo, Pérez Gómez (2001) avalia que a segunda metade do século XX caracteriza-se como um período positivo para a dignificação da prática docente. Nesse momento, a concepção da função docente ampliou-se de mera instrução e controle da sala de aula, para um olhar mais atento à diversidade e à criação de contextos que, efetivamente, favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno. Com isso, o sentido da profissão docente se estendeu para além do conhecimento teórico da disciplina e do controle de resultados. Durante esse período, aos poucos, o conceito da profissão docente foi se fortalecendo, em razão de alguns fatores tidos como significativos, dentre eles: formação em nível superior com *status* universitário; revalorização das condições de trabalho por meio de alterações na jornada de trabalho e remuneração; e movimentos coletivos em prol de condições mais dignas de trabalho.

Entretanto, os últimos 10 anos afetaram de modo contundente os professores e sua identidade profissional. Em decorrência dessas políticas, eles passaram a ser qualificados como trabalhadores burocráticos que, no desempenho de suas funções, favoreciam mais inconscientemente do que conscientemente o funcionamento e a manutenção do modelo político e econômico instaurado.

Formação com ênfase nas competências, cerceamento das oportunidades de participação, tomada de decisões limitadas sobre as finalidades e objetivos da escola, dependência dos processos de ensino-aprendizagem aos resultados do rendimento acadêmico, regulação das práticas internas pelas demandas do mercado, diminuição das margens de manobra, sentimento de insegurança e incerteza, são alguns dos fatores que caracterizam, no cenário atual, o que este autor denominou de *desprofissionalização da docência*.

Opondo-se radicalmente a esses fatores que têm acarretado a desprofissionalização docente, Pérez Gómez (2001) propõe um modelo formativo que conceba e trate o docente

como um “artista, clínico e intelectual”, por meio do desenvolvimento de sua criatividade e sabedoria experiencial. Para o autor, o docente formado sob essa perspectiva, se sentirá mais preparado para desempenhar suas atividades no espaço da sala de aula, *locus* de seu trabalho, bem como a responder aos problemas e situações que dela ecodem, em sua maioria, imprevisíveis.

Deste modo, sendo a sala de aula um espaço plástico, movido por tensões, ambiguidades e incertezas, exige-se do professor mais do que a mera aplicação de técnicas e procedimentos. Não que dominá-los não seja importante e necessário para a prática educativa. Evidente que é, entretanto, não basta somente saber executar, é preciso saber analisar, questionar, problematizar, inferir, intervir, isto é, fazer escolhas, tomar decisões, ter atitudes autônomas. Em outras palavras, é preciso dominar o como fazer, o quê ensinar, por que e para quê.

Ações como estas postulam um tipo específico de conhecimento, proveniente da investigação e compreensão de situações concretas fomentadas pelo exercício constante da reflexão. Com isso, busca-se a construção de uma *cultura profissional crítica*, a qual “(...) se desenvolve, não mediante a aprendizagem mecânica e a reprodução rotineira, mas mediante o contraste reflexivo (...)” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 191).

Nesse sentido, o autor nos diz que:

Provocar a reconstrução do pensamento pedagógico vulgar implica, necessariamente, um processo de desconstrução dos esquemas de pensamento e ação acríticos e empiricamente consolidados. Ou seja, requer remover os obstáculos epistemológicos que a partir da ideologia pedagógica dominante e partir da prática socializadora da escola foram se incorporando ao pensamento, ao sentimento e à ação dos futuros docentes, até constituir seu consciente e quase tácito pensamento pedagógico prático: o conjunto de suas teorias e crenças implícitas (p. 193).

Tais postulações remontam aos cursos de formação de professores, uma vez que, é basilar que estes cursos, ancorados em sólida fundamentação teórica, promovam situações, nas quais os alunos, desde seu primeiro ano formativo, sejam instigados a questionar, a refletir, enfim a pensar. Credita-se, a este modelo formativo, uma alternativa possível para a desconstrução de certas concepções, crenças e mitos oriundos de suas trajetórias pregressas a formação inicial, ou seja, de seus processos de socialização.

Destarte, se a formação inicial não propiciar, ao longo do curso, momentos de reflexão, debates e experimentações em contextos reais, estas concepções não só

permanecerão ativas no imaginário social dos alunos, como serão reproduzidas em seus contextos de trabalho, como professores, conforme visto no Capítulo II.

A formação inicial, portanto, constitui um momento central no desenvolvimento profissional docente, considerando o que se aprende e o que se faz durante o percurso formativo. Elemento que será apontado nos próximos itens, cotejando dados documentais, observações e as falas dos alunos oriundas das entrevistas.

3.2. Uma incursão pela instituição formadora: espaços e atores

Descrever o espaço institucional *locus* desta pesquisa, em meio a tantos outros destinados, atualmente, à formação de professores no âmbito do ensino superior, tem como propósito trazer elementos acerca de seu funcionamento e organização que possibilitem estabelecer pontos de intersecção com a identidade profissional construída pelos estudantes do curso de Pedagogia, na fase final de sua formação.

Para descrição e análise de alguns elementos que compõem a dimensão institucional foram utilizados como fonte de dados: documentos institucionais - com destaque para o Projeto Pedagógico - e para as manifestações dos alunos obtidas com as entrevistas, referente à **Etapa II** do roteiro – *Aspectos gerais do curso de Pedagogia e da Instituição Formadora*.

3.2.1. O espaço físico e sua localização geográfica

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada de grande porte situada no município de São Paulo. A instituição é composta por vários campi, distribuídos em diferentes regiões da cidade de São Paulo. Vale destacar que a referida instituição também oferece cursos técnicos e de pós-graduação (Lato-Sensu e Stricto-Sensu).

Dentre os campi, optou-se pela coleta dos dados apenas em um, por três razões: 1º) por ser o campus com maior número de alunos e turmas no curso de Pedagogia²⁹; 2º) por se caracterizar como um *ponto de passagem*, em razão de sua localização geográfica, muito próximo a uma estação de trem e de metrô, o que favorece o trânsito de alunos advindos de

²⁹ No momento da coleta dos dados, este era o campus com maior representatividade de alunos.

diferentes regiões da cidade e de outros municípios³⁰; e 3º) pelo acesso da pesquisadora ao local possibilitando a coleta dos dados.

No entorno do prédio, encontram-se muitos serviços voltados às demandas da instituição: copiadoras, lanchonetes, bares e quiosques variados, a maior parte, destinada à comercialização de alimentos. Encontram-se também próximos: dois shoppings, um centro cultural, um estádio de futebol, um parque e um centro de exposição para eventos diversos. A localização geográfica é, portanto, excelente.

O prédio do campus conta com um amplo espaço físico. Nele encontram-se: Laboratório de Informática, Biblioteca, Brinquedoteca, Secretaria de Atendimento aos Alunos, Sala dos Professores (espaço onde também ocorre o atendimento aos alunos), Sala da Coordenação (onde ficam os coordenadores do curso de diferentes áreas), Diretoria, Equipe de Apoio a Educação à Distância, praça de alimentação, enfermaria e um estacionamento exclusivo para professores e gestores.

Destes espaços, dois serão descritos mais detalhadamente, por serem especificados no texto do Projeto Pedagógico, como “ambientes de simulação de prática”³¹, são eles:

- *Brinquedoteca*: denominada LALUDI (Laboratório Lúdico)³². Segundo texto do Projeto Pedagógico, nesse espaço os alunos irão simular situações práticas relacionadas à docência, podendo ser utilizado por várias disciplinas.

- *Laboratório de Informática*: os professores para uso desse espaço, com seus alunos, precisam fazer reserva antecipada junto à coordenação do curso ou direto com o responsável pelo espaço. Os alunos podem utilizá-lo com ou sem a presença do professor, em salas estabelecidas pelo técnico que acompanha as atividades desenvolvidas. Geralmente, os estudantes frequentam este ambiente para pesquisas ou para realização das atividades das disciplinas oferecidas na modalidade a distância que compõem a matriz curricular.

Destaca-se que, apesar de o prédio ter um espaço físico amplo, os alunos passam a maior tempo na sala de aula. Primeiro, em razão das atividades propostas pelos professores e, segundo, os alunos, por serem trabalhadores (praticamente todos), chegam no horário ou até

³⁰ Cabe destacar que, por ser um local de passagem a unidade conta com estudantes que trabalham em locais próximos à região, mas não são residentes do bairro, não possuindo vínculos familiares e culturais com o bairro.

³¹ É importante dizer que esses dois espaços não são de uso exclusivo do curso de Pedagogia, pois estão vinculados ao Departamento de Educação, podendo assim ser utilizados por alunos de qualquer curso de licenciatura vinculado ao referido Departamento.

³² Nome fictício utilizado para denominar o espaço institucional.

após do início das aulas (19h15min) e tendem a ir embora antes do término oficial das atividades, 23h. Desse modo, mesmo estando próximos a uma estação de trem e metrô, pelo fato de residirem em regiões distantes da instituição, dependem de transporte coletivo tanto para chegar quanto para ir embora da instituição. Poucos utilizam meio de transporte próprio.

Acerca dos horários institucionais de aula, observa-se tanto o aspecto formal quanto o informal. O primeiro corresponde ao plano da regulamentação.

Segundo Marin e Penna (2013), regulamentação “(...) remete a regimento, a ordens superiores, a disposições oficiais a serem executadas. Portanto, refere-se a regras formais impostas e, se oficiais, são genéricas” (p. 149). Isto é, há um horário oficial de início e término das aulas, definido em contrato e regimento institucional. Assim, todas as turmas do curso de Pedagogia seguem o mesmo horário de entrada, intervalo e saída, independente do período ou do semestre letivo em que esteja matriculado. Assim, oficialmente, as aulas iniciam-se às 7h50min (período diurno) e às 19h15min (período noturno) e encerram às 11h30min (período diurno) e às 23h (período noturno), com intervalo de 25 minutos.

O segundo, por sua vez, retrata o plano da regulação, constituído por regras menos genéricas, singulares, com vistas ao “(...) ajuste, confronto, comparação, aferição do conteúdo de regras externas em face da realidade onde vivem e trabalham os agentes sociais, sobretudo, os das escolas e salas de aula” (MARIN e PENNA, 2013, p. 149). Nesse caso, diante das solicitações dos alunos acordos são feitos, tacitamente, no que se refere aos horários de entrada e saída.

Em relação, sobretudo, ao horário de saída, observou-se que, no período diurno, muitos alunos vão embora às 11h, geralmente, por razões de trabalho e estágio. No período noturno, às 22h30min os alunos começam a guardar o material, expressando corporalmente e, até verbalmente, que precisam ir embora por morarem em locais muito distantes e por dependerem dos horários do transporte coletivo. Essa situação se altera nos momentos de avaliação, nos quais, os discentes, por necessidade, permanecem além do horário informal estabelecido.

Desse modo, em média, as aulas encerram-se antes do horário oficial havendo então, uma regulação a partir de uma regulamentação. Agora, cabe destacar que, mesmo no campo da regulação, os professores, em sua maioria, fazem chamada diária dos alunos ao fim do período de aula, ou seja, cumprem a regulamentação do plano legal-normativo, de controle de presença seguida do registro das faltas no sistema institucional, denominado *Central do Professor*.

Esse contexto, segundo Lima (2011), demonstra um tipo de ação comumente tomada no espaço escolar, facilmente compreendida, na busca em conciliar as determinações formais, definidas pela perspectiva burocrática, com outros tipos de estruturas e regras, caracterizando uma margem de autonomia dos atores frente à organização estabelecida.

Percebe-se então que, na escola, independente do nível de ensino

[...] ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é *fiel* às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão *de fato* (LIMA, 2011, p. 51).

No que se refere ao espaço físico institucional, em geral, é bem cuidado, preservado e limpo. As salas de aula são amplas, bem ventiladas e iluminadas (apesar de algumas delas não terem janelas devido à sua disposição no corredor do andar). Em média, em cada sala de aula, há 60 alunos; nas turmas de último semestre, a quantidade de alunos é menor, gira em torno de 50.

Raramente encontram-se cartazes dispostos pelas paredes dos corredores da instituição e quando há, estes são informativos institucionais, devidamente autorizados pelos gestores acadêmicos e administrativos.

Em relação ao espaço no qual estão localizadas as turmas do curso de Pedagogia, os adornos, cartazes e materiais encontrados elaborados pelos alunos estão dispostos apenas no interior das salas de aula. Na parede externa, entre as duas salas de sexto semestre, onde estudavam os alunos respondentes dos questionários e sujeitos da entrevista, foi encontrado um único elemento ilustrativo, construído pelos próprios alunos dessas duas turmas, com intuito de representar a fase final do curso: era uma árvore bem grande com vários galhos e, em cada um deles, havia o registro de um professor do curso, com uma frase que o caracterizasse. Essa foi a forma encontrada pelos alunos para homenagear todos os professores que estiveram presentes durante o percurso formativo no curso, do 1º ao 6º semestres.

3.2.2. O que os alunos dizem sobre as salas de aula

O Quadro 10 a seguir apresentado, reúne as falas dos alunos sobre esse espaço da instituição formadora que eles mais ocupam – as salas de aula.

QUADRO 10: O que dizem os alunos sobre o ambiente da sala de aula

Aluna 01 – Da minha sala? Ah, eu vejo da seguinte forma, tem muita coisa assim que tem que ser mudada, pena que falta, penso, menos de dois meses, para acabar. Eu gostaria assim que as **meninas pensassem mais o ato delas em sala de aula, porque elas vão ser professoras, e que primeiro deveriam mudar o tratamento com as professoras**, porque eu vejo assim dessa forma, o que eu faço hoje, a gente colhe lá na frente. Eu tenho que zelar e respeitá-los, porque eu também vou ser professora. Sobre a parte física, a professora de Braille, a Hortência, ela pediu pra cada um confeccionar algum desenho com relevo, com arroz, feijão, ela trouxe um senhor que era cego, pra poder passar a mão e sentir. *Pesquisadora: Em geral sua sala tem algo que se diferencie das outras salas da IES?* Acho que são diferentes sim, **porque tá falando da educação, da preparação do cidadão, da sociedade**. Acho que ela é o começo de tudo, a Pedagogia. (...) Ah, e é uma sala que tem muita mulher.

Aluna 02 – (...) **penso que deva ser uma sala dinâmica, que é mutável, de uma sala que muda mesmo, que não é igual**. Então eu acho que nos cursos aqui, **poucas vezes se faziam roda**, embora que no discurso se falava de uma educação que precisa todo mundo olhar pra todo mundo, não se fazia uma roda. Olha isso, o professor no centro, o detentor do saber, não ele não é, mesmo ele estando na graduação, ele não é. Sabe, ele vai me mediar muito mais, mas ele não é. Então, eu senti falta desses *layouts* um pouco mais é de professor ouvinte, então eu acho que *layout* assim não é de professor ouvinte, mais nesse sentido. *Pesquisadora: Há características que são específicas de uma sala de aula da Pedagogia?* Há. Se você for pensar **nos cartazes que ficam, porque também a minha sala não foi uma sala muito parecida com as outras dos sextos semestres** também, que são um pouco (...). Eu olho na sala eu vejo que foi um pouco diferente delas, no sentido de parecer sala de **Pedagogia, porque você tem a definição que sala de pedagoga** (é só entrar pra ver) **tem sempre coisas coloridas, painéis coloridos**. Sabe?! *Pesquisadora: E porque a sua sala tem isso? Você lê isso de que modo?* Por que minha sala é um pouco complicada, porque na minha sala são os mesmos professores das outras salas, acho que é por causa da dinâmica da minha sala que impossibilitou isso. Sabe, **eu vejo esses cartazes infantis demais pro meu gosto, pra graduação. Eu vejo cartazes coloridos demais, parece que você tá numa sala de Educação Infantil assim sabe, mas você não tá, você tá numa sala de graduação**. Não é pra você fazer uma representação dessas, mas sim pra fazer uma representação do conteúdo, não necessariamente do formato da Educação Infantil dentro de uma sala da graduação. E, é o contrário, **todas as pedagogas são sempre muito coloridinhas, muito rosinhas, muito frufuru, como se a Educação Infantil meio que nos deixasse infantis também**.

Aluna 03 – **Muito cheio, sessenta pessoas dentro de uma sala de aula é muita gente**. A conversa atrapalha muito. *Pesquisadora: A sala de aula do curso de Pedagogia se diferencia da sala de aula de outros cursos?* Então, não sei, eu nunca fui em outra sala. *Pesquisadora: Há características que são específicas da sala de aula do curso de Pedagogia?* Eles falam que o barulho, não (...) pelas atividades que têm que ser realizadas, nós estamos preparadas, estamos nos preparando para trabalhar com crianças né, então, às vezes, têm brincadeiras, músicas, então esse tipo de coisa. Que é da Pedagogia mesmo.

Aluna 04 – **Eu esperava que as pessoas fossem mais comprometidas com o curso**, porque a gente vai ter que ser um exemplo de professor lá fora. Então, eu acredito que, pelo menos a conduta. Eu acho sim, não estou falando mal, por favor, professora é o que eu penso. Esses dias a professora teve que fazer chamada e quase teve que pedir quase pelo amor de Deus, pra todo mundo (...) é uma coisa do interesse. Se você já está na sala de aula é do seu interesse aprender, têm pessoas que não vão embora por causa das faltas e na hora de fazer chamada, nem isso faz com que a pessoa se concentre. Então, eu fiquei (...) **com relação aos professores não, eu estou muito satisfeita, mas em relação aos meus colegas eu fiquei um pouco frustrada**. *Pesquisadora: E, sobre o espaço físico dessa sala de aula?* Olha essa sala em particular é triste, viu. Eu percebi que ela é igual a minha lá, **outra coisa que gerou muito conflito na minha classe, por não ter uma janela**, (...) se vê você se sente trancado e essa sala é igual a 113 onde eu estou³³. Então, **o espaço físico, das outras salas não, mas dessa, em especial, não foi legal. Aí era uma briga constante por causa do ventilador, uma briga constante por causa do ar condicionado**. *Pesquisadora: Há algo que diferencie a sala de aula do curso de Pedagogia de outros cursos?* Que eu percebesse não. Essa sala é exatamente igual a minha e é do curso de Educação Física.

Aluna 05 – **A sala de aula da IES, tirando as salas de aula que são os puxadinhos, tipo essa que não tem janela é um espaço bom. Essa sala não é boa, mas têm salas ótimas aqui**. (...) Eu acho que no mínimo devem ter janelas na sala né, porque entra a questão de resfriado, gripe, sei lá, conjuntivite, todo mundo respirando o mesmo ar é complicado, mesmo que tenha ar-condicionado. *Pesquisadora: E quanto à organização da sala?* A gente já fez trabalhos, realizamos alguns trabalhos que nós acabamos deixando expostos na sala de aula, mas não que fosse necessário. Acho que o que diferencia a sala da Pedagogia de outras salas é só a quantidade de mulher.

Aluna 06 – Eu acho que o curso de Pedagogia, meu eu falo, aonde a gente tá. Quando eu vim pra cá, eu pensei porque que a nossa sala é assim? **A estrutura, a nossa sala pinga água fedendo, o esgoto. Aí quando chega, vai ver a sala de aula de Enfermagem ou Medicina é um lugar bem mais bonito, mais iluminado, eu sinto bem uma diferença sim, por cursos**. (...) eu acho que ela deve ser organizada, planejada, decorada pra nós alunos que vamos aprender uma profissão para gente conseguir trabalhar. Eu acho que têm muitas coisas que são muito jogadas pra gente. Nunca tem um material pra gente, tudo

³³ Nesse caso, a aluna estava se referindo à sala de aula onde ocorreu a entrevista no mesmo andar a sala em que estuda. A entrevista foi feita em uma sala de aula do curso de Educação Física e os alunos da turma, nesse dia, estavam ausentes, realizando atividades práticas fora do espaço institucional.

tem que pedir com antecedência, quando pede com antecedência não tem, some mesa de professor. Lá, na outra unidade³⁴ a gente fazia mural, tinha trabalhos que a gente fazia com cartolinhas, a gente sempre colava nossos trabalhos, só que o que acontece os alunos dos outros cursos ou da noite sempre tiravam. Eram cartazes mesmo sobre os trabalhos que a gente elaborou na sala, a gente apresentava e então colocava, pra lembrar, olha só o que a gente fez. Também um mural com notícias, com coisas legais, dicas culturais, essas coisas, eram muito legais mesmo. A gente falava, olha tá tendo um espetáculo teatral, todo mundo ia, e também provas, concurso público, as meninas amavam fazer pra treinar. *Pesquisadora: Há características que são específicas da sala de aula de Pedagogia comparada com a de outros cursos? As salas de aula da Pedagogia tem mais cor. Cor em tudo, até na dinâmica assim, porque é uma sala só de mulher. Tudo tem cor, exagero, tudo vira festa.* *Pesquisadora: E você percebe algo que diferencia a sala de aula da Pedagogia de outros cursos?* Sim, essa sala é de Pedagogia, essa sala é do Direito, isso pela vestimenta das pessoas. Todas usam uniforme, uniformes de escolas diferentes, cada um de uma cor (risos). **É que eu não uso uniforme, tenho tanta dó daquilo.**

Aluna 07 - Eu acho boa, é que o ideal seria ter um espaço pra fazer atividade prática, que a gente não tem, mas enquanto sala de aula, eu acho boa. De modo geral, a sala não tem nada, a não ser quando a gente faz trabalho de cartaz, algumas vezes a gente cola. *Pesquisadora: Como são esses cartazes? Depende do grupo (risos). Com papel Kraft, escrito de caneta, tem cartolina com decoração de crepom, já fizemos de tudo.* Mas a decoração em si não tem nada. (...) Oh, o que teve de legal, assim eu acho que ajudou bastante, quando teve Braille, a professora colou os cartazes e a gente fez fazia as bolinhas lá do Braille, para confeccionar o alfabeto e os números. Tudo ficou na parede, acho que isso é legal, se tiver essa possibilidade ajuda. *Pesquisadora: Na formação acadêmica? Bom, acho que não, acho legal, interessante, mas acho que não contribuiu nada.* Eu só acho que é legal, fica mais dinâmico, fica mais bonito, mais colorido, porque você ficar fechado numa sala quatro horas, é que aqui a gente fica menos, mas quatro horas em um negócio que não tem nada pra(...) é porque eu(...) assim apesar de eu ter um foco, quando eu não foco, eu me disperso muito. Então eu acho que iria ser legal estar lendo uma coisa, se tivesse um poema, uma coisa assim iria ser interessante. (...) Mas assim, é chato qualquer lugar que você for e ficar aquela coisa fechada. A mesma coisa, por exemplo, se você está em um consultório médico esperando uma consulta, não é mais legal se tiver uma TV que passa o tempo que você ficar lá sem fazer nada? Ou um rádio que seja? É alguma coisa, mas acho que muita, muita, muita coisa talvez distraísse, mas acho legal ter. *Pesquisadora: Para você há características que são específicas das salas de aula da Pedagogia comparada à de outros cursos? Às vezes tem, às vezes não tem.* Como a Pedagogia tem mais mulher, talvez seja por isso, todas as salas são um pouquinho, às vezes, dependendo do trabalho, são um pouco mais decoradas. Que nem o curso de Educação Física que a maioria é homem, então eles põem a decoração lá: "Faltam tantos dias". Mas é um papel chapado preto. **Aqui as meninas decoram mais, elas têm uma coisa mais bonitinha, coisinha de mulher.** Decoram com esse negócio de (...) vou dar um exemplo, como eu não entro muito nas outras salas, mas vou falar agora que está acabando o curso, essas coisas de faltam tantos dias. Aí as meninas já fazem com letrinha mais redonda, com um material de arte, com EVA, põe bonequinho, coisinha de menina, fica mais menininha. **Eu acho também que o curso de Pedagogia já tem muita mulher e menos homens por causa disso e por causa disso acontece isso entendeu? O curso já é feminino entre porque já é mais decoração, é lidar com criança, uma coisa mais materna vamos assim dizer do que pra homem.** Logico que tem (...) eu conheço um professor que dava baile em todas as mulheres que eu conheci na vida, mas **geralmente as mulheres é que tem esse dom mais maternal então essa coisa de se preocupar, de ser mais delicada.** É porque, por exemplo, vamos pensar em outro curso. Será que tem outro curso que é mais feminino? [pensativa]. Não sei se você pode me ajudar. Engenharia é tipicamente masculino, nunca vai ter isso. Ah, eu não sei pensar em outro. (...) Eu acho que é uma coisa assim, no começo foi natural, aí foi sendo surpreendida. Um foi vendido o outro e daí misturou. É um pouco natural e um pouco de ver o outro, afinal estou nessa área e a outra classe fez, entendeu? Acho que mistura um pouco os dois lados. Eu particularmente não iria fazer. Eu fazer essas coisinhas não. (...) Não faço, não gosto de Educação Artística, entendeu? Não gosto. Não gosto de Educação Artística. Eu até faço, mas não tenho o dom entendeu? Não sei fazer dobradura, nunca fui dessas na escola, eu gostava mais da parte escrita, eu adorava escrever, fazer redação, mas a parte artística não era meu forte. A minha criatividade era para o outro lado, não para essa parte.

Aluno 08 – Eu acho que na Pedagogia como é um trabalho é (...) **fazemos muitos cartazes, muitos seminários.** Nos seminários nos utilizamos o cartaz pra exemplificar, **um diferencial no curso de Pedagogia é a vasta quantidade de cartazes, nos outros cursos nós não vemos com muita frequência, é mais aquela questão do ensino, da educação mesmo né,** que você vai numa sala de 8º ano têm alguns cartazes que o pessoal fez pra exemplificar o trabalho, quanto a Engenharia, Administração esses cursos eu nunca vi, como RH. Eu acho que essa é uma das diferenças, fora isso, a **questão das mulheres também, várias mulheres e pouquíssimos homens,** enquanto os outros cursos são diferentes.

Aluna 09 – Não, não consigo perceber. **Quanto à decoração as turmas de Pedagogia têm sempre muitos cartazes, cartazes bem feitos, coloridos e em outras salas não se vê tanto isso.**

Aluno 10 – Ah, uma boa pergunta também, assim eu acho que ficou faltando essa identificação dentro da Universidade com o curso, uma coisa não do prédio para o curso, mas tipo um corredor para o curso, porque acho que a gente no 1º ou 2º semestre a gente ficou em um prédio, no 3º a gente ficou lá perto da área de alimentação no prédio, esqueci, lá no final, enfim. Teve semestre que a gente ficou praticamente longe de todos. (...) no 1º e 2º já acostumamos com aquele ambiente, era um ambiente que a gente estava vendo como nosso, a gente foi pra lá ai no 4º a gente mudou de novo, no 5º e no 6º a gente

³⁴ A aluna em questão, no último semestre, se transferiu de uma unidade localizada na região sul período diurno, para a unidade, onde foi realizada a pesquisa, na região oeste, período noturno. Por isso, a comparação entre as unidades ao analisar sobre o espaço da sala de aula do curso de Pedagogia.

mudou, então ficou faltando assim, essa coisa da identificação com o espaço, um espaço pedagógico, um espaço para a Pedagogia, né? Por que eu vi que o Direito tem esse espaço né. O Direito tem, a Engenharia tem, a Administração tem esse espaço próprio é difícil eles mudarem né? Educação Física nem se fala né? Eu acho que faltou mais essa identificação. Pesquisadora: E a sala de aula em si, pensando nesse espaço da sala de aula, você vê que a sala de aula da Pedagogia diferente de outros cursos? Sim, muito diferente, muito diferente. Pesquisadora: Há características que são específicas da sala de aula da Pedagogia comparada com a de outros cursos da Universidade? Ah têm, muitos, desde o professor que entra já é diferente, ele já é diferente dos outros, a gente vê, eu vejo eu sei quando eu vejo um professor, sei se ele dá aula de Pedagogia ou não, se ele é pedagogo ou não. (...) É uma característica única, eu num sei, você vê a pessoa, parece que você sabe “Esse professor é de Pedagogia”, eu não sei a matéria, mas ele é pedagogo. (...) É da Pedagogia. E na sala de aula, assim o que a gente mais via (...) oh teve uma época que a gente teve uma sala muito decorada, tinha vários, muitos cartazes, cartazes de LIBRAS, de Braille, é que mais? No próprio 5º semestre a gente tinha aqueles CDs que a gente colocou assim no teto das “mandalas”. A gente pendurou tudo, parecia assim, uma coisa meio artística. Pesquisadora: E essas questões artísticas dos cartazes, dos enfeites você acha que isso diferencia a sala de aula do curso de Pedagogia de uma sala de aula de outro curso da Universidade? Diferencia, diferencia. Eu acredito que tem propriamente que, quando você chega à nossa sala, lá mesmo nesse semestre, chega lá na porta tinha o ABC, tinha uma menininha segurando um livro, acho que isso já evidencia, eu acho. A maioria desses cartazes e desses enfeites era feito em EVA. Esse material foi muito utilizado durante o curso. EVA, cartolina, giz de cera usamos bastante, tinha vários cartazes com giz de cera, canetinha, barbante (barbante também foi muito), CD. Material de sucata também, garrafa PET, essas coisas assim.

Os comentários tecidos pelos alunos possibilitaram uma análise ampliada desse espaço, transcendendo os aspectos visíveis de âmbito físico e geográfico. Deste modo, os tópicos a seguir, revelam como as considerações acerca desses dados foram agrupadas.

- **Localização na IES e características físicas**

Sobre esse aspecto os alunos indicaram que:

- ✓ Têm muitos alunos em sala, o que provoca conversas paralelas, dificultando a explicação do professor e o entendimento de alguns alunos;
- ✓ Há salas sem janelas, como as do sexto semestre, o que prejudica a circulação de ar;
- ✓ Ausência de um espaço definido para alocação das turmas do curso de Pedagogia, de modo que, ao longo dos semestres letivos, transitaram por diferentes ambientes institucionais. Sobre este ponto o Aluno 10 se queixou dessa oscilação constante:

“[...] então ficou faltando assim, essa coisa da identificação com o espaço, um espaço pedagógico, um espaço para a Pedagogia. Por que eu vi que o Direito tem esse espaço”.

Situar a posição espacial das salas da Pedagogia na IES, conforme apontado por alguns alunos remete às análises de Hargreaves (1999) sobre a “geografia social da formação docente”. Isso leva a pensar na espacialidade como contexto para a construção de percepções e representações humanas nos mais diversos ângulos.

Para este autor, as instituições voltadas à formação de professores, comumente, se situam em espaços marginais, os quais ele intitula “*periferias do campus*”, logo, distantes de posições prioritárias e valorizadas da vida universitária. Com isso, a formação de professores fica à margem, tanto no aspecto político, quanto na posição espacial, vivendo sempre “na fronteira”.

De modo análogo podemos pensar no lugar que os cursos de licenciatura ocupam nas instituições de ensino. Será um lugar de destaque, isto é, um lugar central que coloca estes cursos e, seus alunos, em evidência? Segundo as falas de alguns alunos, isso não ocorreu. Nesse sentido, conforme aponta Hargreaves, o lugar que o curso ocupa na universidade interfere sobremaneira na posição e no status social dos seus estudantes, dentro e fora do próprio espaço formador.

Assim, de acordo com esse autor, a organização dos espaços na universidade precisa ser vista paralelamente à organização do poder e do conhecimento. No que tange à formação de professores na instituição em estudo, assim como em qualquer outra instituição de ensino de grande porte, ela tem sua própria *geografia social* – uma geografia que para Hargreaves está marcada pela *marginalização*.

• Práticas de organização e decoração do espaço

Com base nas falas dos alunos, destacam-se:

Elaboração de cartazes como uma das atividades mais regulares do curso

A Aluna 02, por exemplo, considera estes cartazes infantis e excessivamente coloridos. Para ela, o fato do pedagogo atuar com crianças pequenas, o leva a assumir atitudes condizentes.

“[...] parece que você tá numa sala de Educação Infantil e não de graduação. Não é para você fazer uma representação desta, mas sim pra fazer uma representação do conteúdo [...]”.

“[...] as pedagogas são sempre muito coloridinhas, muito rosinhas, muito frufru”.

Segundo a Aluna 06 estes cartazes/ trabalhos fixados nas paredes são resultantes de atividades feitas em sala de aula, por solicitação do professor, com o intuito de fixar o conteúdo.

O Aluno 08, por sua vez, indica que nas apresentações de seminários também se faz uso de cartazes. De acordo com os alunos, materiais como papel Kraft, papel crepom, cartolina, EVA, cola, tesoura e canetinha, frequentemente, são utilizados na confecção destes cartazes.

✓ Sobre essa prática foi possível apreender que: os cartazes têm servido muito mais para “alegrar”, “enfeitar” e “colorir” a sala de aula do que para contribuir na assimilação dos conteúdos estudados. Nesse sentido, acabam sendo vistos e tratados pelos alunos, mais como um “adereço” do que como um recurso didático que favorece o processo ensino-aprendizagem.

Uso de Mural Informativo

Recurso relatado apenas pela Aluna 06, como uma experiência vivida quando aluna de outro campus. O Mural era usado pelos alunos, sob a orientação de um professor da turma, para partilha de informações culturais e acadêmicas entre eles – caracteriza-se como uma prática esporádica do curso, dependendo da turma e do campus.

Músicas, brincadeiras e atividades artísticas

Práticas recorrentes, as quais requerem o uso de materiais diversos, como: giz de cera, lápis de cor, barbante, material de sucata, além dos citados na confecção dos cartazes.

Disposição das carteiras

A Aluna 02 evidenciou o fato de os professores se posicionarem, na maior parte das vezes, no centro da sala de aula, não recorrendo a outras dinâmicas e formas de interação com os alunos durante a explicação do conteúdo, como discussões em círculo. Segundo esta aluna, o debate em círculo foi uma das práticas mais discutida e recomendada pelos formadores, porém não foi posta em prática.

• Diferenças com outros cursos da IES

- ✓ Composto essencialmente por mulheres.
- ✓ Alguns alunos avaliaram que salas de outros cursos, como Medicina e Engenharia, foram alocadas em espaços melhor localizados (mais ventilados e iluminados).
- ✓ Sala com muita cor e enfeites comparada a de outros cursos: conforme a Aluna 06, “(...) *há cor demais, tudo tem cor, um exagero*”. Já para a Aluna 07 “(...) *sabe esses cartazes de faltam tantos dias para acabar o curso, as meninas já fazem com letrinha mais redonda, com um material de arte, com EVA (...)*”. Ambas atrelam essa característica ao fato de ser um curso composto, predominantemente, por mulheres, além de atuarem com crianças, constituindo uma espécie de traço inerente ao gênero feminino. Segundo a Aluna 07:

“[...] O curso já é feminino por já ter mais decoração, por lidar com crianças, uma coisa assim mais materna (...) geralmente são as mulheres que têm esse dom mais maternal, essa coisa de se preocupar, de ser mais delicada. (...) no começo foi natural, aí foi sendo aprendida”.

Por outro lado, esta mesma aluna, se contradiz, ao afirmar não ter habilidade para esse tipo de atividades, o que demonstra não ser uma característica, necessariamente, do universo feminino e sim algo que se constrói socialmente, acarretando na definição de papéis, de homens e de mulheres, previamente estabelecidos, ou seja, uma construção social (Berger e Luckmann, 2012). Entretanto, observou-se uma forte tendência dos alunos naturalizarem essas construções sociais durante o processo formativo.

- ✓ Uso de uniformes: muitos alunos, sobretudo nos últimos semestres, vinham trajados com uniforme usado no local de trabalho, no caso, as escolas em que já atuam. Essa característica diferenciava os alunos do curso de Pedagogia dos demais.

• Relações estabelecidas entre os atores (professores e alunos)

- ✓ Comportamento dos alunos em sala: a Aluna 01 lamenta a falta de postura e respeito dos alunos no trato e nas relações com os professores; a Aluna 04, por sua vez, questiona o desinteresse e pouco comprometimento dos seus colegas de classe, gerando nela sentimento de frustração.

3.2.3. O Projeto Pedagógico: documento institucional balizador do curso

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC – constitui uma fonte documental de extrema relevância para apreensão de dados sobre o curso de Pedagogia na referida IES. Trata-se de um documento extenso que contém inúmeras informações sobre o curso e também sobre a instituição. Dentre os itens que compõe o texto do PPC, destacam-se: Composição Acadêmica (coordenação, direção, núcleo docente estruturante e nucleação), Proposta Conceitual, Perfil do Egresso, Matriz Curricular, Projetos de Pesquisa e Extensão, Estágio, TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, Infraestrutura e Sistema de Avaliação. Cada um destes pontos será abordado no item sobre o PPC, uns de modo mais sintético e outros de modo mais aprofundado, dependendo das informações obtidas sobre cada um desses aspectos.

O PPC aqui utilizado, como fonte de dados, sofreu alterações no ano de 2010, por solicitação da pró-reitoria acadêmica. O intuito era intensificar o número de disciplinas voltadas à área de LIBRAS e Braille e enfatizar a docência como núcleo central do curso. As mudanças no texto do PPC foram realizadas pela coordenação do curso à época.

Destaca-se também que, o PPC do curso tinha passado por outras mudanças anteriormente, sobretudo, na matriz curricular, para atender às modificações indicadas pela Resolução n. 01/2006. Isso significa que, do ano de 2007 ao ano de 2014, o curso de Pedagogia da referida IES passou por duas reformulações curriculares: uma por exigência legal e a outra por solicitação institucional.

3.2.3.1 O que os alunos sabem sobre os documentos norteadores do curso

No que concerne aos dois documentos balizadores do curso (o Projeto Pedagógico, no âmbito institucional e, no âmbito legal, a Resolução n. 01/2006, por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia), os alunos, ao serem perguntados sobre terem contato ou conhecimento sobre um deles, responderam em uníssono negativamente. O Quadro 11, a seguir, reúne essas respostas dos alunos.

Quadro 11: Contato dos alunos com o Projeto Pedagógico do Curso

Aluna 01 – Ah, acho que agora só no finalzinho, quando a gente estava elaborando o Pré-Projeto de TCC. *Pesquisadora: Mas o Projeto do curso de Pedagogia, você já chegou a ver, em algum momento, ouviu falar desse Projeto? Eu acho que a Begônia comentou por cima sim,* comentou, que até ela dava aula de Legislação.

Aluna 02 – Não.

Aluna 03 – Não, nunca tive, nem ouvi falar.

Aluna 04 – Não, que eu me lembre, não.

Aluna 05 – Não tive contato nenhum com esse projeto³⁵.

Aluna 06 – Sabia que, as pessoas falavam porque você não vê a grade, eu gostava de ter surpresa (risos). Chegar o semestre e falar: “Olha só, é isso que vai ter”. Então, eu não procurei saber, pensar, pesquisar, as pessoas vinham com essa ansiedade, mas eu gostava de descobrir na hora, eu gosto dessas coisas. **Eu não cheguei a ter contato, mas as meninas sim, aquelas que gostam mesmo de pesquisar, me falaram do Projeto. Se houve algo mais assim, deve ter sido lá no começo, no 1º semestre**, acho que aí falaram.

Aluna 07 - Eu vi na Central do Aluno, lá no site. (...) Eu lembro que quando eu vim falar a (...) quando eu quis fazer Pedagogia eu vi qual era a grade. Mas eu que fui procurar. (...) O que eu lembro, durante o curso, é que foi citando depois, os professores diziam: “No 5º semestre vocês vão ver”, mas eu não lembro especificamente que professor falou e de qual matéria.

Aluno 08 – Olha, se eu tive, eu não me lembro; não me recordo (...) não lembro mesmo. Você falou em Projeto Pedagógico? Eu lembrei agora de ECAE³⁶ que, atualmente, estava fazendo o relatório, que eu tive que ir à escola onde estagiiei e pedir o Projeto Pedagógico para eu preencher no relatório. Então eu me lembro de algumas partes, não muitas, mas algumas partes. *Pesquisadora: Mas o projeto do nosso curso de Pedagogia daqui da IES? Não, eu não me recordo, eu tive contato, mas não me recordo.* (...) Minha memória é péssima, para falar a verdade, eu tenho que anotar ter o visual, anotar, porque algumas pessoas têm o sinestésico, essas pessoas têm uma facilidade maior. Eu tenho que anotar prestar atenção, do contrário me foge muito, sabe?

Aluna 09 – Não, em nenhum momento.

Aluno 10 – Em alguns momentos eu tive, mas em poucos momentos, porque como no início eu ainda não tinha aquela certa noção do que era o curso, de como funcionava os bastidores de uma universidade até mesmo de uma escola, eu não tive essa proximidade tão grande, eu fui ter essa proximidade maior a partir do 3º semestre. Foi quando começou a cair a ficha de que: “Oh! Você precisa ir mais a fundo, ver como é que funciona toda uma universidade, que não é fácil administrar, que não é fácil ser coordenador, é foi a partir desse momento.

Conhecimento da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia

Aluna 01 – Acho que foi a profa. Begônia. *Pesquisadora: Você tem ideia do que trata essa Resolução? Um pouco, muito pouco, porque assim é um pouco complicado, tem muito artigo, inciso, muito parágrafo.*

Aluna 02 – Já ouvi falar, nas aulas da profa. Papoula. **Não tive contato e não tive curiosidade de pegar esse documento pra ler.** *Pesquisadora: Sabe do que se trata?* Não, eu lembro que ela falava o que conduz mesmo (como ela falava), que eram as diretrizes mesmo do curso, pra que se faz isso, qual método deve seguir essas coisas.

Aluna 03 – Acho que em Estrutura, mas, não sei exatamente do que se trata.

Aluna 04 – Ah, a gente ouviu alguma coisa, mas assim muito rápido. Acho que quem falou, foi à professora Begônia, no semestre passado, porque ela deu (...) ³⁷; não lembro o nome da matéria.

Aluna 05 – Não, não me recordo. *Pesquisadora: Sabe do que se trata?* Não.

³⁵ Foi preciso explicar à aluna o que era esse Projeto para que, assim, ela pudesse responder se teve ou não contato com o PPC durante o curso.

³⁶ Disciplina denominada Estudos dos Contextos e Ações Escolares, responsável por estabelecer o diálogo com a disciplina Estágio Curricular.

³⁷ A aluna não lembrou o nome da disciplina. No caso Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Aluna 06 – Não. Não sei do que se trata. Nunca li, mas por alto os professores citaram algo sobre onde à gente vai poder atuar.³⁸

Aluna 07 - Falando assim do tema eu não me lembro, agora se entrar em detalhes talvez eu lembre. Pesquisadora: Vai falar da formação do pedagogo mesmo, onde ele vai poder atuar e ter os direitos legais do MEC. Não.

Aluno 08 – Também não. (...) Ah, lembro sim, mas é uma coisa que é como se fosse aquela de boca a boca (...) a foi até uma companheira de classe que comentou. Eu não lembro o específico, que se eu tivesse a memória um pouco melhor eu talvez lembrasse, mas como não faz parte do meu cotidiano eu não utilizo, eu acabo descartando, apesar de ser um nome completamente familiar.

Aluna 09 – Também não.

Aluno 10 – Eu já li, resumidamente, alguns parâmetros ali.

O exame das manifestações dos alunos no Quadro 11, sobre os documentos balizadores do curso - o PPC e a Resolução – permite dizer que:

- ✓ Quanto ao PPC, observa-se que nenhum dos alunos entrevistados teve contato com este documento. Há até os que tiveram dificuldade em entender, conceitualmente, o que era esse Projeto. Dentre os que mencionaram ter tido algum tipo de contato, foi apenas concernente à matriz curricular, com acesso pelo sistema institucional, chamado “*Central do Aluno*”. Desta forma, nenhum aluno conhece efetivamente este documento;
- ✓ Relativamente à Resolução n. 01 ocorre situação similar. Nenhum aluno demonstrou ter conhecimento efetivo sobre esse documento legal. Alguns afirmaram categoricamente nunca terem ouvido falar a respeito, outros disseram ter uma vaga ideia do que se trata. Outro dado interessante é que, mesmo sem saber exatamente o teor desse documento, por se tratar de um documento legal, eles tendem a relacionar à disciplina *Estrutura e Funcionamento do Ensino*, por ser a disciplina que em seu Plano de Ensino abordar aspectos da legislação, situando-as no contexto histórico e político;
- ✓ Outro dado interessante refere-se à falta de interesse e curiosidade dos alunos em pesquisar, conhecer estes documentos (PPC e Resolução), alegando serem distantes da “realidade deles” ou por serem documentos complexos, de difícil entendimento.

³⁸ Nesse caso a aluna tinha ouvido falar sobre a Resolução, mas não se recordava da nomenclatura.

3.2.3.2. Estrutura Administrativa do Curso

No tocante à organização administrativa, a coordenação é constituída por cinco funcionários, que se responsabilizam por todos os campi em que o curso é oferecido, nas duas modalidades: presencial e a distância. Os coordenadores desenvolvem atividades administrativas e pedagógicas referentes à rotina e demandas do curso e, concomitantemente, atuam junto aos alunos, os professores e à direção. Em relação aos professores, o atendimento ocorre mediante às demandas e solicitações diárias, na maioria das vezes, em momentos informais e, eventualmente, nas reuniões pedagógicas, previamente agendadas, para informes e discussões acerca de questões do curso. De acordo com o PPC, também constituem atribuições do coordenador:

[...] melhoria contínua do conteúdo programático e atualização pedagógica, abertura de oportunidades culturais e profissionais para o corpo discente, valorizar as relações com as comunidades externas, viabilizar visitas técnicas que contribuam para a relação ensino-aprendizagem, trazer oportunidades que agreguem novos conhecimentos para os alunos, como palestras, oficinas e debates com profissionais da área. E também proporcionar espaços de discussão com os docentes com vistas à melhoria da qualidade do curso (São Paulo, PPC, p. 15).

Acima diretamente da coordenação tem-se a figura do diretor, encarregado da administração do Departamento de Educação, o qual abrange os seguintes cursos de licenciatura: Educação Física, Ciências Sociais, História, Letras, Matemática, Química e Pedagogia. E acima do diretor, na escala hierárquica institucional, têm-se os Pró-Reitores de campus, o Pró-Reitor Acadêmico e o Reitor.

Um dado a acrescentar, refere-se ao fato da coordenação do curso contar com a parceria do NDE – Núcleo Docente Estruturante – composta por um grupo de professores, todos com titulação de mestre ou doutor, e da “nucleação” – equipe constituída por cinco professores do curso, representativa das diferentes áreas do conhecimento com base na matriz curricular do curso. Tanto os professores que compõe o NDE, quanto os da nucleação são indicados pela coordenação do curso e avalizados pelo diretor do departamento e são, posteriormente, submetidos à anuência da pró-reitoria acadêmica.

Nesta estrutura, há uma clara organização hierárquica dos atores da instituição, na qual cada um dos que compõem essa rede assume uma posição com tarefas a serem cumpridas, em conformidade ao *modelo racional burocrático*, tal como define Lima (2011). Tal aproximação se justifica pelo que o autor denomina “busca do consenso” e pela “(…)

clareza dos objetivos organizacionais (que não constituem matéria relevante para discussão) e pressupõem a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes” (p. 21).

Os princípios balizadores do modelo burocrático, segundo Lima (2011), fundamentado pela instrumentalização e racionalidade, preconizam: consecução de objetivos, processos de planejamento, tomada de decisões, tecnologias consistentes, estabilidade, consenso, ordem e caráter previsível das ações.

A escola se torna uma organização burocrática ao adotar características como rigidez, delegação de autoridade, departamentalização e especialização (divisão de tarefas) e ao, inversamente, desconsiderar “(...) a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais” (LIMA, 2011, p. 28).

No entanto, cumpre ressaltar que, como bem aponta o autor, por mais poderosos e eficientes que sejam os instrumentos de controle político e administrativo utilizados em contextos de organização burocrática, os atores educativos, em especial, os professores, sempre gozam de certo grau de autonomia. Não raro, essa autonomia quase desaparece pelo conjunto de decisões e medidas político-administrativas de controle, formais ou informais, sobre os diferentes atores da instituição, nos diversos contextos em que atuam.

Ou seja, a instituição regulada pelo modelo burocrático-racional, usualmente utilizado em grandes organizações, busca: eficiência, controle, consenso, estabilidade, ordem, uniformidade e centralização.

Outro ponto a destacar, também apontado por Lima (2011), refere-se ao modelo de organização hierárquica, caracterizada pela fragmentação de tarefas, delegação de competências e departamentalização, o qual dificulta o aparecimento de estratégias de articulação horizontal e de integração que teriam como consequência a formação de instâncias de coordenação e de controle a nível periférico. Segundo este autor, esse modelo de organização pautado na compartmentação e na verticalização, isola os atores, fragmenta suas ações e impede a construção de sentimentos de envolvimento e responsabilidade.

3.2.3.3. Proposta Conceitual

O item *Proposta Conceitual (PC)*, redigido à época pelo NDE do curso, inicialmente, situa a Pedagogia no contexto da expansão do ensino superior no Brasil, identificado a partir

dos anos 1990, sobretudo, na esfera privada, em conformidade às políticas do contexto político e econômico da época.

Em seu texto a PC situa a IES como um espaço social que, além de possibilitar o acesso a um nível de ensino tradicionalmente seletivo no país, representa também a “(...) inserção no campo da cultura simbólica” (p. 18). Nesse sentido, indica que a chegada dos alunos a esse espaço transcende o desejo da obtenção do diploma e da inserção no mercado de trabalho. Fator que, de certo modo, coaduna com algumas manifestações dos alunos (vistas no Capítulo II) sobre suas expectativas e aspirações sobre o curso.

Em continuidade, identifica-se uma proposta formativa que supere a tão conhecida e tradicional dicotomia entre a formação para a docência e a formação para a gestão. Concebe a área da Pedagogia como um “campo de conhecimento” voltado aos processos educativos. Deste modo, neste item do PPC, a educação é considerada o objeto de estudo do curso.

Sequencialmente, traz um breve resgate da história do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação (1939) até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), indicando, como foco de debate sobre o curso a clássica dicotomia entre a formação docente e a formação dos especialistas em educação.

Caminhando pelo texto, é importante ressaltar que a PC indica a docência como eixo articulador da formação inicial, reconhecendo-a como pressuposto da gestão educacional.

Em relação às proposições identificadas acerca da formação prevista ao pedagogo, alguns aspectos carecem ser mencionados: unificação da base formativa docente (ensino/pesquisa/extensão); visão interdisciplinar do currículo e dos procedimentos didáticos; defesa à pesquisa como parâmetro reflexivo formativo; realização de projetos que envolvam teoria e prática; e desenvolvimento de competências que permitam analisar questões educativas intrínsecas a área escolar, estendendo-se a outros setores que envolvam ação pedagógica.

Em consonância com os princípios da Resolução n. 01/ 2006, ao analisar a PC concluiu-se que:

- ✓ A docência aparece como base formativa do pedagogo, sem desconsiderar a gestão educacional;
- ✓ A pesquisa é considerada o eixo estruturante do processo formativo, com vistas à construção de uma *prática reflexiva*, por meio da articulação entre teoria e prática;
- ✓ Não restringe o campo de trabalho do pedagogo ao âmbito escolar, ao fazer referência aos espaços não escolares, como outra possibilidade de atuação profissional.

3.2.3.4 Perfil do Egresso

No tocante ao perfil do egresso, o PPC propõe a formação de um pedagogo que “(...) seja capaz de lidar com as atuais demandas do contexto educacional e que estabeleça relação entre teoria e prática, tendo como ponto de referência o complexo contexto de uma metrópole como São Paulo” (São Paulo, Projeto Pedagógico do Curso, p. 25).

Aponta como campo prioritário de atuação profissional a docência nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, contemplando a faixa etária de 0 a 10 anos e indica a possibilidade de atuação em espaços da educação não formal, além das funções relacionadas à gestão escolar, como outras atribuições possíveis do pedagogo, não menos importantes que a docência.

Um elemento de destaque, neste item, consiste na ênfase dada à formação nas áreas específicas de LIBRAS³⁹ e Braille, apontadas como um “diferencial do curso”, por possibilitar acesso a noções básicas das áreas de deficiência visual e auditiva, como nítido enfoque dado à inclusão social e escolar dos chamados “alunos com necessidades educativas especiais”, no âmbito da educação básica.

3.2.3.5. Objetivos, Competências e Habilidades

No Projeto Pedagógico do curso, a estrutura curricular está organizada em *objetivos*, *competências* e *habilidades*. O uso do termo “*competências*” demonstra a sintonia com os princípios do neoliberalismo presentes na política e documentos oficiais.

Esse item demanda uma atenção às “competências e habilidades” que compõem o perfil esperado do pedagogo egresso deste curso, no cotejo com a matriz curricular e com as áreas de formação previstas na Resolução n. 01.

O Quadro 12, a seguir, sintetiza as “competências e habilidades” indicadas no PPC, do seguinte modo:

³⁹ Segundo o Decreto n. 5.622 de dezembro de 2005, em seu Capítulo II, Artigo 3º dispõe a obrigatoriedade da inserção da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, incluindo o curso de Pedagogia.

Quadro 12: Análise das competências e habilidades previstas no Projeto Pedagógico

Formação Geral: identificar as tendências do conhecimento do mundo atual; enfrentar um ambiente em constante transformação, na perspectiva de uma atuação pedagógica consciente.	
Educação Infantil: compreender o uso das atividades lúdicas; organizar processos educativos (eixos do RCNEI) ⁴⁰ ; considerar as “competências” infantis.	Ensino Fundamental: garantir a aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento para o ensino.
Docência: analisar diferentes materiais e recursos com fins didáticos; conceber, realizar e analisar situações didáticas; analisar o percurso da aprendizagem escolar dos alunos com destaque às características cognitivas; utilizar recursos das tecnologias de informação e comunicação dinamizando o processo educacional.	
Gestão Escolar: coordenar o paradigma institucional e curricular da escola; coordenar a missão e as diretrizes pedagógicas da escola; articulação entre o desenvolvimento da escola e o plano pedagógico; orientar as ações pedagógicas nas escolas; gerir equipes de forma participativa; promover trabalho coletivo; favorecer a formação contínua; promover o “empreendedorismo”; agregar valores à instituição; agir com características de um empreendedor; trabalhar em equipes multidisciplinares; gerar e apresentar propostas novas; apresentar habilidades “projetivas”.	
Educação Não Formal: orientar as ações pedagógicas em outros espaços em que haja a função educativa; atuar na organização da comunidade fortalecendo lideranças.	

Pelas informações reunidas no Quadro 12, é possível observar:

- ✓ A preponderância das atribuições relativas à gestão escolar comparativamente à área da docência, sobretudo, em relação à etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);
- ✓ No que tange ao campo da docência, destacam-se os saberes didáticos, no aspecto técnico, a ênfase nos recursos tecnológicos;
- ✓ O uso de verbos e termos alinhados aos princípios da lógica econômica e do conceito das “escolas eficazes”, apontado por Pérez Gómez (2001), tais como: *competências infantis* (no nível da Educação Infantil), *gerir, agregar valores, empreendedorismo*⁴¹, *desenvolver habilidades projetivas*. Este último, conforme texto do Projeto refere-se a: “(...) criatividade, iniciativa, percepção, liderança, integração ao meio, criticidade e capacidade empreendedora” (São Paulo, Projeto Pedagógico, p. 31);
- ✓ Em contrapartida, verbos como “*refletir, decidir, criticar, promover, inovar, construir*” sequer são referenciados, do mesmo modo como foi observado no texto das atribuições da Resolução n. 01/2006. Os verbos que prevalecem no texto do PPC foram: “*coordenar, gerir, preparar*”. Curiosamente, a única vez que apareceu o verbo “*enfrentar*” foi no sentido de conhecer a realidade para compreendê-la e não para transformá-la, se assim, se conceber, no âmbito do trabalho coletivo e reflexivo, necessário. Ou para que haja um

⁴⁰ RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

⁴¹ Esse termo aparece três vezes.

enfrentamento que produza um tipo de mudança a favor dos interesses políticos e econômicos, isto é, um tipo de transformação que não provoque mudanças significativas nas bases dos modelos instituídos e na estrutura organizacional das escolas;

✓ As referências ao campo da educação não formal são equivalentes, quantitativamente, ao campo da formação geral, ao passo que, esta última deveria se sobressair por agregar conhecimentos de diferentes áreas basilares para a formação do pedagogo, na perspectiva docente. Dentre estas áreas chama atenção os saberes oriundos das áreas da Sociologia, Filosofia e Antropologia, praticamente, desconsideradas.

Os aspectos aqui elencados corroboram com as postulações de Pérez Gómez (2001) que apontam como perfil esperado do profissional da educação eficiente. Lê-se eficiente, o “*bom executor de tarefas*”, “*o professor-gestor*”, estando, sob esse prisma formativo, em plena consonância aos princípios neoliberais de: eficiência e flexibilidade. Nesse novo perfil, a *gestão se coloca como eixo balizador da função docente*.

Nessa reconfiguração, assim como a educação se reifica sob o jugo das leis do livre mercado, o docente se:

[...] transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, como também no sentido de organizar a oferta de seu produto de maneira mais adequada para sua venda rentável. Entre as exigências imediatas desta nova função gerencial, está a redução de custos sem prejudicar a qualidade aparente, requerida pela demanda (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 183).

Para este autor, esse modelo formativo, forjado tanto no texto dos documentos legais quanto institucionais, ao limitar-se à dimensão técnica ou à gestão administrativa, converte o professor “(...) num fantoche ingênuo ou cínico, a serviço de forças externas (administração, políticos, clientes ou capital) que sufocam sua iniciativa em demandas contraditórias” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 184). Ou seja, a formação de um profissional “adaptável” às demandas e solicitações institucionais.

Esses elementos trazem dados acerca das características da cultura formativa do curso, marcada pelo controle burocrático e verticalizado. Nesse ínterim, cabe mencionar que o Projeto Pedagógico, ao referir-se à Matriz Curricular específica, graficamente, a preponderância do campo da docência (70%) sobre o da gestão (30%), considerando a carga horária das disciplinas. Isso reflete uma intenção formativa clara do pedagogo na IES,

expressa no currículo, entretanto esta não se coaduna aos objetivos, competências e habilidades indicadas no mesmo documento.

3.2.3.6. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

O TCC do curso de Pedagogia desta IES é realizado pela plataforma de estudos institucional à distância. Os momentos presenciais, quando ocorrem, são agendados pelo professor orientador, esporadicamente, nos horários de pré-aula ou pós-aula. Destaca-se que os encontros presenciais não se configuram como uma demanda institucional, mas sim por decisão do professor.

Os alunos constroem o TCC no último semestre do curso (6º) na modalidade *Projeto de Pesquisa*, individual e sem apresentação à banca examinadora. Desse modo, tanto a escolha do tema de pesquisa, levantamento bibliográfico e construção do Projeto ocorrem na etapa final do curso (último semestre). Fato que, segundo os alunos, dificulta a construção mais elaborada do referido trabalho, bem como a realização da pesquisa bibliográfica, uma vez que a pesquisa de campo não há em razão do tempo insuficiente destinado a construção do TCC.

O professor orientador é indicado pela coordenação, considerando a aderência de sua área de formação ao tema de pesquisa escolhido pelo aluno. Os temas são bem variados, envolvendo tanto a área da educação escolar quanto da não escolar, sem orientação prévia aos alunos durante o curso acerca das linhas de pesquisa do curso, indicadas no Projeto Pedagógico.

3.2.3.7. Sistema de Avaliação

Há uma Resolução institucional que estabelece, em linhas gerais, o sistema de avaliação a ser seguido para todos os cursos da IES, com algumas alterações, apenas aos cursos de Direito e Medicina.

Em relação ao curso de Pedagogia, o processo de avaliação de aprendizagem é composto por diferentes instrumentos avaliativos, incluindo as atividades realizadas no ambiente virtual.

A avaliação dos alunos do 1º ao 6º semestres ocorre por meio de três apontamentos, denominados AV1, AV2 e AV3. O cálculo da média é feito pelo próprio sistema institucional,

resultante da soma das duas notas maiores dentre as três. Os alunos que não atingirem a média mínima para aprovação (6.0), em qualquer uma das disciplinas, irão se inscrever em um dos programas de dependência oferecido pela IES, dentre eles: contraturno do horário que está matriculado; modalidade à distância; e/ou Programa de Recuperação de Aluno – realização de uma prova abordando todo o conteúdo da disciplina.

No que se refere aos instrumentos e critérios avaliativos, o professor, nos dois primeiros semestres do curso, tem autonomia no processo de composição das notas da AV1, AV2 e AV3. A partir do 3º, apenas a AV1 configura como nota específica da disciplina, as demais (AV2 e AV3) resultam de uma avaliação integrada, cuja nota será atribuída, igualmente, a todas as disciplinas. No caso do curso de Pedagogia, a para obtenção da nota da AV2 será feita uma prova com caráter interdisciplinar, referente ao conteúdo das disciplinas do referido semestre. A prova, composta por questões de múltipla escolha e apenas uma discursiva, é elaborada pelos professores do curso com anuência da coordenação. Já na AV3, os professores de cada semestre propuseram um instrumento avaliativo, cuja nota também é repassada a todas as disciplinas, para cálculo da média final.

3.2.3.8. Estágio Curricular

Na IES investigada, foi possível identificar uma preocupação com a realização do estágio verificada pela proposta da disciplina intitulada *Estudos dos Contextos e Ações Escolares* – conhecida por ECAE entre alunos e professores do curso.

De acordo com o PPC:

[...] as disciplinas Estudos dos Contextos e Ações Escolares I, II e III acompanham os semestres em que os estágios devem ser cumpridos. Esses componentes são constituídos por atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas fundamentais à atuação do profissional de Pedagogia, como a observação, a descrição e a análise de eventos característicos do contexto escolar estudado, entendidas como fonte imprescindível à elaboração do trabalho acadêmico de final de curso, como será apresentado no próximo item. (...) a proposta da disciplina *Estudos dos Contextos e Ações Escolares* – ECAE - é também de tirar o graduando, durante seu Estágio Curricular, da postura de mero expectador para de sujeito no processo de formação docente, na busca da práxis – ação/ reflexão/ ação, o que vai ao encontro da Proposta Conceitual e dos objetivos do curso, descritos no PPC. Objetiva-se que os alunos percebam o Estágio Curricular como um momento fundante para a formação docente e, sobretudo, de constituição da identidade do professor, em detrimento do mero cumprimento formal de horas

para conclusão de uma etapa (trecho extraído do Projeto Pedagógico do Curso: São Paulo, 2010, p. 115-116).

Com base na descrição do PPC e nas informações obtidas, a referida disciplina ocorre no 3º 4º e 6º semestres, articulando-se a disciplina de Estágio Curricular. Em cada um desses semestres, ela dialoga, de modo mais efusivo, com duas disciplinas da matriz curricular, em consonância com o nível de ensino em que será realizado o estágio naquele semestre. Assim, tem-se a seguinte estrutura:

- 3º semestre: ECAE I – relacionada às disciplinas Metodologia de Ensino da Educação Infantil e Estágio Curricular I (75h em docência na Educação Infantil);
- 4º semestre: ECAE II – relacionada às disciplinas Fundamentos da Alfabetização e Estágio Curricular II (75h em docência no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I – fase de alfabetização);
- 6º semestre: ECAE III – relacionada às disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Curricular IV (75h em docência no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I).

Cumpre dizer que no 5º semestre, segundo o Projeto Pedagógico do curso, a disciplina de ECAE não é oferecida, apenas a disciplina Estágio Curricular III (75h em gestão escolar, sendo 25h na Educação Infantil, 25h no Ensino Fundamental e 25h no Ensino Médio).

A disciplina ECAE, portanto, independente do semestre que ocorra, tem como proposta articular as observações do estágio curricular com as leituras, discussões e análises realizadas em sala de aula, com vistas a garantir a articulação da teoria com a prática. Para tal, o professor da disciplina de ECAE, deverá também ser o orientador de estágio.

Como proposta avaliativa, os alunos deverão entregar ao fim da disciplina, em cada um dos semestres, um Relatório. Este Relatório deverá conter o registro das observações do estágio, com aporte teórico. Ao fim do processo, juntamente com o Relatório o aluno deverá entregar a Ficha de Estágio, devidamente preenchida e assinada pelo professor e diretor da escola, como requisito para aprovação na disciplina Estágio.

A proposta da disciplina vai ao encontro do que Pimenta (2006) nos diz sobre a relevância dos estágios na formação de professores. Para a autora, o estágio de observação, “(...) pelo simples fato de introduzir o aluno na escola para observar o seu funcionamento, não

o capacita para desvendar a complexidade desta. É fundamental que ele seja levado a conhecer e refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada (...)" (p. 68).

O caminho proposto pelo curso desta IES foi à disciplina ECAE, por considerá-la uma proposta inovadora ao instituir um momento formal na matriz para debates, análises e reflexões acerca das vivências advindas do estágio, indo além do mero cumprimento formal das fichas de estágio. Destaca-se, também, que está é uma proposta condizente e exequível, considerando as condições reais dos alunos deste curso, como já apresentado.

3.2.3.9 Como os alunos concebem o estágio

O Quadro 13, apresentado em seguida, congrega o que dizem os alunos entrevistados sobre os estágios curriculares.

QUADRO 13: Contribuição dos Estágios Curriculares

Aluna 01 – Ajudou muito, porque o estágio e a matéria base de tudo. Vai assim ensinando, **dando caminhos, diretrizes** pra você tá atuando na Pedagogia, sabendo sua posição, o que você pode e o que você não pode fazer. Foi proveitoso, mas não foi fácil. Agora eu estou fazendo estágio no CEFAI e tem uma criança que é deficiente. Ela não tem os membros inferiores, nem os superiores, ela só tem o tronco e isso está sendo muito marcante.

Aluna 02 – Total, só que eu tenho até uma (...) eu não fiz o estágio, embora que se peça né (to falando a verdade). Meu estágio não foi feito na escola formal, ele foi feito totalmente na escola não formal, ele foi feito em ONG's. Por que assim, **a pergunta do estágio pode ser um pouco relativa, porque você espera um estágio feito na escola, na educação formal, só que eu não fiz o estágio na educação formal.** Eu fiz estágio no não formal, que foi em ONG's, em movimentos populares, em associações. **Eu segui esse caminho porque é o caminho que eu acredito e é o caminho que eu vou seguir, mas óbvio que eu entreguei o estágio na escola formal (...).** No espaço formal tive só em trabalho voluntário, nas festas que tinham nessas escolas aos sábados. Até fiquei em sala de aula, mas apenas nas escolas de EJA.

Aluna 03 – A certeza que eu estou no caminho certo, mas que não é fácil. Que a teoria é bem diferente da prática, porque antes de você entrar na sala de aula você tem um pensamento e depois que você entra você percebe que lá existem muitas crianças, com muitos problemas diferentes, você tem (...) pra cada uma você tem que ter um olhar, você tem que ter essa dimensão. Quando você é aluno você tem um pensamento, quando você é professor você tem outro pensamento, outro olhar. **Então, os estágios me ajudaram a compreender isso. Hoje atuo como aluna pesquisadora do Projeto Ler e Escrever, em sala de alfabetização.** É uma experiência muito enriquecedora.

Aluna 04 – Foi enriquecedor. O primeiro estágio foi feito na escola infantil, então assim, eu percebi que (...) **eu sempre procurei fazer em escola pública, em escola particular eu já tinha vivido com a minha filha,** era assim aquela coisa de trazer lição pra casa, classe com poucas crianças, a minha filha antes dela ir para o primeiro ano ela teve aula de inglês na educação infantil, vinha pra casa com lição de inglês pra fazer. Então eu escolhi a escola pública que era justamente pra sentir o povão né, a gente também é povão. Aí eu percebi. Aonde eu escolhi as crianças lá tem uma classe social menos favorecida, então você vê crianças assim que vêm de casa falando palavrão, que vem de casa falando que o pai tá bravo, que a mãe foi pra cadeia visitar o pai, então **eles têm outra conduta diferente das crianças de escola particular.** **Então eu quis viver isso,** fiz amizades com os meus amiguinhos lá, tinha um menininho que ficava do meu lado o tempo todo, assim uma criança com seis anos já com brinco na orelha, outra concepção que pra mim eu não acho certo, o menino falou palavrão e aí foi se descobrir que o menino ia para o bar com o pai e ia ver jogo lá com o pai, é o homem em bar, né. Então o menino trazia tudo pra escola, ele era violento, batia nas crianças. É lógico, deve haver isso na escola particular também, mas é uma coisa mais velada. E na escola pública também as crianças, eles pegam na escola sem saber escrever um nada, eles saem da escola mal escrevendo o nome deles, porque que eu queria acompanhar no 2º ano. Aí quando chegou no 1º ano eu me coloquei de novo no lugar deles, porque eles entraram na escola sem saber nada como eu. Eles vão pra escola brincar, brincar, brincar e quando na sala de aula, aquelas quatro paredes, aquela coisa séria, é uma mudança muito brusca que eles não estão preparados.

Aluna 05 – Agora, você me pegou. Os estágios, assim como contribuição, acho que são condutas que eu não quero ter e são assim, a gente vê pessoas e diz: "Nossa que trabalho legal, quero um dia trabalhar dessa forma, seguir essa linha". **Pode**

ver e colocar em prática aquilo que eu aprendi, além de ter essa referência do que seria o ideal e do que não é legal ser feito. (...) Hoje exerço a profissão, no Infantil III, que é o Pré. Esse semestre eu comecei a trabalhar na área, até então eu trabalhava no RH.

Aluna 06 – Ah não, os estágios eles foram (...) eles contribuíram fielmente, porque foi a partir da minha experiência do estágio que me contrataram para trabalhar. Então eu passei um mês, eu entrei e nunca tinha entrado numa escola antes. Quando eu entrei: Ai, meu Deus, aquelas crianças nunca vão me entender. Aí eu passei um mês, eu não tirei férias, eu passei um mês na minha escola pra cumprir todas as grades do estágio, eu falei: “Nossa olha isso, em quinze dias eu já sabia trabalhar com as crianças”. Foi muito bom todos os estágios, até o Fundamental I que eu to fazendo agora, a partir do 2º ano, até com os grandes, eu falei: **“Olha que coisa boa! Eu trabalho um período e faço estágio no outro, o dia todo na escola”**. Mas, é muito legal, porque eles acrescentam muito, porque o que o professor tá passando na lousa você lembra o que tá acontecendo na sala de aula e faz uma interligação. É ótimo! (...) Todas as coisas que você aprende estão ligadas ao que acontece na escola. Eu não entendia o currículo, depois eu falei: “Gente, é o que tem na minha escola, olha isso”. **A partir do momento que a gente começa a estagiar e tá no ano letivo da faculdade a gente consegue compreender bem mais a realidade com o teórico, as coisas batem.**

Aluna 07 - Ah! Acho que sempre contribui. Sempre ajuda.

Aluno 08 – Eu acho que não colaborou muito, porque eu já trabalhava antes né, então eu já tinha uma experiência, acabou me atrapalhando um pouquinho porque eu tive que conciliar um tempo muito curto pra fazer diversas atividades, mas do contrário eu acho essencial pra quem não trabalha na área. É essencial porque muitos de nós (...) eu tive colegas no 5º semestre, 4º semestre que falam: “Nossa não sei se eu to fazendo a escolha certa”, então é essencial, muito essencial, é você ter um contato, saber como funciona. **O relatório, ele em si eu acho que às vezes até dispensa**, porque outras pessoas (...) manipulam, pedem coisas nada a ver né, mas ter o contato você ter que ir lá em uma escola e presenciar as atividades é ótimo, porque dali a pessoa fala: “Nossa, é isso, a criança se comporta assim” (...). Muitas pessoas falam demais “Nossa é péssimo” “Nossa é ótimo” e ai você tem que ver quem tá realmente imerso na situação é que sabe o que é que está acontecendo né.

Aluna 09 – Tudo, você consegue ver a sua condição enquanto profissional e você vê outros lugares, outras formas, como outros profissionais eles se encaixam ali como é eles agem, e você começa a se perguntar: “Será que ele está correto? Ou não está correto? Ou será que a minha postura está certa?” Então você começa a se avaliar por ele e começa a ter um outro olhar sobre as outras pessoas, sobre os outros profissionais, isso é muito bom. Valeu muito a pena.

Aluno 10 – Nossa! Contribuíram muito, contribuíram demais. Acho que foi assim uma das partes mais gostosas assim de fazer, principalmente, como eu tinha falado agora a pouco, na Educação Infantil. (...) Eu pude ver ali o início assim, a pureza, como a criança pode ser tão pura, pode ser tão cativante. Acho que isso não tem como explicar, mas assim, acho que **essa parte do estágio que me deixou assim, mais comovido, mais interessado com o curso.**

Com base nas falas dos alunos sobre o estágio, foi possível apreender que:

- ✓ Todos identificaram a contribuição do estágio em sua formação, por meio do uso de termos como: “*base de tudo*”, “*certeza de estar no caminho certo*”, “*condutas que não quero ter quando for professor*”, “*você começa a se avaliar*”, “*o estágio me deixou mais comovido, mais interessado*”;
- ✓ Apenas o Aluno 08, por já atuar na área como estagiário, julgou a experiência do estágio mais como um elemento dificultador do que “*agregador*” para sua formação, sem justificar por que;
- ✓ Por serem alunos que, na maioria das vezes, conciliam atividades profissionais com as acadêmicas, alguns indicaram ter sido proveitoso, porém “*não foi fácil*”;
- ✓ A Aluna 02, em especial, confessou não ter realizado nenhum dos estágios, conforme solicitação institucional, entretanto, entregou os documentos formais solicitados

para aprovação na disciplina. Suas experiências na área foram todas no campo da educação não formal. Área que indicou querer seguir profissionalmente;

✓ A Aluna 06, por sua vez, relatou que a experiência do estágio possibilitou seu ingresso na área profissional, o que, para ela, foi uma oportunidade gratificante e enriquecedora para seu processo formativo;

✓ Mesmo os alunos afirmando terem sido produtivas as vivências dos estágios, dois pontos merecem atenção: a) todos apresentam, como alunos formandos, dificuldades em estabelecer relações entre teoria e prática, vendo-as como desvinculadas uma da outra; e b) nenhum desses alunos fez referência à disciplina ECAE, sequer a algum debate ou análise feita sobre o estágio. O Aluno 08, inclusive, considerou “dispensável a entrega do Relatório final desta disciplina”, afirmando que seus dados podem não ser fidedignos à realidade observada durante o estágio – fato esse preocupante, a considerar o propósito da disciplina explícito no PPC.

3.2.4. O que os alunos dizem sobre os conteúdos curriculares

Para aprofundar a análise sobre o projeto formativo da IES, serão apresentadas as falas dos alunos referentes à **Etapa III** do roteiro de entrevista, denominada *Vivências e Referências Formativas*. Essa etapa contempla as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre o projeto formativo da IES no que tange às preferências, vivências e referências construídas durante o período de permanência no curso.

Assim, o Quadro 14, a seguir, sintetiza o que dizem os alunos sobre os conteúdos vistos no curso, representados pelas disciplinas que mais gostaram e as que menos gostaram.

QUADRO 14: Analisando a Matriz Curricular

Aluna 01 – Alfabetização com a Rosa e também gostei de **Metodologia de Ensino da História** com a profa. Azaleia. Eu estou até pensando em fazer Faculdade em História. **A disciplina de Matemática eu não gostei muito**, é deixa ver (...) acho que só Matemática mesmo. Por que eu não consigo entender nada. (...) A metodologia do professor, que deixou a desejar.⁴²

Aluna 02 – Nossa, eu estou com uma agora que eu, até confesso, gostaria que tivesse tido todo semestre, a disciplina de **Metodologia de Ensino de Geografia**, com a professora Camélia, porque essa foi muito marcante. **História da Educação**, com certeza, foi muito marcante pra mim e talvez porque eu segui até essa linha de Iniciação Científica. A de **Educação de Jovens e Adultos** também, porque eu gosto dessa investigação do que acontece com a pessoa que está educando agora, depois de estar na idade que não era regular. **A História e a Geografia, porque eu percebi (talvez porque eu siga uma linha mais social, não sei, mas enfim) que a educação como instrumento de poder mesmo nessas duas matérias. Eu não percebi em Ciências, nem em Língua Portuguesa**, embora eu saiba da importância, mas talvez tenha sido o discurso dessas professoras que eu me identifiquei. Pensava: “Caramba eu vou sair daqui e eu posso dar o instrumento de poder para o meu

⁴² A aluna chegou a mencionar que não se sentia preparada para lecionar a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental I, por outro lado, julga-se preparada para lecionar História neste nível de ensino.

aluno, o que é o instrumento de poder pra mim, é o conhecimento, ele reconhecer o bairro dele é um instrumento de poder, ele saber da sua origem africana é um instrumento de poder". Entendeu? Então, essas duas matérias, que talvez eu vá seguir essa linha na pós, me fizeram enxergar esse instrumento de poder. Eu já não gostei das matérias de Metodologia, e aí tem a **Metodologia de Ciências, eu não curti. E, como foram dadas as aulas de Currículos e Programas. Teorias, eu gosto dessa linguagem, mais filosófica, então Teorias Curriculares até que curti. Bourdieu, a conversa sobre esses caras. Eu curti**, mas agora que seria a parte mais prática, eu encontrei no currículo o grande cara, talvez até porque eu não entendi direito o que é o **currículo, mas eu o percebi como o grande vilão do trabalho pedagógico, sabe aquele que amarra tudo, então eu quero libertar, mas o currículo faz assim comigo, ele me prende.** (...) Sabe, talvez seja o professor, como ele passou o conteúdo, mas esse é o modo como foi entendido o currículo. Como eu saio daqui entendendo currículo. (...) **E, de modo geral, eu não me identifiquei com as disciplinas de Metodologias, como eles explicaram, como foi explicado.** O que eu percebi na atuação das meninas, porque eu demorei muito para atuar, eu estou atuando agora mesmo, eu percebi no discurso das meninas, e agora que eu entrei, **eu imaginei que a parte da metodologia, Metodologia da Matemática, que nós de fato saíramos daqui com um repertório interessante para estar dentro da sala de aula ensinando Matemática.** Eu achei que as metodologias iam me dar possibilidades, iam me dar um material, de fato eu pensei isso, ia me dar um material, não só uma pesquisa, porque isso as outras matérias já fizeram isso e já foram abrindo a minha mente, **eu pensei que as metodologias iam me dar um material para que entrasse na sala de aula já com uma base prática maior do que a teórica.** As duas que eu cito (Metodologia de Ensino da História e da Geografia) são as que eu senti que me deram esse repertório prático total.

Aluna 03 – Psicologia e Didática I. Então, a **Psicologia é uma paixão que eu tenho e a Didática I, trabalha muito o professor em sala de aula.** O professor e o aluno. Então, me marcou. Foram as duas matérias que mais me marcaram. **As que menos gostei foram Matemática e Estrutura. Matemática, porque eu nunca gostei de Matemática e leis, porque eu acho complexo.**

Aluna 04 – Bom (...) as que eu mais gostei foi **Braille e EJA**, porque foi o que eu falei pra você antes, o Braille é a oportunidade (...) praticamente você aprende outra língua⁴³. E a EJA você também conhece o universo das pessoas que tão ali lutando né, que eu falei pra você mais ou menos eu. Ai pro, **não gostei de Filosofia não, eu fiquei meio perdida naquela matéria, fiquei meio assim desgastada.** (...) e a de **Currículos⁴⁴** do semestre passado, não foi enriquecedor não, não aprendi muita coisa.

Aluna 05 – Duas que eu mais gostei (...). Eu gostei da matéria do professor Cravo, que foi **Filosofia e da Psicologia da Educação. Psicologia por lidar com o ser humano, lidar com os fatos do dia a dia, com os problemas e assim por ver todas as fases do desenvolvimento. Eu acho bem interessante. E Filosofia é basicamente o estudo, aquela história de estudar o homem, filosofar sobre a vida.** Achei bem interessante, achei bem legal. Menos gostei? Aí meu Deus! **Matemática eu não gostei.** Qual mais eu não gostei, gente? Matemática é uma, é fato. Eu não gostei da disciplina de Matemática. Mas eu acho que só Matemática. **Ah, tem também Tecnologias e Práticas da Educação⁴⁵.** Eu acho que essa matéria não contribuiu e **Matemática é porque eu não gosto mesmo, já não gosto de Matemática⁴⁶.**

Aluna 06 – Estrutura de Funcionamento, as leis. Eu não lembro que matéria que tratava mais sobre o Referencial Curricular, o RCNEI.⁴⁷ Eu gostei muito, mesmo achando que eu posso não vou usar tanto na minha vida, mas **LIBRAS eu também gostei bastante. MELP - Metodologia da Língua Portuguesa – todas as metodologias, como da Língua Portuguesa, porque acho que ampliou muito meu repertório tanto na escrita, coisas que antes eu não prestava tanto a atenção na maneira como eu escrevia, eu falei nossa, olha isso, eu acho que criou um repertório escrito, me senti mais preparada, tanto nas provas (...).** **Geografia. Amei estudar Geografia, História, porque são coisas que dá pra aplicar na área que eu escolhi pra minha vida.** Deixa-me ver mais! **Matemática, querendo ou não a Matemática eu gostei bastante, porque eu vi uma dinâmica diferente da Matemática que eu aprendi na escola,** eu percebo que se eu fosse pra área da alfabetização eu conseguiria muito bem ensinar Matemática para os alunos. Porém, eu adapto e consigo ensinar Matemática para os meus pequenos. Bem, o que eu mais gostei foram às disciplinas Geografia e **Metodologia de Ensino da Educação Infantil.** Menos gostei (...), acho que **História da Educação**, aí aquele trem era tenebroso pra mim. E outra que eu sofro muito, que tem agora na plataforma⁴⁸, sobre Arte. Aí, oh é muito difícil pra mim, porque chega àquela parte da Arte Contemporânea, do Modernismo, foi o que eu mais senti **dificuldade** no meu tempo de colégio e foi se acarretando. Sempre tenho uma negação, aí eu vou ter que ler esse negócio, ter que fazer prova. **A prova mais sofrida foi essa.** Não consegui estudar, porque eu não gostei do negócio, na prova eu tinha que saber alguma coisa, foi muito tenso. E História da

⁴³ Aqui a aluna demonstrou erro conceitual em relação à disciplina citada. O aprendizado de outra língua ocorre na disciplina de LIBRAS, no caso de Braille é uma linguagem.

⁴⁴ Referência à disciplina Teorias Curriculares, ministrada no 5º semestre do curso.

⁴⁵ O nome correto das referidas disciplinas, respectivamente, é Metodologia de Ensino da Matemática e Tecnologias Aplicadas à Educação.

⁴⁶ Apesar das dificuldades apontadas pela aluna sobre a disciplina de Matemática, a mesma afirma se sentir preparada para lecionar seus conteúdos no Ensino Fundamental I.

⁴⁷ A disciplina a que a aluna se refere, sem se lembrar do nome, é Metodologia de Ensino da Educação Infantil, relacionada à disciplina Estudos dos Contextos e Ações Escolares I (ECAE I), que também tem como tema a Educação Infantil.

⁴⁸ Disciplina oferecida na modalidade à distância.

Educação, eu também nunca gostei muito de História também. Eu gosto de coisas mais práticas, que eu tenha a impressão de serem práticas. Falo, olha isso aqui é legal! Eu vou usar na minha vida. **História já aconteceu.**

Aluna 07 - Ah! Nossa não lembro mais todas as matérias. Deixe-me ver (...), me deixa lembrar por professor, talvez fique mais fácil. Ah! Eu não gostei da (...) não é Língua Portuguesa que chama (...) L.P.T. (...) **Não gostei porque não me trouxe nada, não me acrescentou nada.** Ah! Das outras eu gostei. **Jogos e Brinquedos Pedagógicos que tem agora e eu gosto muito. Não gostei de nenhuma matéria on line porque eu acho que não aprende nada on line, você copia e cola da internet. Todo mundo faz isso, todo mundo sabe.** Eu gosto de aula que eu ouço o professor falar entendeu? A disciplina foi muito legal, e o TCC que apesar (...) que eu não concorde de ser *on line*, mas eu estou pesquisando mesmo. (...) Ah! Teve (...) essas que são mais práticas. Eu não lembro o nome (...) você não tem ai⁴⁹? (...) **Pesquisadora: Alguma metodologia de ensino?** Metodologia (...) não. Ai meu Deus. (...) Então era uma mais prática, só que eu não lembro o nome. Aí gente para lembrar nome de matéria. Ah, outra coisa que eu lembrei, a gente teve **Braille e LIBRAS. Eu acho muito válido ter essas matérias**, porém eu sei que talvez não seja possível, que não é nada (...) mas a gente teve muito pouco. Então assim, a gente aprende o básico, o básico, mas talvez fosse mais interessante, não sei se daria, mas teria que fazer um curso complementar, mas achei muito porque tem faculdade que não tem. Então eu acho (...) isso eu acho muito válido aqui. Eu acho muito legal a iniciativa. Acho muito legal.

Aluno 08 – As mais marcantes? **Creio que Didática é uma das mais marcantes, Fundamentos da Alfabetização também porque é como se fosse o início**, se você não tem uma aula de Fundamentos da Alfabetização, com uma professora que saiba passar pra você, transmitir pra você, você vai ficar completamente perdido, se você pegar uma criança que no 3º ano, não souber ler nem escrever ainda, então por isso acho que é muito importante essa disciplina. **A disciplina de LIBRAS é muito importante, Braille eu gostei muito. Atualmente tenho ótimos professores de Metodologia de Língua Portuguesa, como a profa. Violeta e a profa. É a professora Jasmim de Produção Textual**⁵⁰. Ela é muito boa, uma matéria que não é tão chamativa não é tão instigante, mas a professora consegue passar isso pra nós, **Jogos e Brincadeiras** professora excepcional também, então esse semestre eu acho que nós tivemos (...) fomos muito bem (...) e (...) **como se diz fomos privilegiados com os professores** sim. Teve **Didática II** que foi com uma professora, não preciso citar o nome, né? Mas, foi uma professora que eu não consegui pegar muito bem a disciplina, não gostei por conta disso, às vezes, é **o professor que não está muito acostumado com a matéria em si**. (...) Eu não me lembro do conteúdo, foge completamente da memória. Fora ela eu acho que não me recordo de nenhuma que eu não tenha gostado.

Aluna 09 – **Gostei muito de Currículos e Programas, Legislação, Gestão, muito bom, LPT, Psicologia, Sociologia, são matérias que te respaldam muito bem para tudo que você for fazer.** As Didáticas (I e II) foram menos marcantes. Eu acho que ficou muito no ar a disciplina de Didática, **por que quando você faz Magistério, você vai e faz eu acho que a Didática ficou muito no falar, e meio que perdeu a característica do que é a Didática e como ela realmente é na prática.**

Aluno 10 – Acho que não teve uma matéria que eu menos gostei; um curso com ou um conteúdo que eu menos gostei. **Acho que tem aquela coisa do “professor faz a matéria”.** Eu acho assim, teve uma que não gostei devido à atuação do professor, não pelo conteúdo em si, porque o conteúdo, todo ele, eu gostei muito, gostei demais, mas eu acho que o que eu menos gostei não pelo curso, mas sim pela atuação, **foi agora Ciências e Matemática**⁵¹. (...) têm várias outras disciplinas que eu gostei, mas é aquilo lá: eu me lembro do rosto do professor, mas não vou lembrar o nome da matéria. Mas tem oh, **Jogos e Brinquedos não poderia faltar agora, Psicologia eu gostei muito. Psicologia lá do primeiro semestre eu gostei muito.** E agora, eu esqueci o nome da professora? Esqueci o nome dela. Ah, Psicologia foi a profa. Açucena que deu pra gente. E **EJA também propriamente pela professora. Nossa demais!**

A análise dos dados do Quadro 14 revela que as falas dos alunos caracterizam percepções variadas em relação às disciplinas do curso, tanto naquelas que mais gostaram, quanto nas que menos gostaram. Cabe lembrar que são estudantes de duas turmas de sexto semestre, do período noturno, estando mesclados entre as turmas A e B. De modo que nem todos tiveram os mesmos professores nas referidas disciplinas, pois o professor da turma A de uma dada disciplina pode ser diferente do professor da turma B. Pela análise foi possível constatar que:

⁴⁹ A aluna não conseguia se lembrar do nome da disciplina.

⁵⁰ O nome correto da disciplina é Leitura e Produção Textual.

⁵¹ O aluno se refere aqui às disciplinas Metodologia de Ensino das Ciências e Metodologia de Ensino da Matemática.

✓ Dentre as disciplinas que mais gostaram destacam-se: Fundamentos da Alfabetização, Fundamentos e Prática de LIBRAS, Fundamentos e Prática de Braille, Jogos e Brinquedos Pedagógicos, Psicologia da Educação e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Outras, aparecerem em algumas falas, como: Metodologia do Ensino da História, Metodologia do Ensino da Geografia, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino da Educação Infantil;

✓ Em relação às que menos gostaram o universo também é bem variado, entretanto a disciplina mais rejeitada foi Metodologia de Ensino da Matemática, quase unânime entre os alunos. Foram citadas também: Tecnologias Aplicadas à Educação, Leitura e Produção Textual (LPT) e as ofertadas na modalidade à distância, que compõe a Matriz Curricular do curso;

✓ Observa-se também clareza da parte dos alunos em identificar as fragilidades teóricas e metodológicas em determinadas disciplinas vistas ao longo do curso em falas, como:

(Aluna 01) “A metodologia do professor que deixou a desejar”.

(Aluna 02) “(...) discurso das professoras” / “Eu achei que as metodologias iam me dar possibilidades, iam me dar um material (...) eu pensei que as metodologias iam me dar um material para que eu entrasse na sala de aula já com uma base prática maior do que a teórica”.

(Aluna 04) “(...) não foi enriquecedor”.

(Aluna 07) “Não gostei de nenhuma matéria on line, você copia e cola da internet”; (Aluno 08) “Não gostei (...) às vezes o professor que não está muito acostumado com a matéria em si”.

(Aluno 10) “Acho que tem aquela coisa do professor que faz a matéria”.

✓ Há as disciplinas que aparecem entre as que mais gostaram e as que menos gostaram apoiadas em argumentos diferentes, como: História da Educação, Teorias Curriculares, Currículos e Programas, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática;

✓ Agora um ponto ficou evidente para a maioria dos alunos: o gostar ou não de uma disciplina passa diretamente pela metodologia adotada pelo professor. Por várias vezes ao se referirem às disciplinas citavam antes o nome do professor, como um ponto de referência daquele conteúdo. Sem dúvida, a prática docente é um elemento fundante na relação que os

alunos estabelecem com as disciplinas do currículo. Como se pode observar nas seguintes falas:

(Aluna 07) “Eu gosto de aula que ouço o professor falar (...).”.

(Aluna 08) “(...) Ela é muito boa, uma matéria que não é tão chamativa, não é tão instigante, mas a professora consegue passar isso pra nós.” / “(...) esse semestre nós fomos privilegiados com os professores”.

✓ Outro ponto que se despontou foi o quanto consideravam “relevante” o conteúdo visto na disciplina para sua vida pessoal e profissional. Tal fato é perceptível na preocupação dos alunos de que aqueles saberes aprendidos, efetivamente, produzam mudanças neles e contribuam na atuação profissional como futuros docentes. Assim, a metodologia do professor e interesses pessoais constituem as principais razões de interesse ou não por uma dada disciplina.

3.2.5. O que os alunos dizem sobre as práticas realizadas e vivenciadas no curso

As respostas dos alunos a respeito do que fizeram durante o curso foram agrupadas nos Quadros 15 e 16, apresentados a seguir, pondo em destaque, no Quadro 15 as práticas a que os alunos se referiram como as mais frequentes e, no Quadro 16, as referências às situações de simulação da realidade escolar.

QUADRO 15: Práticas mais recorrentes no curso

Aluna 01 – Aí eu, gosto. Eu acho assim, que não tenho crítica nenhuma pra dar. Gostei assim de todas. (...) Agora não me recordo.

Aluna 02 – As mais comuns: **senta em grupo, faça a leitura desse texto e depois vamos discutir esse texto. O que mais vi aqui foi isso, foi o processo metodológico que eu mais vi aqui: façam em grupo, pegue o texto, capítulo I, primeira aula para ler esse texto, segunda aula para discutir o texto. E, foram na verdade as que eu menos gostei até.** O que eu senti falta daqui, entrando nessa parte das metodologias que os professores utilizaram? Eu não sei se é porque eu sou uma aluna de Iniciação Científica, gosto dessa área de pesquisa, eu senti uma necessidade de um conteúdo mais embasado nos teóricos, eu senti essa falta, porque eu acho que o professor é pesquisador, não é porque ele é da prática, que ele é só isso, ele quer pesquisar e aqui eu senti falta disso nos professores. Tanto que eles sempre vinham com esse discurso: “Ah, eu sei que vocês não leem em casa, eu sei que vocês isso. Bom, eu tenho uma sala mediana e eu vou adaptar-me a essa sala”. Ao invés de pensar: “Bom em tenho uma sala mediana e quero que a sala perceba que pode ser mais”. Eu percebi que os professores mantiveram a sala no estágio em que eles acreditavam que nós estávamos; como a sala é mediana para baixo, então vamos só fazer a leiturinha do texto, depois vamos fazer a discussão desse texto e acabou. **Pesquisadora: Qual o movimento da sala de aula, de modo geral, em relação a essas metodologias dos professores?** Adoravam. O que me incomodava, na verdade eu e o meu grupo, que nós somos três, nós nos incomodávamos com isso, tanto que nas aulas, como as aulas das professoras de Geografia e de História, que são aulas que realmente te dão esse gás, te fazem compreender melhor essas coisas, **agora essas aulas de leitura, que as pessoas mais gostavam depois na última aula a gente discute um pouco, o que me incomodava era essa passividade, ah isso é bom, eu estou aprendendo, não que eu não estivesse, mas eu hoje posso dizer que nas aulas em que a exposição do professor e a escuta do professor era maior, mais eu assimilei.** (...)

Aluna 03 - Sim, as aulas são muito boas e o que estudo aqui, eu vivencio na sala de aula e realmente está de acordo. Todas são muito boas. Todos eles trabalham com bastantes seminários, com muita produção de textos para a gente ler e fazer resumos. Isso a gente faz quase todos os dias. (...) Eu vejo como uma parte fundamental, porque antes eu lia e, muitas vezes, eu não entendia o que eu estava lendo. Hoje quando eu leio eu consigo entender o que está nas entrelinhas, o que o texto realmente está me dizendo, eu consigo transcrever e isso eu consegui adquirir com essas metodologias que eles (os professores) utilizaram.

Aluna 04 - Ah, assim os seminários. O primeiro seminário de Psicologia foi um verdadeiro desastre (risos). Olha professora, só por Deus. Foi um desastre e só não foi pior, porque eu sou uma pessoa muito falante, meio que apropriei, mas não por inteiro do conteúdo. (...) Foi no 1º semestre em Psicologia da Educação. A hora que eu olhei aquela classe inteirinha olhando pra mim e eu, como eu falei pra você, já tinha aquela fama de chata porque eu queria o silêncio, porque eu queria saber, meu Deus se eu falar alguma coisa errada aqui vai chover pedra (risos). Senhor! Sabe aquela censura, tipo o que essa mulher tá falando aí na frente. Então foi assim, o seminário foi legal. Evolui muito nos seminários, fiquei mais solta, consegui aprender, sabe consegui falar e consegui me expressar. (...) A professora atual de Geografia, ela fez um Colóquio, que é um seminário menos é - aí como eu vou dizer prô? - é um seminário assim, mais leve, uma coisa que você consegue levar melhor, que a gente fez (...) eu levantei porque já estou desinibida, mas quem não, porque têm pessoas que não conseguiu vencer isso, então eu percebi que a classe aceitou melhor, até as pessoas que estavam apresentando se sentiram um pouco melhor, eu acho que na verdade devia começar por esse Colóquio. (...) Porque assim prô, é a mesma coisa, sei lá, você dá o carro na mão da pessoa, vai lá e dirige, não é assim. A gente tá na Universidade, a gente é, se propôs, mas têm barreiras que a gente tem que ultrapassar, então você tem que ter uma base, você tem que ter um apoio. E o seminário realmente é uma coisa que tá valendo nota, então você já fica apavorado, porque aquilo tá valendo nota, você precisa dá conta e o colóquio não, o colóquio foi um coisa (foi uma coisa não), foi uma metodologia que a professora deu pra gente, que todo mundo conseguiu se expressar, do mais tímido até mais assim solto, até o mais expressivo, todo mundo conseguiu se colocar, entendeu e aquilo foi base pra prova. Sabe prô, o Colóquio não foi a prova, a classe inteirinha apresentou seu trabalho e aí aquele trabalho compôs a nossa prova. Então foi uma coisa tranquila, foi muito bom. E na realidade acho que deveria começar assim (...).

Aluna 05 – Eu não sei te dizer a mais comum, a mais adotada pelos professores, mas a que eu vi que me trouxe mais conhecimento, foi que eles deram o conceito e trouxe um fato da realidade para junto disso. Isso fez mais sentido pra mim, muito mais. Alguns professores adotam essa prática, não são todos. Têm uns que usam bastante e eu acho bem mais fácil a assimilação, mas não são todos os professores que usam essa metodologia (...) mas não são todos que fazem assim.

Aluna 06 - A aula expositiva e no final eles passando um trabalho referente ao trabalho que eles fizeram naquele momento, acho que é bem melhor, a gente consegue aprender mais, prende a nossa atenção. Primeiro, pra gente assistir a aula expositiva deles e depois pra conseguir elaborar as respostas das questões. Acho muito cansativo a maneira como eles aplicam, só aquele power point na lousa. Nossa aquilo acaba com a vida da gente. Gosto mais quando o cara entra, chega e fala. É bem mais fácil. (...) Esse semestre e, em alguns determinados semestres, parece que eles falam assim: “Olha nesse semestre é padrão, todo mundo usa power point. Parece uma festa do power point, é impressionante. Acho legal uma aula mais dinâmica, porque lê, eu sei ler e faço em casa, gosto deles conversando com a gente, trazendo um pouco mais pra nossa realidade. Por que eles falam tanto, tanto em trazer pra realidade, mas quando chega em sala, lê um texto de um cara (...) Sabe, fica meio contraditório algumas coisas.

Aluna 07 – Então (...) o que eu acho, é que eu não estou falando que está certo ou que está errado, mas o que os professores fazem, deduzo que não seja culpa deles, o que a instituição ensina não é o que ela cobra. Então assim, às vezes eles ensinam “muito” construtivismo, não só copiar as coisas, as provas são mais pensadas do que decoradas, incentiva sua imaginação, nada disso (...) muito poucas matérias fizeram coisas diferentes. É muito currículo ali, você está agindo, decorar e escrever, decorar e escrever. Eu acho que isso não vale a pena. (...) A metodologia mais frequente adotada pelos professores é essa. De sentar e estudar e (...) teve muita dinâmica, tem muita dinâmica, mas na hora de avaliar, é muito tradicional, é isso que eu quis dizer. A gente aprende muito: vamos sair do tradicional né? Vamos fazer uma coisa mais dinâmica, mas eu não sei se faz parte mesmo, mas não é uma coisa tão (...) e sabe por que eu estou falando isso? Por causa da Musicoterapia era um curso totalmente diferente lá na outra instituição. Ele era muito dinâmico, muito expressivo, muito prático, e é o que eu aprendo aqui que é o legal de como ensinar, mas não é o que ocorre. Então como eu já tinha essa formação, que talvez se fosse ou tivesse tido a outra formação quadradinha eu ia achar normal, mas como tive uma educação lá bem dinâmica e aqui eles pregam uma coisa em dinâmica, que eu acho que é o certo, mas não tem. Talvez seja porque é assim que tem que ser numa Pedagogia.

Aluno 08 - Olha uma prática muito comum por todos os professores (...) é a Pedagogia, ela trata de muitos teóricos, enquanto outra disciplina de Engenharia, por exemplo, também trata de teóricos, mas é muita matemática, essas coisas. Nós temos muito sobre Piaget, Vygotsky, Bourdieu, várias pessoas, então as professoras como sabem que não temos tempo de ler antes de vir pra cá, às vezes umas por preguiça, outras por falta de tempo, elas reúnem grupos de alunos pra fazer a leitura e depois posteriormente um comentário sobre o texto. Então isso é uma prática muito comum e se você por um acaso estiver em um grupo de pessoas onde, onde têm muitos desinteressados você acaba não aproveitando muito bem a aula. Mas eu (...) dependendo do grupo que você estiver, do texto e do método que a professora coloca, ou o que ela propõe, a proposta que ela põe em cima daquele texto fica bem proveitoso, mas essa é uma prática, onde dizem: “Pessoal tal página, tal texto, leiam em 10 minutos, daqui a pouco a gente vai discutir”. É uma prática muito comum. (...) Olha o que vem a ser prejudicial assim não, não foi nem citado isso, mas é, ficou gravada essa questão porque às vezes

acaba sendo não muito proveitoso, você ter que ler em grupo (...) mas fora isso (...) não tenho críticas. (...) **acho que é o comum, em que você passa o conteúdo na lousa, todos passam conteúdos na lousa. Todos reúnem as pessoas em grupo, todos (...) todos não, mas boa parte pede para nós lermos algo, para que na próxima aula desenvolva alguma atividade, trabalho pra casa, alguma coisa assim, isso tudo é mais frequente.** No 5º semestre era muito pouco, agora no 6º semestre as professoras sempre falam "Pessoal tenta fazer e semana que vem a gente vai, já chega trabalhando isso" então como se fosse lição de casa.

Aluna 09 – Acho que a **aula expositiva, quando é expositiva que você usa o data show, e você fala e você acaba debatendo é muito legal**, quando caiu nas aulas de Metodologia e Didática ai que se perdeu essa que foi a diferença e o porque de não ter gostado tanto delas. Por que você avalia que isso se perdeu nas aulas de Metodologia e Didática? (...) Por que não houve prática. **Ou quando houve, não houve aquela intervenção que você precisaria pra melhorar o que você achou que você não foi tão bom. Agora as aulas expositivas, o uso do equipamento data show, o uso de filmes, sempre foi muito proveitoso, quando ao final você tem um debate sobre aquilo**, quando se tem algum material de apoio para que se possa ler e fazer uma comparação com o que se assistiu com o que o professor está falando. **Eu acho que isso é muito interessante e importante, vários professores sempre se utilizaram disso.**

Aluno 10 - Eu acho que no curso a metodologia mais utilizada, muito, muito utilizada mesmo é, até naquelas matérias bem teóricas, muito teóricas, ou seja, o professor sempre se utilizava de livros, autores, a própria apostila mesmo **e têm aquelas outras, aquelas outras matérias que eram assim, não tinham muito conteúdo, porém tinha muita, muita praticidade, muita coisa prática para fazer. Muito cartaz, muito pipa, muito Tangram**. Assim, são várias coisas que eu poderia citar, mas têm matérias muito teóricas e outras nem tão teóricas, mas que tem muita praticidade. A gente vivencia ali nesse momento, a gente já sabe como fazer, o que fazer e como fazer. (...) teve até uma professora que, acho que não sei se é Primavera, não lembro bem, ela utilizava um microfone, para poder falar com mais alto, mas mesmo assim, mesmo utilizando isso ela não gritava, ficava aquela voz gostosa, aquela coisa interessante pra gente. Acho que como metodologia, acho que é muito interessante o professor fazer isso. O professor é não só aproximar o conteúdo, mas aproximar sua voz de quem está mais lá para o fundo. Acho que isso marcou mais!

Sobre as metodologias mais recorrentes no curso, foi possível tecer as seguintes análises:

✓ Dentre as práticas adotadas pelos professores, segundo as falas dos alunos, a que se sobressaiu foi a *leitura em sala de aula*, em grupo, seguida de explicação, debate ou uma atividade sobre o referido texto. Chama atenção o fato dos alunos, de modo geral, não apreciarem essa prática, alegando que as leituras devam ser feitas antes para que, na aula, os professores, “*efetivamente, trabalhem os conteúdos, explicando-os*”. Essa crítica é muito visível na Aluna 02, ao dizer:

“(...) como a sala é mediana para baixo, então vamos só fazer a leiturinha do texto, depois vamos fazer a discussão desse texto e acabou”.

E também na Aluna 06:

“*Acho legal uma aula mais dinâmica, porque ler - eu sei ler e faço em casa, gosto deles conversando com a gente, trazendo um pouco mais pra nossa realidade*”.

✓ As demais práticas apontadas pelos alunos foram: seminários, elaboração de textos (resumos), trabalhos em grupo e aulas expositivas;

✓ Em sua maioria, os alunos demonstraram-se críticos ao descrever e analisar as práticas utilizadas pelos professores. Reconhecem as fragilidades e as apontam, por exemplo: falta de embasamento teórico, ausência de pesquisa, ou seja, um ensino com caráter mais investigativo, pouca articulação da teoria com a prática, contradição entre o que se prega e o que realmente se faz e pouca dinâmica, ou seja, atividades que não estabeleceram relação entre os saberes teóricos e os seus saberes prévios acerca de um determinado assunto/ tema. Nesse aspecto a Aluna 07 atribui essa divergência entre o que se diz e o que se faz à instituição, ao dizer:

“(...) o que os professores fazem, deduzo que não seja culpa deles, o que a instituição ensina, não é o que ela cobra. Ensinam muito construtivismo (...), mas poucas matérias fizeram coisas diferentes”.

✓ E, essa mesma aluna, ao tecer a crítica à falta de dinamismo que identificou no curso, em relação às práticas dos professores, acaba concebendo como algo “natural” do curso de Pedagogia, quando diz:

“Talvez seja porque é assim que tem que ser numa Pedagogia”.

✓ Ao contrário do que se imagina, apontam para a aula expositiva como uma metodologia enriquecedora e necessária para a apreensão e entendimento dos conteúdos, a exceção quando os professores restringem a aula expositiva ao uso de equipamentos, como exemplo: *data show*. Nesse aspecto a Aluna 06, disse: “*Gosto mais quando o cara entra, chega e fala. É bem mais fácil*”;

✓ Outro aspecto a destacar refere-se ao fato que os alunos querem sim ser exigidos, demonstrando-se insatisfeitos com aulas medianas, com pouca exploração teórica e pouco nível de exigência. É interessante que eles reconhecem suas dificuldades e fragilidades, entretanto, querem avançar e, para tal, desejam práticas mais instigadoras, provocativas;

✓ Um dado importante a evidenciar é que os alunos mesmo reconhecendo tais fragilidades, não relataram nenhuma ação ou posicionamento efetivo frente ao que desagradava ou desestimulava, não demonstrando ter uma atitude crítica, mas passiva.

O Quadro 16 irá tratar sobre os relatos dos alunos acerca de situações vivenciadas no curso nas quais desenvolveram atividades que retratavam o contexto de salas de aula de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

QUADRO 16: Situações de Simulação

Aluna 01 – No 3º semestre com a professora, acho que Iris, onde a gente fez uma maquete de uma escola. No primeiro semestre, na disciplina de Linguagem Corporal, foi feito um seminário, um teatro aonde cada aluna veio com a caracterização, assim de criança (...) a proposta era de interagir e mostrar qual era a realidade da criança na escola. *Pesquisadora: Geralmente, isso se deu por uma solicitação do professor da disciplina ou por uma decisão do grupo de alunos? O que e como vocês faziam para simular o ambiente dessas salas?* Mais do professor.

Aluna 02 – Não tive; não me recordo.

Aluna 03 – Nós preparamos uma aula e viemos trabalhar, e lembro que era a vogal “e” na nossa apresentação nós éramos as (...), tinha uma do grupo que era a professora e as outras demais eram as alunas. Então, nós simulamos uma sala de aula mesmo. Nós éramos as crianças e tínhamos que realizar as atividades como elas. *Pesquisadora: Em qual disciplina isso ocorreu?* Olha, o nome da disciplina eu não lembro, são tantas! Mas, foi logo no início. *Pesquisadora: Geralmente, esse tipo de atividade ocorreu por uma decisão do grupo de alunos ou por uma solicitação do professor?* Por uma solicitação do professor. *Pesquisadora: O que e como vocês faziam para simular o ambiente dessas salas de aula?* Nós encostamos todas as cadeiras, colocamos como se fosse um tapete, colocamos um paninho, simulava um tapete, sentamos no chão. Então a aula foi dessa forma. Como na Educação Infantil mesmo, todos sentados no chão em círculo.

Aluna 04 – Não, ah a única que eu fiz e depois fiquei me sentindo ridícula (risos), não falei pra você que o primeiro seminário foi um desastre. Nós fizemos sobre o Piaget de zero a dois anos, então eu aos 44 anos cheguei com uma roupa toda colorida, com uns lacinhos na cabeça, depois eu me senti tão ridícula. *Pesquisadora: E qual era a intenção de ter feito o trabalho dessa forma?* Foi uma decisão do grupo ou uma orientação da professora? Não, foi uma decisão do grupo. Como a gente falou de zero a dois anos, então gente vamos trazer um pouquinho pra sala de aula a criança. *Pesquisadora: O que a professora comentou sobre o seminário?* A professora em si não falou nada, mas a outra professora no mesmo semestre, ela deu umas informações de como você devia se portar num seminário, só que quando eu fui ler a lição do EaD eu já tinha passado o ridículo. É que depois que eu fui ver, eu falei meu Deus, nunca ninguém me falou nada, tipo (cita seu nome) você tava ridícula e seu grupo também (risos). *Pesquisadora: E esse tipo de atividade ocorreu outras vezes no curso?* Não professora, nem pensar, depois que eu vi aquilo, nem pensar. Agora eu venho assim, a caráter. “Paga mico” poucas vezes. Ah, mas teve sim, com a professora de Linguagem Corporal a gente fez um teatrinho. *Pesquisadora: E também teve que se caracterizar como criança?* Ah, mas foi assim muito (...) não era uma coisa ensaiada, premeditada, foi na hora. Na hora a gente ensaiou a (...) nós fizemos a Branca de Neve, foi muito legal prô, não deu tempo de você virar criança. E como era Branca de Neve, a gente foi por nossa conta. E como eu disse pra você, ela chegou na sala de aula, não foi nada punitivo, foi uma coisa assim legal. Gente, hoje é dinâmica e vai ser um teatro. Aí uma colega, que é mais retraída, ela narrava e a gente fazia. A aula de Linguagem Corporal foi muito legal, a gente virou criança, mas não assim, como eu falei pra você, nos caracterizando. Aí ela mandou a gente fazer um monte de jogo, tudo pra criança, aí prô foi a glória, eu voltei lá trás, eu brinquei em todas as brincadeiras como se eu fosse uma criança realmente, mas não assim de caracterizar, não. Eu brinquei de tudo que eu brincava quando era criança e brinquei também do que eu nem conhecia. Acho que eu fui uma das únicas que participou de quase tudo. Até vou te contar uma coisa engraçada, que foi o que eu falei pra você no primeiro semestre eu briguei com todo mundo da sala e todo mundo brigou comigo e uma das brincadeiras era pra você vender os olhos, porque era brincadeira pra criança especial, você tinha que fazer barulho de cachorro, de gato, de bicho. E aí eu era da turma do gato, prô quando eu abro a mão assim eu to com a mão agarrada com a menina que eu tinha brigado (risos). Olhei pra ela, ela olhou pra mim. Depois passou um tempo e ela me disse: “Sabe no começo eu não gostava de você, agora eu gosto”. Aproximou a classe e foi muito legal, eu não me caracterizei como criança, mas eu trouxe pra fora toda a criança e brinquei com tudo.

Aluna 05 – Aconteceu na aula da professora Gérbera⁵², mas foram brincadeiras que a gente fez dentro da sala de aula pra ser aplicado com criança, pra ser feito com criança, mas a gente realmente fez. *Pesquisadora: O que você achou dessa experiência?* Eu achei bem legal, porque essas brincadeiras eram pra crianças portadoras de deficiência, então foi bem interessante, foi bem legal, então a gente fez em sala e foi bem legal.

Aluna 06 - Acho que a gente fez um trabalho de exposição de caixinha de contação histórias, mas não seria uma sala de Educação Infantil. *Pesquisadora: A simulação seria um teatro onde vocês tivessem dramatizado uma situação de Educação Infantil ou Ensino Fundamental?* Ah sim, a gente já fez teatro. Alguns eram alunos e outros eram professores. *Pesquisadora: E as pessoas que eram os alunos do teatro como elas se portavam?* Igual aos alunos, igual às crianças. Em alguns teatros se vestiram como crianças, em outros só usaram mesmo a expressão, a fala, a postura de alunos. *Pesquisadora: E essa escolha*

⁵² Referência a disciplina Linguagem Corporal – 1º semestre.

pelo teatro foi uma escolha indicada pela professora ou uma escolha de vocês? A professora deu a opção e alguns grupos usaram bastante o teatro. Acontece que, como os três primeiros grupos fizeram teatro, os demais também acabam fazendo. Foi bem assim!

Aluna 07 – Teve uma parte lúdica. Tanto é que eu acho que isso faltou muito porque fora os estágios eu acho que a gente não teve base de escola mesmo, eu acho que a parte prática acho que faltou muito. (...) aqui na faculdade acho que faltou muito essa parte. *Pesquisadora: E essa simulação na sua visão ela contribui para a formação?* Muito, muito! Talvez até para você ver se você pula fora ou você fica entendeu? Acho que seria muito importante, tanto é que eu, por exemplo, que não tenho tanta experiência, porque tem gente que tinha trabalho, como eu não trabalho (...) em sala de aula eu não sei o que fazer quando eu chegar lá em alguma escola, se eu fosse trabalhar eu não sei. *Pesquisadora: Você se sentiria preparada para assumir uma sala de aula?* Não. Não, pondo a culpa em ninguém talvez a culpa seja minha que eu não fui atrás, mas não me sinto, talvez porque eu já sabia, desde o início, que eu não ia querer. Não é culpa da faculdade, mas não teve isso na faculdade e eu não me senti preparada.

Aluno 08 – Não, em momento algum. Simulações não, por exemplo: “Ah você vai se colocar no lugar do professor agora” não, não houve, houve troca de informações isso sim, a professora levava um monte de livro pra gente, falar como é que funciona, como que ela fazia isso na sala de Ensino Infantil, falar alguma experiência, mas simulação não teve.

Aluna 09 – Simulação de sala de aula? [Pensando] Sim. Em, lembrei, na disciplina de Metodologia da Educação Infantil, não lembro o nome da professora. Nós fizemos várias coisas, vários materiais que nós confeccionamos, é como se nós fossemos dar uma aula na Educação Infantil, ou até no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ah, brincadeiras também que foram feitas dentro da sala de aula como se nós fossemos as crianças e os professores monitorando, como nós faríamos as chamadas, como nós faríamos o tempo, a janelinha do tempo. (...) Sempre havia um que fazia o papel do professor e outro que fazia do aluno. *Pesquisadora: Essas atividades elas se deram geralmente por uma solicitação do professor da disciplina, ou por uma decisão do próprio grupo de alunos?* Solicitação do professor, nós tínhamos que confeccionar os materiais e simular uma situação de sala de aula. Foi uma atividade da disciplina solicitada pelo professor.

Aluno 10 - Já sim, esqueci o nome da professora. (...) Isso ocorreu mesmo pela iniciativa do professor, tô lembrando, tô vendo a situação acontecendo e foi muito bem aceita por nós porque era uma coisa que a gente ia ver em sala, né? Agora não sei se eu vou lembrar; se foi Metodologia, era alguma Metodologia que tem essa coisa, que tem tal professora que fala pra gente “Bom dia, num sei o que (...).” Eu não lembro agora, eu não vou lembrar o nome da professora, ela fala bem mansinho assim, trata a gente bem como criança mesmo. *Pesquisadora: E como era essa atividade de simulação, você lembra?* Ah é aquele negócio de jogos praticamente, como seria elaborar um carrinho com material reciclado, a gente fez também um, como é que chama, é um livro muito grande com LIBRAS. *Pesquisadora: Não seria de Braille?* Isso Braille, a professora de Braille, esqueci o nome dela também, ah Gardênia. Ela tinha isso de fazer a gente virar criança praticamente, ela fazia a gente virar criança. *Pesquisadora: Então essas situações de simulação vocês representaram como se fossem crianças?* Isso, também, a gente tinha o momento como professor e como criança - para sentir os dois lados. (...) Teve teatro, a gente teve um teatro muito bom. Caramba, não lembro o nome da professora. Sei que era uma professora mais séria, mais competente, mas era ótima, eu tenho até ela no meu facebook também. Ah, esqueci o nome dela. Foi no 3º ou no 2º semestre, a gente teve teatro também, até o nosso foi sobre, foi a Cinderela, eu era o Fidalgo do Rei. Lembrei, foi em LPT (Leitura e Produção Textual), profa. Adália, também outra professora que eu tava tentando lembrar o nome dela, outra excelente professora, excelente, excelente, excelente.

Essas falas reunidas no Quadro 16 permitem abstrair, pelo menos em parte, o universo de atividades práticas desenvolvidas pelos alunos no curso, com vistas a aproximá-los de situações do cotidiano das salas de aula dos diferentes níveis de ensino em que irão atuar, futuramente, como professores.

São agrupadas, a seguir, as atividades citadas pelos alunos e o modo como eles afirmam ter se relacionado com estas situações de simulação:

✓ Teatros⁵³, nos quais os alunos se caracterizaram, agindo e se portando como crianças em sala de aula, sobretudo, da Educação Infantil. Para ilustrar, segue trecho da fala da Aluna 03:

“Nós encostamos todas as cadeiras, colocamos como se fosse um tapete, colocamos um paninho (...) sentamos no chão (...) e a aula foi dessa forma. Como na Educação Infantil mesmo, todos sentados no chão”.

Outras atividades referenciadas foram: Contação de Histórias, confecção de materiais, brincadeiras. Sobre isso a Aluna 09 diz:

“(...) nós tínhamos de confeccionar os materiais e simular uma situação de sala de aula”.

✓ Em algumas dessas atividades os alunos, ao terem de se caracterizar como crianças, ou situações similares, demonstraram sentimentos e reações muito variados. Dentre elas, há os que disseram não gostar, alegando ter se sentido “ridículo” e os que disseram sentir prazer ao “virar crianças”. Como se pode constatar pela fala do Aluno 10:

“(...) tô vendo a situação acontecendo e foi muito bem aceita por nós porque era uma coisa que a gente ia ver em sala”.

Mas, mesmo com sentimentos diversos, em sua maioria, eles aparentaram aceitar bem ter vivenciado tais experiências por remeter a boas lembranças, sobretudo, da época de infância.

✓ A Aluna 07 evidencia o fato de ter sentido falta, durante o curso, de mais atividades práticas, como forma de se aproximar mais da realidade da escola. Fato que se comprova quando disse:

“(...) Acho que seria muito importante, tanto é que eu (...) como não trabalho em sala de aula eu não sei o que fazer quando chegar lá em alguma escola, se eu fosse trabalhar eu não sei”.

Fala preocupante, visto que esta encerrando o curso, prestes a se formar professora.

⁵³ Destaca-se que, na maioria das vezes, estas atividades ocorreram por solicitação dos professores, em especial nas disciplinas: Jogos e Brinquedos Pedagógicos, Metodologia de Ensino da Educação Infantil e Linguagem Corporal.

3.2.6. O que os alunos dizem sobre o que leram e conhecem sobre a área

O Quadro 17, a seguir, reúne as manifestações dos alunos nas entrevistas, sobre o que afirmam terem lido – autores e leituras de que se lembram – e aprendido nas diferentes aulas.

QUADRO 17: Leituras e Autores postos em destaque pelos alunos
Aluna 01 – A Délia Lerner e Emília Ferreiro também, eu gostei. Inclusive a profa. Rosa também sempre bateu na tecla que elas são importantes. Essas duas.
Aluna 02 – Não sei se vai ficar meio clichê assim falar, porque acho que a maioria das pessoas fala assim, mas não tem como não falar em Paulo Freire, eu não tenho como não falar em Paulo Freire e Maria da Glória Gohn , embora eu não li ela no curso, não foi um pedido do curso, mas eu li porque eu acredito na educação não formal e ela é uma escritora que fala muito da parte de educação não formal. (...) Meu TCC é sobre a lei n. 11.645, sobre o ensino do afrodescendente, indígena, embora você perceba que isso só acontece mesmo nos espaços não formais, que é o que eu quero tentar falar depois, mas enfim (...) é Paulo Freire, total. (...) não tem a ver com a questão da Educação Popular, o cara tem a ver porque ele me mostrou uma docência que está ligada à prática. Eu me identifiquei com esse cara porque ele tem me mostrado, porque de fato tem, porque no livro eu realmente eu bebo o que ele fala, ele tem me mostrado que não adianta eu falar e não fazer. Uma educação, de fato, uma educação que acontece com um discurso verdadeiro, eu não posso fazer um discurso falso.
Aluna 03 – Vygotsky é a minha paixão. Concordo muito com o que ele diz, é o meio. O Paulo Freire e Montessori . (...) Vi em Filosofia. Foi um trabalho que nós fizemos.
Aluna 04 – Ah, esse último aí, não sei o primeiro ano, o Zabala . Ele fala muito, é o que mais eu guardei, ele fala do conhecimento mesmo, do conhecimento prévio, do atitudinal (...). E a Aranha ⁵⁴ , de História da Educação e tinha um pouco de Filosofia. Aristóteles, Platão, e todo aquele pessoal lá da Grécia .
Aluna 05 – Eu gostei de Délia Lerner e acho que Paulo Freire . (...) O Paulo Freire ele é muito humano, ele é muito realista, ele trabalha com a realidade do ser humano. Ele não fala daquele ser humano longe, ele vai lá no trabalhador, aquele que tá encarando todo o dia, o trem, o metrô, que passa sufoco pra aprender, que passa mais tarde por uma escola pra aprender. Délia Lerner, a forma, com muita clareza tudo o que ela explica, eu achei bem interessante o livro dela.
Aluna 06 – Henri Wallon, vamos ver mais, Piaget eu gostei bastante do Piaget . Eu gostei da Isabel Alarcão , com certeza, vi na Didática. Vamos ver (...) também um que eu falei: Olha, que moço! O Zabala , nossa eu gostei muito do Zabala, bastante. Deixa ver mais, têm uns autores que não apareceram na aula, mas que seriam muito bem usados, como um cara chamado Neira Matos, que ele fala muito sobre a construção de um movimento na escola que não engloba só o movimento físico, engloba todas as disciplinas, que tem a ver com o projeto que a gente tá elaborando agora e que é muito bom. Tive contato com ele por causa da Iniciação Científica que eu fiz e ele veio em minhas mãos esse autor, porque eu tava fazendo uma pesquisa mesmo na biblioteca geral da faculdade. (...) O tema da minha IC foi “A importância do movimento na escola de Educação Infantil”. Por isso que esse autor foi imprescindível, tem textos do Henri Wallon que ele cita no livro dele. Foi um autor que me ajudou.
Aluna 07 - Então, eu gosto muito dos teóricos de Psicologia . Apesar de, têm uns da Pedagogia que seguem a linha que usam as duas coisas. Então, Piaget eu gosto muito, quem a gente está aprendendo agora, a Montessori eu também me identifiquei, apesar de não conhecer muito, mas pelo o que a professora está ensinando para gente, é muito legal (...) que mais.
Aluno 08 – Vygotsky foi o que eu li muito e Piaget . Piaget nem tanto (...) mais os dois Vygotsky e Paulo Freire . Paulo Freire me deixou marcado muito aquela questão da EJA, eu li algumas coisas e tal (...) e tava lendo até pouco, <i>Pedagogia do Oprimido</i> , eu tive que interromper ia até colocar no meu TCC, mas eu não consegui, e depois li bastante Piaget também, sobre as fases das crianças . (...) Bourdieu foi muito pouco, que falava sobre currículo eu não lembro muito bem, mas eu li também e acho que a professora que me deu aula no 1º semestre, não me lembro nem o nome da disciplina que ela me deu, que falou sobre Bourdieu, eu não tive um proveito muito grande pela metodologia dela . Às vezes, a professora era muito boa, mas não consegue passar pra você e, às vezes, você por um detalhe físico você acaba não tendo uma simpatia pela professora e isso te bloqueia, mas acho que esses autores, Paulo Freire, Vygotsky, Piaget , foram os mais marcantes, os que mais foram trabalhados, por isso, mais marcantes. (...) Usei Vygotsky, Piaget e Paulo Freire, usei a Délia Lerner , (...) eu não li muito sobre ela, só coloquei alguma coisa pra falar sobre alfabetização, que vai muito além de ensinar a ler e escrever, e sim uma visão de mundo, saber lidar com as situações como um todo e (...) conheci atualmente fazendo concurso para

⁵⁴ Os autores citados foram respectivamente: Antoni Zabala e Maria Lúcia Arruda Aranha.

Santo André, concurso público para professor, **Kátia Smole**, que eu não conhecia. Eu conheci, falaram muito dela sobre a Matemática, eu li um pouquinho coisas sobre ela, mas é uma autora que a gente não trabalhou no curso né, e depois eu vou até procurar saber um pouquinho mais sobre ela. Esses foram os que eu conhecia e me lembrava. (...) Meu TCC será sobre “A” Influência da Matemática na Alfabetização.

Aluna 09 – A Délia Lerner por ela ter uma visão muito do que é ler e escrever, ela tem uma visão que nos abre os olhos para muita coisa, eu tenho a Délia Lerner. Ah, me esqueci de Sociologia que eu adoro. Não lembro o nome dele, não é o **Bourdieu, é o Foucault**. Eu li muito Foucault, sua obra “Microfísica do Poder” também muito bom, e outro que eu gosto muito é o **Celso Antunes**. **Não foi uma indicação da instituição, mas é um autor que eu adoro**. Eu descobri quando fui a uma palestra dele há um tempo, lá no Maranhão. (...) No Maranhão, então eu fiquei encantada da forma como ele falava, do amor com o qual ele fala da profissão sendo um professor de Geografia que totalmente, hoje ele vê a educação como um todo não, focado na Geografia dele como professor de Geografia que ele é, mas focado no todo, na educação como um todo. Ele fala sobre como fazer projetos, como transformar informação em conhecimento, em como transformar valores em virtudes. Então, têm varias coisas dele. **Tantos autores e agora não me vêm à cabeça outro nome**.

Aluno 10 – Ah! São tantos: **Marx, Comte, tem Durkheim, só sociólogo e filósofo. Mas, principalmente o Marx e Durkheim. Durkheim é um gênio, para mim é um gênio**. E teve mais um também que a gente viu bastante em vídeo, agora esqueci o nome, ele é um velhinho. (...) A gente viu vídeo, mas vídeo recente. Ele ainda é vivo, foi o que me **deixou mais feliz estudar alguém vivo⁵⁵**. Esqueci o nome dele. A gente viu em Matemática alguns vídeos dele. É um carequinha, esqueci o nome dele. Um velhinho carequinha. Ele falando, até prende, faz esquecer e faz pensar. “Nossa! Que legal ele está falando isso”. O jeito de falar, agora esqueci. Não acredito que esqueci o nome. Foi em Matemática, agora no quinto semestre. (...) Não chegou a ler nada dele, apenas assisti os vídeos.

Em relação aos dados presentes no Quadro 17, as respostas dos alunos sobre leituras e aprendizagens que tiveram no curso permitem algumas inferências:

✓ Os autores mais referenciados pelos alunos foram: Delia Lerner, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon. Fora esses, foram citados por mais de um aluno: Montessori, Zabala e Bourdieu;

✓ Sobre as autoras Délia Lerner e a também citada Emília Ferreiro, atribui-se ao Projeto Ler e Escrever⁵⁶, o qual fundamenta a base teórica da disciplina Fundamentos da Alfabetização. Paulo Freire foi bastante referenciado, por constituir base teórica da disciplina Educação de Jovens e Adultos e, como já foi visto, esta foi uma das disciplinas citadas como preferida dos alunos. E, por fim, os autores constituintes o tripé da área da Psicologia da Educação – na Matriz têm 160h dessa disciplina: Psicologia da Educação I (80h) e Psicologia da Educação II (80h), as quais também foram elencadas no rol das preferências dos alunos. Isso nos faz perceber a intrínseca relação entre a referência do autor com a área de conhecimento de predileção dos estudantes;

✓ Aponta-se também o interesse dos alunos por determinados autores atrelado a experiências de estudo fora da IES, como o caso do autor Celso Antunes;

✓ E, por fim, o destaque a certos autores relaciona-se a algumas experiências vivenciadas no curso, dentre elas:

⁵⁵ O aluno se refere ao autor Rubem Alves.

⁵⁶ O Projeto Ler e Escrever resulta da parceria da IES com as escolas estaduais e municipais. Délia Lerner e Emilia Ferreiro constituem o referencial teórico de base do Projeto, refletindo-se nas leituras e estudos feitos na disciplina de Fundamentos da Alfabetização, onde a maior parte dos professores que ministra essa disciplina participa do Projeto Ler e Escrever.

*Programa de Monitoria*⁵⁷: os Alunos 09 e 10, respectivamente, foram monitores por dois semestres consecutivos da disciplina Sociologia da Educação, o que os aproximou, obviamente, dos autores desta área, no caso: Marx, Bourdieu, Durkheim e Foucault;

Projeto de Extensão: considerando a participação no Projeto Ler e Escrever (Aluna 03), familiarizando com os estudos sobre Délia Lerner na área da alfabetização;

Projeto de Iniciação Científica: dos 10 alunos, as Alunas 02 e 06 participaram da IC, proporcionando a leitura de outros autores trabalhados no curso, como no caso Maria da Glória Gohn, no campo da Educação Não Formal.

✓Experiências frutíferas para o processo formativo desses alunos, entretanto com reduzida participação, justificada, em parte, pelas condições objetivas desses alunos, onde a maioria deles são trabalhadores e têm pouco tempo para se dedicar a outras atividades, além das solicitadas nas disciplinas cotidianamente, como visto no Capítulo II.

3.2.7. O que os alunos dizem sobre os professores

E em relação ao que dizem os alunos sobre os docentes do curso o Quadro 18, a seguir, traz essas informações, com destaque as falas sobre os que foram marcantes ao longo da trajetória formativa.

QUADRO 18: Professores Marcantes

Aluna 01 – As profas. Rosa e Begônia.

Aluna 02 – Por que são **professores que acreditavam na educação**, foi por isso, total. Todos que eu falei eles acreditavam, não é só a metodologia, é porque eles acreditaram, tanto que o discurso deles me inflamou, foram esses discursos que me inflamaram. **Eles tinham o discurso e a prática e me fizeram ter o discurso e a prática, eles acreditam na educação.** E acreditam que vão (...) esse que eu achei o melhor de tudo, porque eles acreditam que daqui, da IES, dessa sala que dizem ter problemas, eles **acreditam que dali pode sair bons professores**. Eles acreditam nisso, e muitos não, já sabem que é perdido.

Aluna 03 – A profa. Rosa, ela vai ser sempre marcante na minha vida, porque eu tinha muita dificuldade e até hoje ainda tenho, e a Rosa sempre falava: “**A gente só aprende fazer, fazendo**”. Uma coisa que ela sempre fala e é uma pessoa que acredita. Ainda nesse semestre, ela olhou pra mim, quando ela foi entregar minha prova e me disse na chamada: “Você melhorou muito, você cresceu muito”. E no dia de entregar a prova ela falou: “Viu como meu olho não erra”. E a profa. Miosótis, de Gestão. (...) **A personalidade dela. A vontade dela que os alunos aprendessem. Isso me marcou muito.**

Aluna 04 – Com certeza, a professora Hortêncio, é uma das que eu faço questão de ver na nossa colação de grau. Ela é muito fofa. E a professora Dália (se emocionou). A **Dália foi uma coisa pessoal**. Eu tive um problema pessoal muito sério.

⁵⁷ Consiste em um Projeto Institucional, oferecido, sobretudo, aos alunos do 1º e 2º semestres. Os alunos, a partir do 3º semestre, com interesse e rendimento acadêmico satisfatório em determinadas disciplinas, associado a disponibilidade de tempo, participam desse Projeto na condição de monitores, auxiliam e orientam os alunos dos dois primeiros semestres, nos horários de pós-aula (período diurno) e pré-aula (período noturno), no caso os monitorandos, orientados por um professor da área, chamado de tutor.

Aluna 05 – O Cravo foi muito marcante, a aula dele é muito boa, é clara, sempre faz sentido. A aula da Rosa, ela é ótima. Também é uma aula que faz sentido, não que as outras não façam, mas trazer a realidade, um exemplo do nosso dia a dia facilita muito o entendimento e tem na aula dos dois. A aula dos dois é ótima.

Aluna 06 – Professora Gérbera. A dinâmica da aula dela era tão clara, ela falava e a gente entendia. Nossa a Primavera, não lembro o sobrenome dela, mas ela dava aula de coordenação, coordenador pedagógico, foi muito bom, pela clareza, aula dinâmica, descontraída (...) a gente tava descontraído, mas tava aprendendo ao mesmo tempo. Eu gosto da brincadeira do negócio, eu to brincando, mas eu to aprendendo.

Aluna 07 - É. Não é nem pela matéria era pela pessoa, pela professora, porque eu a acho (...) primeiro de tudo, quando eu vim fazer a primeira semana de Pedagogia quando eu estava aqui, eu vi na semana da Pedagogia. Ela ainda não era minha professora, a Begônia. É que ela tem essa coisa com música. (...) Eu amei a palestra dela, eu fiquei apaixonada pela palestra dela e, assim, as aulas dela quando ela citava exemplos pessoais (...) eu gostei muito, infelizmente a matéria eu não gostava muito que era de leis. Eu acho que ela devia ter dado outra matéria para gente para ficar perfeito. Ela foi alguém que eu achei muito legal assim, que acrescentava bastante. Foi uma referência como pessoa porque como pela profissão assim eu não (...), talvez muito pela música. (...) Ah, O professor de Jogos e Brinquedos eu achei ele muito sensível também, o Girassol. Ele está esse semestre também na disciplina *on-line*. Porque eu gosto dessa coisa sensível, não mais pela matéria, pela parte profissional. Eu vejo muito a parte sensível, pessoal assim. Eu gostei muito deles, muito deles dois.

Aluno 08 – Olha foram vários professores que foram marcantes assim, mas eu me surpreendi bastante nesse último semestre porque eu adorei né, o professor Gerânia. Foi um cara excepcional, muito jovem e com uma bagagem muito grande de experiência e conhecimento. A professora Miosótis, uma professora excepcional, gostei muito de ter conversado com ela e gostaria de ter conhecido ela anteriormente. E a professora Alfazema, também muito gente boa, nos entende. Eles são profissionais e nos tratam como adultos, né, porque muitos professores, às vezes, gostam de impor sua posição e acabam nos tratando como se fossemos crianças. Não somos mais crianças, alguns como eu, podem ser muito jovens, mas também não é mais criança. Já adquirimos uma experiência, sabemos conversar tão bem quanto uma pessoa de 50 anos sobre determinado assunto e, porque se interessaram e tal, mas além de nos respeitar como, como formandos, como professores, é, tem o domínio sobre o conhecimento, tem muito forte aquilo sabe, consegue passar pra você de cinco maneiras diferentes o conteúdo. Então tem um domínio muito grande, nos trata com respeito, nos entende, assume responsabilidades, não é só: “Vamos falar com a coordenadora”. Diziam: “Pessoal vamos sentar, vamos conversar que aí eu resumo e levo pra coordenadora”. Como foi com a Alfazema, como foi com o professor Gerânia e com a professora Miosótis. Teve um momento que ela até se retirou da sala pra gente discutir a questão de: “Fica na sala, não fica” o carinha lá, o (aluno Y da sala) até falou: “Professora, tem de participar disso”. E, ela falou: “Querido, não vou participar, porque não compete a mim é uma coisa de vocês, é particular de vocês, não tenho que está aqui pra ouvir”. Ela saiu da sala, foi beber uma água e disse: “Vou beber uma água e em cinco minutinhos já volto”. Então acho que isso é uma característica dos professores que são marcantes.

Aluna 09 – Professoras Orquídea, Miosótis, Palma e Alfazema. Também a Begônia e o professor Alecrim. Eles tiveram disciplina, postura, conhecimento, porque querendo ou não quando você já chega à Universidade você já tem outro olhar, você já sabe aquele professor que está ali que, às vezes, precisa recorrer ao livro, e sabe aquele que por uma experiência, ele já vai sem precisar recorrer, tem a experiência dele. Ele te dá uma segurança muito maior. Então por tabela parece que são os professores de mais idade.

Aluno 10 – Eu poderia, nossa, foram vários e acredito que a maioria do primeiro semestre. (...) Sim, a maioria do primeiro semestre, entre o primeiro e terceiro, mas assim eu poderia citar nomes como a Magnólia, o Antúrio, o próprio Alecrim, todos eles da área, e claro, a Orquídea. Ela é lenda, né? É mito. Ela não pode aposentar tão cedo, ela quer aposentar, mas ela ainda tem muita lenha pra queimar não é ainda? E a professora Alfazema, nossa a Alfazema me apaixonei por ela. Ela é uma professora, é aquela coisa da amizade, ela assim na gíria, ela fechou com a gente bonito. A Alfazema e o Gerânia. Todos tiveram metodologia. Aquela coisa que é, te assusta, mas te assusta por um lado positivo sabe, te assusta: “Nossa eu não acredito que eu tava tão fechado na minha caverna, e agora que eu estou saindo” né? Pra mim aquele negócio eu tinha vivência até o Ensino Médio e não sabia o que era a vida acadêmica, não sabia quais eram os bastidores e como que era dentro de uma universidade e descobrir isso pra mim foi uma experiência maravilhosa. Descobri outro mundo. Então a Alfazema sempre muito parceira, a Magnólia, o Antúrio e o Alecrim são professores assim que eu acho que não poderiam faltar em uma universidade. O Gerânia, nossa, como é que eu posso descrever? É especial, é um professor especial, sabe um professor, sabe aquela coisa da nova guarda, tem aquele da velha guarda. (...) É da nova guarda, não é nem jovem guarda, é nova guarda, é uma coisa, sei lá, é muito bom. O bom é que pudemos ter parâmetros bem diferentes de professores.

O corpo docente do curso tem, aproximadamente, 100 professores, os quais, na condição de funcionários da instituição, atuam em todos os campi e nas duas modalidades de

ensino neste curso (presencial e à distância). Ao fim de semestre letivo, os professores preenchem pela *Central do Professor* (campo de acesso institucional) e também por *e-mail* enviado pela coordenação do curso, um formulário de disponibilidade, indicando horários, dias e campus de preferência para atuar. A indicação do campus se faz necessária, pois pelo fato do curso ser oferecido em todos os campi da instituição, distribuídos em diferentes áreas da região metropolitana de São Paulo, se alocados em campi distantes da moradia ou do local de trabalho (especialmente os que trabalham em outro espaço, além da referida universidade), terão dificuldades de locomoção, podendo gerar atrasos ou até faltas – fator esse que busca ser considerado, na medida do possível, pelos gestores do curso.

Em sua maioria, os professores têm titulação de mestrado ou doutorado e trabalham em regime de dedicação parcial, boa parte, na condição de horistas. Do corpo docente, há um percentual que atua, concomitantemente, na pós-graduação Lato Sensu, há os participam de projetos institucionais, como o *Ler e Escrever*, *Bolsa Alfabetização* e no *Programa de Monitoria*, como professores tutores. Há, também, os que têm Projetos de Pesquisa, orientando Iniciação Científica e, grande parte, atua também na supervisão de Estágio e acompanhamento de TCC. E, ao fim, um grupo, em média, 12 professores compõe o NDE do curso – Núcleo Docente Estruturante (já citado em item anterior).

É um grupo bem heterogêneo, em vários aspectos: gênero (apesar de prevalecer mulheres), idade, tempo de instituição, experiências profissionais e áreas de formação acadêmica. Vale acrescentar que a IES oferece um Programa chamado *Formação do Futuro Professor*, o qual tem uma formatação similar à de um curso de especialização, estimulando egressos dos cursos de graduação a seguirem a carreira acadêmica. Os alunos aprovados nesse Programa, após entrevista com os coordenadores de área e realização de estágio, serão contratados para atuar como professores da instituição. No curso de Pedagogia, há professores formados nesse curso, única condição de ingresso como docente na IES com a titulação de especialista.

Seguem algumas considerações baseadas nas falas dos alunos entrevistados, relativa aos professores do curso:

- ✓ As características atribuídas aos professores, quase de forma unânime, referem-se a aspectos mais subjetivos, tais como: personalidade forte, vontade, sensibilidade, respeito, ética, postura, segurança e parceria. Fica patente a valorização da imagem de um professor mais “amigo”;

- ✓ Alguns alunos apresentaram a referência do bom professor por traços mais tangíveis: clareza, dinâmico, dá exemplos, experiência, conhecimento, domínio do conteúdo, assume responsabilidades, disciplina, metodologia. Vale ressaltar que poucos alunos evidenciaram conhecimento e domínio do conteúdo como características marcantes dos seus docentes formadores;
- ✓ Chamam a atenção certos comentários tecidos sobre os professores, tidos como marcantes no processo formativo: “Muito fofa; Trata como adultos e não como crianças; Apaixonei por ela; Fechou com a gente; Discursos e práticas que demonstram acreditar na educação; Aula que faz sentido; Assusta pelo lado positivo”.

Em meio aos atributos elencados que qualificam o “bom docente”, observa-se a preponderância da dimensão afetiva (características pessoais), em relação às dimensões técnica e política (características culturais e intelectuais) – o que se coaduna com as manifestações dos alunos sobre o curso, nas quais também se evidenciam aspectos mais voltados à afetividade.

Cabe também destacar, neste item sobre o corpo docente da instituição, que este trabalho não apresentará elementos suficientes que permitam mapear os aspectos constituintes da cultura docente, mesmo porque, os sujeitos investigados foram os alunos e não os professores. No entanto é fundamental evidenciar que a cultura docente está impregnada das marcas institucionais, manifesta em suas práticas e ações, como fica evidente nas falas dos alunos, da mesma forma que a cultura dos discentes “(...) se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem. Inclusive, nos processos e nas situações de maior contestação (...)” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165).

Neste sentido, pode-se afirmar a intrínseca relação que há entre cultura institucional, cultura docente e cultura discente. Resta saber em que medida esse modelo de organização escolar respinga e afeta as concepções dos alunos sobre a docência, repercutindo na construção de sua identidade profissional. Ponto de discussão do Capítulo IV.

3.2.8. O que os alunos dizem sobre o curso: definições e apreciação geral

As respostas dos alunos sobre o que pensam a respeito do curso que estão concluindo, como o definem e o que avaliam que falta a ele, considerando sua formação como professores, reúnem-se nos Quadros 19 e 20, apresentados a seguir.

QUADRO 19: Definição de Pedagogia

Aluna 01 – Ah, assim, eu já ouvi muito os professores falar que a Pedagogia não é só o amor, mas eu vejo como amor. Você vai tá educando uma criança, eu também vejo assim, que é muito importante você ensinar aquela criança a escrever seu nome, a ler, que ela vai assim, a partir do momento que ela aprendeu a escrever seu nome, aprendeu a ler, ela vai levar aquilo para a vida dela e ela vai sempre se lembrar de você. Então eu considero isso como um amor. Alguns professores dizem, desde o início, que não é só amor. Que o amor ajuda, principalmente, as professoras Begônia e Rosa, que o amor ajuda a estar pondo em prática a profissão.

Aluna 02 – Instrumento de poder, total. Eu acho que a Pedagogia em si, o pedagogo, acho que a Pedagogia permite para que eu conheça tanto. Você me aprontou com isso porque eu acho que a Universidade não deu todo o apoio que eu precisaria, não foi só aqui, foi muito mais no não formal, informal, do que nesse espaço, mas a Pedagogia ela é capaz de desenvolver o ser humano como um instrumento de poder mesmo, porque não é só eu ensinar a Matemática, não é só eu ensinar a História, mas eu ensinar como eu ensino e como eu aprendo; isso é um instrumento de poder. Não sei se dá para entender essa ideia de instrumento de poder sabe, não um instrumento de poder para que você - como eu posso dizer - (...) para que você suba no outro, não é essa ideia, mas um instrumento de conhecimento. Esse conhecimento que ela me dá, no meu ponto de vista, me enriqueceu muito mais se eu tivesse feito apenas História, entendeu porque na História eu seria aquela pessoa capaz de toda a História, entender todo o processo histórico, eu percebi isso nas aulas de História, mas a Pedagogia em si, que foi tudo isso que eu aprendi, me fez perceber como o processo educativo acontece e isso é um instrumento de poder pra mim. (...) Eu acho que a docência é um ato de poder. Eu acredito (...), o poder não no sentido de que eu sou melhor do que os outros, mas eu tenho a capacidade de desenvolver uma habilidade que o outro não sabe que ele tem isso é só o docente que faz. (...) porque ele é capaz de enxergar por todo o processo que ele passou, na academia, enfim nas leituras que fez e nos caminhos que ele começou a pesquisar, que ele não conseguiria se ele não estivesse aqui. Eu não conseguiria entender essa linha da educação se eu não estivesse nesse espaço, embora eu saiba que o que eu li, eu poderia, mas eu li em casa isso, porque eu estive nesse lugar e foi esse lugar que me direcionou. Entendeu?

Aluna 03 – Amor. Amor pelo ser humano, acreditar nele. Eu acredito no ser humano, eu acredito que as pessoas podem mudar e você muda isso com amor. Não adianta chegar numa sala de aula, passar um conteúdo, se eu não tiver um carinho, se eu não tiver amor naquilo que eu estou passando, naquilo que eu estou fazendo.

Aluna 04 – Eu acredito que seja a oportunidade de você aprender e ensinar.

Aluna 05 – Cidadania.

Aluna 06 – Um olhar para o outro, um olhar mais apurado para o outro indivíduo que a gente se depara com ele todos os dias. É um olhar mais apurado, porque aquele cara um dia ele vai crescer e eles precisam da gente como base junto com a família, para eles conseguirem crescer e se tornar um profissional melhor.

Aluna 07 - Pra mim é o complemento de uma formação (...) complemento.

Aluno 08 – Pedagogia é educar, eu posso (...) uma palavra educar, se eu for além com uma frase é: “Não se priva somente a transmissão de informações”, muitas vezes, eu como inspetor (que agora eu trabalho como inspetor) tenho que chamar a atenção de uma coisa que não compete só ao comportamento da criança, (...) assim, eu acho que o professor pra ser completo ele tem que educar, mais pra vida, não só informações, só conteúdos. Acho que Pedagogia é isso, ser pedagogo é você educar de maneira geral.

Aluna 09 – Educação. Profissionalismo. Amor. Comprometimento.

Aluno 10 – Pedagogia [pensando]. Acho que foi aquela frase também que eu disse no começo, que quando a gente entra aqui pra fazer o curso de Pedagogia é como se a gente fosse o rio, aí a Pedagogia passa pela gente e quando a Pedagogia coloca de novo a gente num certo âmbito, a gente já não é mais aquela mesma pessoa. A gente já mudou completamente, o rio mudou e a gente também mudou. Acho isso muito interessante, ficar essa frase.

A análise do posicionamento dos alunos nas respostas contidas no Quadro 19 revela que, apesar de dissonâncias em suas falas, quando solicitados a dizer, brevemente, o que os remete à ideia de *Pedagogia*, uma concepção se sobressaiu: a afetiva. Dentre os termos usados para defini-la, aparecem “*amor, instrumento de poder, oportunidade de aprender e ensinar, ato de cidadania, olhar para o outro, complemento, educar para a vida, profissionalismo, comprometimento, um rio – por ser algo que provoca mudanças*”.

A Aluna 01, por exemplo, lembra que, por vezes, os professores disseram durante o curso, que Pedagogia “não é só amor”, entretanto, não convencida, ela “vê a Pedagogia como amor”. Na mesma linha de pensamento segue a Aluna 03. Para esta aluna, o ensino precisa “estar atrelado ao amor, ao carinho”.

Em direção totalmente oposta, a Aluna 02 considera Pedagogia “um instrumento de poder”, pois “a docência não se reduz ao mero ato de ensinar, mas ao como ensinar e ao como aprender”. O termo *poder* ela relaciona ao “conhecimento”, de modo que “o conhecimento sobre algo dá poder”, nesse sentido “a docência também é um ato de poder”.

O que se percebe é que palavras como: *pedagogia – educar – relação – amor – olhar para o outro – ensinar – poder – aprender* - estão todas, de alguma forma, interligadas. Os alunos expressam-se de forma muito confusa e genérica sobre o tema – o que permite supor seu despreparo profissional, mesmo estando ao término do curso.

QUADRO 20: Apreciação geral sobre o curso: O que faltou?

Aluna 01 – Assim, é (...) nas metodologias, nas disciplinas nada. Eu acho assim, meu particular, a minha sala é muito desunida. Então atrapalha um pouco o desenvolvimento dos professores, até tá chegando até nós e nós também até eles.

Aluna 02 – Eu senti falta⁵⁸ (...) de uma abordagem mais embasada teoricamente, nas fontes sabe, não a referência, da referência, da referência. (...) óbvio que eu ainda preciso de mais conteúdo para interpretar melhor, mas ler a referência, da referência, da referência, já pondo com as opiniões desse professor, porque a maioria aqui dos professores não são isentas, diferente do que eu percebi lá, os caras bebem a fonte mesmo e são assim fidedignos, são fieis, o que te faz toda hora ficar pensando, será? Sabe te dá essa dúvida, você quer ver lá. **Aqui eu senti essa questão de referência, da referência, foi deixando pra mim, a coisa cada vez mais morna, mais morna, até ficar fria. Poucas aulas foram quentes pra mim aqui, a maioria foi uma aula fria,** porque eu tive contato em outros espaços que me despertaram muito mais a questão do professor pesquisador, a questão do professor coerente, a questão do professor que entende a sua atuação como instrumento de poder e isso é o que eu acho principal para o professor. **Você vê que o corpo docente, de modo geral, vê essa docência como instrumento de poder, trata isso, abordou isso de alguma forma? Se a prática deles não evidenciou isso é porque eles não veem isso como instrumento de poder. Os que pra mim veem são os que fazem na prática,** não importam, não falam, ah esse nível tá médio ou baixo, então eu seguir com as meninas nesse nível, não coloca todo mundo na sala para correr junto, e corre, só você olhar que corre. Teve professores que fizeram isso, foram seis professores (...). E, embora eu acho que o discurso da prova. Rosa de freireana não é muito evidenciado na prática, acho que ela tem melhorado, eu acredito nisso. **Acho também que a grade curricular da IES ela precisa talvez, precisaria rever um pouco sua grade curricular, to falando assim, de tudo assim, acho que eles colocaram matérias nos primeiros semestres e acredito que nós não estávamos (não é capacidade), mas nós não estávamos preparadas para algumas matérias e que talvez essa mudança de semestre seria melhor.** E outra coisa também aqui na IES, que eu percebi, um dos grandes problemas também que eu achei é que, **por eles colocarem a questão do AVA, o EaD, muitas matérias que eu acreditei serem importantes para a prática de Educação Infantil foi colocada no AVA e acredito que elas deveriam estar no presencial e eu sou uma pessoa que eu acredito na diferença entre o presencial e o virtual.** Tem uma grande diferença entre eles. Por exemplo, eles colocaram Histórias Infantis, não Literatura Infantil, que é primordial para a Educação Infantil, já que esse trabalho da contação de histórias no infantil, ela desenvolve muito e foi uma matéria colocada no EaD. Eu acho que perde muito quando a matéria vai para o AVA. Não que eu não acredite na Educação à Distância, nos EUA já tem muito tempo e enfim, mas eu acho que aqui nós ainda não estamos muito preparados para o que se pede. É um compromisso não só do aluno, mas do professor, que eu acredito que os professores no AVA não tem ainda, não tem ainda essa questão do acompanhar. Eu já fiz vários cursos (...) à distância gratuitos com apoio do professor.

Aluna 03 - Eu acho o curso muito curto. Embora, se ele fosse mais longo, reclamaríamos talvez, mas ele é curto, eu to saindo do curso e sinto que eu tenho uma necessidade de estudar mais, que eu deveria ficar mais tempo. **Então, eu gostaria que tivesse mais tempo.** (...) na disciplina de Matemática, não foi só eu que achei (...) a maioria das pessoas da sala também disseram que precisaria de mais tempo.

⁵⁸ A aluna indica ter feito cursos paralelos em duas universidades, uma pública e outra privada.

Aluna 04 – PS: Ao longo da entrevista essa pergunta não foi feita à aluna.

Aluna 05 – O que faltou não se enquadra a todos os professores, tem professor que é muito agressivo, já chega à sala gritando, brigando, eu acho que não é legal. E aí quando os alunos tomam uma postura de também ser um pouco mais firmes, de bater o pé pelos direitos deles, eles não olham com bons olhos, acham que aquela pessoa, aquela sala é encrenqueira. Eles já rotulam o aluno, a sala, só o que eles não veem também o que eles fizeram antes. É complicado, mas isso não é do curso exatamente, talvez seja um fato isolado. (...) No mais, eu acho do que jeito que tá, tá ideal.

Aluna 06 - Eu tenho muito energia, eu tenho muita necessidade de me mover e acho que tinham aulas que davam pra ser mais móveis assim e ficou muito expositiva e então acho que as aulas muito expositivas me cansaram muito. Se usassem aquelas aulas, por aparência é chata, se fossem mais dinâmicas, certamente a gente conseguiria se prender mais e conseguiria se aprimorar total do conteúdo. (...) não que eu ache que faltou, eu acho que o tempo hábil do curso ficou pequeno pra tanta coisa e quando chega no final do semestre, maio e junho, parece que os caras jogam todo o conteúdo, porque você tem que aprender e lembrar de todas as coisas pra fazer uma prova, de uma nota de prova que não cai, a nota é fixa. Acho que os conteúdos foram legais, só que o tempo é curto e o que acontece: junta muito conteúdo, joga tudo em cima da gente e a gente tem que se “virar nos 30”. (...) Acho que poderia ter sido desenvolvido mais essas aulas de metodologia, a grade deveria ser maior para elas. Se elas são tão importantes, tão importantes, mas elas só vêm agora no final. Outro exemplo é Estrutura e Funcionamento do Ensino, uma matéria que, com certeza, deveria ter sido dada em dois semestres, porque é uma coisa tão importante, que cai em tantas provas de concurso e a gente só teve um semestre para aprender. E Avaliação Educacional deveria ter sido maior também, porque é uma coisa que a gente usa diariamente.

Aluna 07 – Então, poderia ser mais desenvolvido o Braille e a LIBRAS. (...) Ah! É o que todo mundo comenta. Para mim foi ótimo o curso ter duração de três anos, porque é maravilhoso, mas os próprios professores falam que falta muita coisa por ter tirado um ano. Então assim, o porquê eu não sei, talvez se aprofundar mais em cada matéria. Quanto a ser mais desenvolvido, eu acho que não ser melhor, mas talvez mudar a ordem (...). A matéria de Metodologia que é o Trabalho de Conclusão de Curso, não sei, poderia pôr essa matéria no fim tendo é (...) em aula mesmo, não online entendeu? Por que a gente faz o TCC online. (...) Podia ter a matéria de conclusão de curso, Trabalho de Conclusão de Curso, ao vivo né? E talvez no último semestre pra gente ter mais base pra fazer assim, sei lá, fazer um trabalho mais (...) talvez ajudaria pra gente saber a metodologia e como fazer o trabalho. Talvez isso ajudasse. Não que assim: “Nossa eu não tive uma formação boa por causa disso”; não isso, mas acho que ajudaria, complementaria.

Aluno 08 - Eu acho que não posso dizer que faltou porque foram abordados os sistemas de inclusão né, acho que deveriam (...) deveria ter um pouquinho mais de enfoque né, quando nós estávamos começando a gostar de Braille só teve uma (...) tivemos só uma vez Braille ou duas? Não, tivemos duas vezes. E LIBRAS também, mas assim é muito, primeiro era muito fundamento e depois que é a prática né, então eu acho que deveria ter sido um pouquinho mais de prática porque é uma coisa que a gente não usa e a gente esquece muito rápido, então deveria ter um pouquinho em todos os semestres, eu acho que deveria ter sido um pouquinho mais desenvolvido. (...) Olha, eu acho que essa questão das legislações porque o professor ele, ele é muito, muito despreparado nessa questão de saber quais os seus deveres e quais os seus direitos, o que pode ser feito e o que não pode ser feito, eu acho que isso é uma coisa muito importante porque os pais hoje em dia, eles não trabalham junto com o professor, muitas vezes a responsabilidade é do professor e da escola, e quando não é da escola é do professor. A escola joga em cima do professor a responsabilidade então, deveria sim saber um pouco mais de, de legislações, de Constituição Federal né tal, um pouco mais é (...) a par da LDB, essas coisas, novas resoluções que sempre aparecem né. Eu acho que isso é uma coisa essencial poderia ser trabalhada, e a questão também das Metodologias de Ensino, eu acho que deveria ser também um pouquinho mais trabalhado, na verdade o curso de Pedagogia, em minha opinião, ele deve ser um pouco mais extenso, porque você vai ser o formador de futuros profissionais e, muitas vezes, são muitos cursos em três anos e é muito pouco tempo pra você trabalhar muita coisa de fato, é muito pouco tempo pra você ter essa bagagem, pra você poder ensinar, eu vejo muitas pessoas, muitas, completamente despreparadas na minha sala pra ser professoras, você vai conversar com elas: "Qual seu objetivo na Pedagogia?" "Meu objetivo é cuidar de criança, é ser babá". Na minha turma, no 6º semestre, muitas pessoas não falam corretamente até hoje, como vão ensinar né, não fala no plural, falam: "Pra mim viajar" "Pra eu e acabou" tipo não tem muita noção. Eu entrei de uma forma de uma maneira, entrei muito jovem entrei falando gíria. Sai do colegial e lá é muito essa questão de puberdade e tal, dialeto e eu modifiquei muito né, eu olho pra trás e falo: "Nossa eu me tornei outra pessoa" e as pessoas, às vezes, só vêm em busca de um diploma, pra poder exercer uma função, pra poder ganhar um dinheiro, porque hoje em dia você trabalha como professor pelo magistério, e algumas escolas exigem que você tenha Pedagogia. Tem que ter Pedagogia e aí? E as pessoas vinham buscar só isso, porque não veem necessidade em aprender um pouco mais, eu me sinto despreparado em algumas coisas assim, mas tenho plena ciência de que a partir do momento que eu me deparar com uma situação difícil eu posso ir atrás e eu vou assimilar as informações que já foram passadas com as atuais né. (...)

Aluna 09 – Eu acho que a questão da educação especial, é muito bem trabalhada. Assim a nossa instituição é a única que abrange tanto a LIBRAS, quanto o Braille, só que se focou muito nisso, como é que nos vamos perceber esses alunos, eu acho que faltou uma firmeza nisso para se observar e para se conhecer quem são esses alunos e como tratá-los. Ficou muito no eu vou ensinar LIBRAS e o que eu vou fazer com o resto da turma quando eu tenho apenas um aluno, como eu vou administrar isso em sala de aula, tá eu sei eu aprendi a LIBRAS, mas como eu vou trabalhar com esse aluno e como eu vou administrar trabalhando com ele e com o resto. A mesma coisa o Braille, então acho que faltou isso, essa ponte pra saber não só trabalhar com esse ou fazer a inclusão desse aluno, mas com o restante da sala.

Aluno 10 - Ai isso eu já vim pensando há algumas semanas já, até meses. Acho que alguma coisa assim mais voltada para a questão empresarial, questão da Pedagogia Empresarial, Pedagogia Hospitalar. Acho que faltou porque acho que ficou 100% para a sala de aula. Eu acho, não sei se Pedagogia tem que ser 100% para a sala de aula, mas eu acho que faltou isso também porque têm algumas empresas que tem essa área, essa área pedagógica. Hospital então, nem se fala, tem Brinquedoteca, tem toda essa área e eu acho que faltou um pouco disso. (...) Acho que seria legal para poder também direcionar. Tipo se hoje incluísse essas áreas, daria conta de formar o professor e ainda com tudo isso incluir essas discussões da Pedagogia Empresarial e Hospitalar. Mas, para isso, precisaria ter mais, eu acredito, pelo menos mais um ano. Mais um ano, por que eu ainda acho que têm matérias, mesmo no AVA, que poderiam ser presenciais. É o caso de Arte e Educação, poderia ser uma matéria presencial (...) tem muita coisa de Arte que não adianta a gente ler, a gente precisa ver, a gente precisa sentir. Eu acho que mais um ano seria legal, seria interessante para poder incluir essas matérias e colocar uma do AVA para presencial.

As considerações expressas pelos alunos sobre o que falta no curso, considerando sua formação profissional para atuarem como professores, são bem variadas, em razão disso foram agruparam-se em quatro temas para facilitar a análise dos dados: *Matriz Curricular, Tempo de duração do curso, Práticas docentes e Relação entre alunos.*

No que tange à *matriz Curricular* – fator que se despontou na fala dos alunos – ela aparece de diferentes formas. Por mais de uma vez, apareceu a crítica às disciplinas oferecidas na modalidade à distância. Segundo os alunos, o rendimento ficou aquém do esperado, não correspondendo às suas expectativas formativas naquela área do conhecimento.

Outra crítica sobre o currículo apoia-se no tempo de duração de algumas disciplinas, como: Estrutura e Funcionamento do Ensino, as Metodologias de Ensino de modo geral e Avaliação Educacional. Em relação ao TCC, por exemplo, houve uma crítica por ser realizado na modalidade à distância. A análise da aluna se dá na direção de que esse componente curricular fosse realizado presencialmente por meio de uma disciplina formalizada no currículo tanto para orientação quanto elaboração.

Da mesma forma, a Aluna 09 considera excessiva a carga-horária destinada às disciplinas de LIBRAS e Braille, apesar de reconhecer que essa área é um diferencial formativo da IES.

Ainda no que se refere à matriz curricular, apenas o Aluno 10 propôs a inserção de disciplinas que contemplassem outras áreas de atuação profissional, além da escola, como empresas e hospitais. Isso demonstra um desconhecimento deste aluno da proposta formativa do curso, definida em seu Projeto Pedagógico.

Em relação ao *tempo de duração do curso*, três alunos mencionaram que o tempo do curso foi *insuficiente*, ao passo de estarem “(...) se formando com a sensação de ter faltado mais temas e conteúdos a serem vistos e estudados”. Nesse ponto, apenas a Aluna 07 manifestou, textualmente, que o tempo do curso foi *suficiente*. Acredita-se que isso se deva ao fato desta aluna já ter um curso de graduação e ter buscado o curso de Pedagogia, não como

primeira intenção profissional, mas como complemento à sua primeira formação na área da Musicoterapia.

No que se refere às *Práticas docentes*, a Aluna 02 fez uma crítica muito pontual: o uso excessivo de textos comentados e não a fonte direta dos autores estudados. Ou seja, as leituras dos referenciais teóricos de base da área da pedagogia foram, na maioria das vezes, obras e textos comentados por outros autores – o que, para ela, representa perda na qualidade formativa, além de não fomentar o interesse pela pesquisa. Outra observação a esse respeito refere-se, a alguns professores apenas, que “*não permitiam muitos questionamentos em sala e quando isso ocorria demonstravam-se agressivos com os alunos*”, agregando-se a esse ponto, também a “*falta de aulas mais dinâmicas*”.

Já no que se refere à *relação entre alunos*, apenas um aluno mencionou como um problema para o curso “*a turma ser desunida*”, ao alegar que essa característica dificultou o trabalho dos professores.

Entende-se que os alunos fizeram considerações extremamente pertinentes e maduras sobre o curso, mostrando o que identificam como pontos a serem melhorados com vistas a uma formação que lhes proporcione uma bagagem mais sólida para a atuação profissional. Sob esse aspecto, dois pontos serão colocados no bojo dessa discussão indo ao encontro das impressões dos alunos:

✓ Sobre a Matriz Curricular (Anexo 05) observa-se que, de fato, há uma carga-horária desmedida das disciplinas voltadas à área de LIBRAS e Braille, comparadamente, em carga-horária a outras do currículo, como: Sociologia da Educação, Fundamentos da Alfabetização, Avaliação Educacional, Metodologia de Ensino da Educação Infantil e as demais Metodologias de Ensino;

✓ Quanto ao tempo do curso, realmente, três anos configuraram-se como insuficientes para a formação do professor, isso sem falar nas outras atividades profissionais, contempladas na atual Diretriz e incorporadas ao PPC, que ampliam o campo de trabalho do pedagogo.

3.3. O desenvolvimento profissional docente e a instituição formadora: pontos e contrapontos

Considerando os aspectos organizacionais da instituição, materializando sua cultura, bem como as manifestações dos alunos sobre o curso e a docência, uma questão se coloca em pauta: a relação da atividade docente formativa com o conceito de “profissão”.

Sobre profissão docente, Marcelo Garcia (2009) no artigo intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, introduz o tema referindo-se à profissão docente como a “*profissão do conhecimento*”, uma vez que o conhecimento tem se constituído como elemento legítimo da profissão docente.

Esse conhecimento adquire sentido quando assume o compromisso de se transformar em aprendizagens relevantes aos alunos. Nessa direção o autor apresenta o Relatório publicado pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - em 2005, segundo o qual a qualidade dos professores e como ensinam constituem fatores de extrema relevância nos resultados dos alunos.

De acordo com o autor em destaque, o conceito de *desenvolvimento profissional docente* “(...) tem uma conotação de evolução e continuidade que (...) supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 09). Assim, pode-se concebê-lo como uma atitude permanente de indagação, isto é, pela formulação de questões e, consequente, procura de soluções.

Nessa direção, Marcelo Garcia (2009) traz diferentes concepções teóricas sobre desenvolvimento profissional, pelas quais, resguardadas suas especificidades, encaminham ao entendimento desse percurso como um processo, individual e/ou coletivo, que deve ser contextualizado no local do trabalho docente – a escola.

Segundo o autor, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado na última década devido à evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. É possível entender, então, o desenvolvimento profissional como um processo que se constrói à medida que os professores adquirem experiência e consciência profissional.

Enveredar pela seara da docência como profissão, remete, inevitavelmente, à discussão sobre *identidade profissional*, visto que:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao

longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos públicos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p.11).

Nesse sentido, a identidade docente se constrói de modo individual e coletivo, ao longo da vida. Portanto, “(...) não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional” (p. 12). Essa ideia posta por Marcelo Garcia desmistifica a concepção da docência como vocação, ou seja, como algo inato que interfere na escolha e no exercício docente.

Com base no exposto até o momento, é possível dizer que, discutir desenvolvimento profissional implica considerar o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia que estes profissionais têm no exercício de seu trabalho. Nesse sentido, para se discutir desenvolvimento profissional e identidade docente é preciso considerar o processo de formação inicial.

A respeito dessa etapa formativa, o autor destaca um momento de insatisfação tanto por parte das instâncias políticas quanto por parte dos próprios professores em exercício, em relação à satisfação das necessidades e expectativas sobre a profissão docente nos cursos de formação de professores. Ou seja, parece haver um distanciamento entre os cursos de formação de professores e o fazer do professor no cotidiano escolar. É possível perceber esse distanciamento pela fragmentação do currículo, pela separação entre teoria e prática, pela ausência de ações articuladas com as escolas – o que ocorre porque as políticas agem de modo a dar espaço a propostas de redução do tempo de formação docente e ênfase à formação continuada, em detrimento do processo de formação inicial (MARCELO GARCIA, 2009).

Sobre profissionalização docente, frequentemente nos deparamos com teóricos e propostas ou projetos de reforma que vinculam a transformação da escola e a melhoria da qualidade de ensino a mudanças na função docente e ao enriquecimento de seu desenvolvimento profissional. O que é lícito e necessário. Todavia, observa-se que, muitas vezes, esses debates e reformas incidem fundamentalmente nos professores já em exercício, no que se entende por *formação continuada*.

Sem dúvida são relevantes cursos e debates que discutam a profissionalização e o trabalho docente com os professores já formados, sejam eles iniciantes ou experientes. Em contrapartida, o que se percebe é uma fragilidade desse tipo de discussão desde e durante a formação inicial, inclusive estudos acadêmicos com esse enfoque. Assim, não

desconsiderando a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional docente, esta pesquisa concebe a formação inicial como momento fundante na constituição do futuro professor, sobretudo, no que tange à construção de sua identidade profissional.

Sob esse prisma, entende-se a formação docente como um processo contínuo, formal e sistemático. Diante dessas constatações é essencial que durante a formação inicial seja colocado no bojo das discussões os temas identidade e profissionalização docente, na direção de um entendimento da docência como profissão, com vistas à desconstrução do distorcido entendimento desta prática profissional como vocação, dom ou missão.

Por fim, o processo da formação docente tem início em um lugar, com espaços, modos e tempos definidos, momento este que tem como uma de suas funções precípuas à promoção de mudanças nos modos de pensar, agir e entender a profissão, as quais irão incidir, direta e incisivamente, no seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, em sua identidade.

No conjunto destas mudanças, insere-se a retomada de certas crenças e hábitos, uma vez que irão afetar e interferir diretamente em suas experiências formativas, como visto no Capítulo II. Segundo Marcelo Garcia, crenças são proposições e premissas sobre aquilo que se considera verdadeiro, logo aponta três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino: experiências pessoais, experiência baseada em conhecimento e experiência escolar e da sala de aula.

Em relação ao processo de formação inicial, cabe, então, a esta etapa provocar mudanças nas crenças que os alunos trazem, sobretudo, as decorrentes das experiências pessoais, sobre o *ser professor*. Daí emerge uma das questões centrais da pesquisa: Em que medida o curso de Pedagogia tem provocado mudanças nas concepções e crenças que os alunos trazem sobre o ser professor na construção de sua identidade docente? Houve mais alterações ou mais permanências? Quais as marcas e impactos desta formação na construção da identidade profissional?

O próximo capítulo destina-se a esta discussão, a partir dos estudos teóricos sobre identidade profissional e os dados de pesquisa coletados que permitem apreender o pensamento e as concepções dos alunos concluintes sobre o curso e, sobretudo, sobre a profissão docente, com vistas a identificar o perfil profissional e a identidade construída por estes alunos.

CAPÍTULO IV: O QUE CONHECEM E O QUE PENSAM OS FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE - A IDENTIDADE EM FOCO

Prefiro, assim, em vez de prática docente, falar de acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular.

(ROLDÃO, 2007, p. 101)

Segundo Berger e Luckmann (2012), para que a sociedade seja compreendida adequadamente é preciso considerá-la uma realidade subjetiva e objetiva, simultaneamente. De modo análogo, este trabalho busca compreender a identidade profissional na confluência entre as trajetórias pregressas dos alunos (realidade subjetiva) e o espaço formador (realidade objetiva).

No tocante ao espaço formativo, os alunos, na maior parte das vezes, se deparam com situações coletivas, posto que: assistem juntos às mesmas aulas, no mesmo tempo e espaço físico, se submetem às mesmas rotinas e horários, realizam as mesmas atividades, são avaliados pelos mesmos critérios e instrumentos avaliativos, seguem as mesmas normas, dentre outras situações, igualmente comuns. Tais situações, vivenciadas pelos alunos durante sua estada no curso, compõem a cultura da instituição formadora, representativa da realidade objetiva, conforme visto no Capítulo III.

Entretanto, os alunos, ao ingressarem no curso de formação, trazem consigo certas vivências, concepções e preferências, decorrentes de suas histórias de vida o que desencadeia interações singulares (pessoais, profissionais e acadêmicas) com o espaço formador, aspecto constitutivo da realidade subjetiva. Nesse sentido, lê-se singular o modo particular com o qual, cada aluno, constrói, relaciona e interpreta a realidade objetiva.

Da relação do aluno com o espaço formador decorrem dois aspectos: um genérico (comum a todos os alunos) e um específico (particular a cada aluno), ambos mediatisados pelas políticas formativas, trajetórias de vida e cultura institucional. Decorrente da amálgama entre as dimensões legais, pessoais e institucionais tem-se a identidade profissional construída pelo aluno em fase de conclusão de sua formação inicial, prestes a ingressar na área.

Tais postulações, ainda preliminares, servirão de fio condutor para o desenvolvimento deste capítulo, que coloca em foco, a identidade profissional construída pelo aluno concluinte do curso de Pedagogia, em uma perspectiva plural e singular, com base em seus saberes e concepções acerca da profissão docente.

4.1. Saberes necessários à prática docente e sua relação com a identidade profissional

A discussão sobre a relação dos saberes docentes com a identidade profissional respalda-se, fundamentalmente, em Maurice Tardif.

Em seus estudos sobre a profissão docente, Tardif (2002) identifica a intrínseca relação entre os saberes da docência com a construção da identidade profissional, baseada nas experiências de vida dos professores, nas suas histórias profissionais e nas interações estabelecidas com os alunos e outros atores escolares. Para ele, o saber não é algo fechado em si mesmo, pois se manifesta por meio dos complexos nexos construídos entre o professor e seus alunos. Logo, a construção desse saber é “um processo inserido no coletivo”.

Dessa forma, “(...) é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2002, p. 15)⁵⁹. Segundo Tardif (2000), conhecer, identificar, mapear os saberes dos docentes e entendê-los na relação com a prática profissional implica pensar no movimento de profissionalização. Movimento este que propõe “(...) a transição do ensino como *ofício* para *profissão*”, atrelado à tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos da docência “(...) assim como da formação para o magistério” (p. 08).

Seguindo por essa vertente, comprehende-se *epistemologia da prática profissional* como o conjunto de saberes utilizado pelos profissionais da área em seu espaço de trabalho tido como necessário ao desempenho de tarefas cotidianas (TARDIF, 2000, p. 13). À vista disso consiste em pensar quais são os saberes necessários à prática docente, o que implica compreender sua natureza, os papéis que desempenham no trabalho docente e, por fim, a construção da identidade profissional.

⁵⁹ Apenas como ressalva, o enfoque deste trabalho, ao discutir os saberes da docência, averigua os que estão presentes naquilo que os alunos concluintes do curso de formação docente, são, fazem, pensam e dizem, como observado nos dados extraídos do questionário, devidamente tabulados e analisados e nas falas transcritas oriundas das entrevistas.

Cabe dizer que, os saberes profissionais consistem em *saberes da ação*, ou seja, saberes constituídos no processo do trabalho docente, os quais ganham sentido nas situações em que são efetivamente construídos, modelados e utilizados. Trata-se de um contexto no qual se estabelece uma intrínseca relação entre o profissional, sua prática e seus saberes. Portanto, não há como identificar os saberes profissionais da docência sem associá-los a situações práticas de ensino e à figura do professor em ação.

O autor faz referência à diferença existente entre *saberes profissionais* adquiridos no contexto do trabalho e *saberes universitários* adquiridos no contexto da formação acadêmica. Cabe destacar que, pelo fato de os alunos concluintes se constituírem sujeitos desta pesquisa, o interesse direciona-se aos *saberes universitários* na busca em identificar os que foram construídos pelos discentes acerca da profissão no decorrer do percurso formativo.

Agora, pensando nos saberes constituintes da docência, ainda que sejam provenientes de fontes diferentes, precisam se complementar e se interpenetrar mutuamente. Todavia, Tardif (2000) aponta que no contexto da formação docente ocorre justamente o contrário: os conhecimentos profissionais distanciam-se dos conhecimentos acadêmicos tratados nos cursos de formação e vice-versa. Consequentemente, a prática profissional não tem se configurado como um espaço de significação efetiva dos conhecimentos universitários, de modo que estes últimos, muitas vezes, acabam sendo considerados, pelos próprios alunos, (inclusive os concluintes), como “inúteis” no processo formativo. Este é um dado facilmente perceptível em falas dos sujeitos da pesquisa aqui relatada, do tipo: “*Isso tudo que a gente estuda no curso é muito bonito, mas a teoria é uma coisa e a prática é outra*”; ou “*É na prática que se aprende a ser professor*”.

Logo, estudar os saberes da docência requer dos estudiosos da área a aproximação dos locais nos quais os profissionais do ensino se formam e trabalham, com vistas a conhecer o que pensam, falam, fazem e, por decorrência, como constroem e reconstroem suas identidades.

De acordo com Tardif (2002), a pesquisa universitária deve se apoiar nos saberes dos professores em exercício, isto é, naquilo que de fato eles deveriam ser/ fazer e saber para assim compor um repertório de conhecimentos necessários à formação docente. Para tal, faz-se necessário que os estudiosos em educação elaborem discursos e propostas que dialoguem com os atores e os espaços que se propõem a representar e compreender, no caso, a escola de educação básica.

Assinala-se, em consonância com o autor, que os saberes docentes são variados e advêm de diferentes fontes, tais como: família, trajetória escolar, cursos de formação (inicial e

continuada), estágios, material didático, experiência docente e mídia. Nesse sentido, o desenvolvimento do saber profissional está associado tanto às fontes e lugares de aquisição quanto aos momentos e fases de construção. Isso indica “(...) que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (TARDIF, 2002, p. 79).

Nessa conjuntura, as relações estabelecidas pelos professores com os saberes não são estritamente cognitivas e sim mediadas pelo trabalho, por meio do qual são oferecidos condições e princípios para enfrentar situações cotidianas do espaço escolar. Pelo menos assim se espera dos cursos de formação.

Esse repertório de conhecimentos necessários à formação docente o autor denomina *epistemologia da prática profissional*. Com vistas a elucidar esse conceito seguem algumas características que compõem os *saberes da docência*:

- Os saberes profissionais *são temporais*, ou seja, são adquiridos ao longo do tempo, provenientes: da história de vida, em especial, da vida escolar. Os professores representam uma categoria profissional particular, uma vez que têm a oportunidade de vivenciar seu *locus* de trabalho, (no caso, a escola), antes mesmo de se iniciarem na profissão. Essas vivências representam um processo de imersão na profissão, anterior à formação formal, que se manifestam por meio de crenças, representações e até certezas sobre a prática docente que, na maioria das vezes, não são descontruídas nos cursos de formação. Isso, sem falar nos primeiros anos do exercício profissional, os quais são decisivos na aquisição do que se entende por “competência” e pelo estabelecimento das rotinas de trabalho, representantes da estrutura da prática profissional docente. Muito cedo, esse saber tido como experencial, se transforma em certezas profissionais, atreladas às práticas e rotinas que gradativamente vão sendo institucionalizadas e refletem, por conseguinte, nas dimensões identitárias construídas ao longo de sua carreira profissional;

- Os saberes profissionais *são plurais e heterogêneos* em três sentidos: 1º) por serem provenientes de várias fontes - pessoais (adquiridos ao longo da história de vida e cultura escolar), disciplinares e pedagógicos (adquiridos na universidade); curriculares (veiculados em programas, guias e manuais escolares) e experienciais (do próprio trabalho e de outros professores); 2º) por não constituírem um repertório de conhecimentos unificado; 3º) pelo fato de os professores na ação profissional visarem atingir diferentes tipos de objetivos que não demandam os mesmos conhecimentos, competências ou aptidões;

– Os saberes profissionais *são personalizados e situados*, uma vez que os professores têm suas próprias histórias de vida, emoções, culturas, personalidades e cognição. De modo que “seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (2000, p. 15). Compreende-se, então, que estes saberes estão intimamente relacionados a pessoas, experiências e situações próprias de trabalho. Daí é possível compreender porque, muitas vezes, os professores, ao serem questionados sobre suas competências profissionais, primeiramente apontam suas características pessoais, como personalidade, habilidades e talentos naturais: elementos que justificam o êxito no trabalho.

Nessa direção, o autor busca situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, e também como um saber plural, compósito e heterogêneo, visto que envolve conhecimentos e um saber-fazer muito diverso.

Tardif, ao falar de *formação de professores* especificamente, indica que, por muito tempo, esta esteve pautada em uma *organização curricular disciplinar*, sem relação da teoria com a ação profissional que, quando ocorria, se dava por meio dos estágios ou outras atividades similares, faltando assim uma articulação efetiva dos saberes acadêmicos com os saberes profissionais.

Nessa direção, o autor faz referência a alguns problemas formativos. Dentre eles sublinha o *modelo aplicacionista do conhecimento*, no qual, ao longo do processo formativo, os futuros professores se deparam com um conjunto de disciplinas e conhecimentos que deverão ser “aplicados” às situações práticas, como o estágio. Para ele, os saberes devem decorrer de *reflexões sistemáticas sobre a prática educativa*, de modo que o professor dialogue com seu saber profissional. Na perspectiva da reflexão e do diálogo, o professor terá condições de selecionar saberes, julgar e avaliar; em outras palavras, irá se manifestar sobre seus saberes curriculares e disciplinares e, em especial, sobre sua própria formação profissional.

Entretanto, ao terminar a formação e iniciar de fato sua vida na profissão, solitariamente, como normalmente ocorre, o professor tem de “aprender seu ofício na prática”, momento em que constata, muitas vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam tão facilmente à ação cotidiana e tem a impressão de que tais conhecimentos estão “fora do lugar” no processo formativo. Diante de tais considerações pergunta-se, a título de reflexão: será que os conhecimentos tratados na formação acadêmica estão, de fato, “fora do lugar” ou o que está deslocado é a abordagem destes conteúdos, seja pelas práticas adotadas pelos professores ou pela própria estrutura curricular?

Neste *modelo aplicacionista*, segundo Tardif, há dois problemas considerados fundantes no processo formativo. O primeiro deles consiste em idealizar a formação docente à luz de uma *lógica disciplinar* e não *profissional*, ou seja, centrada nos estudos de tarefas e realidades cotidianas do trabalho docente. Esta lógica disciplinar traz consigo duas limitações: é *monodisciplinar*, constituída por um conjunto de disciplinas que não se conversam e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos e resulta em uma formação guiada por questões de conhecimento e não de ação, de modo que o conhecer e o fazer se dissociam, a ponto de compor unidades formativas distintas.

Daí a dificuldade em estabelecer conexões entre teoria e prática ao mesmo tempo em que identifica suas especificidades, reconhecendo a relevância de cada uma delas em sua formação, fragilidade essa observada nas falas dos alunos sinalizadas no Capítulo II referendadas a seguir. O segundo problema, por sua vez, desconsidera as crenças e representações que os alunos dos cursos de formação trazem acerca do ensino, provenientes de sua história de vida pessoal e escolar, conforme abordado por Marin (1996).

Lamentavelmente, a formação universitária para a docência não tem provocado o impacto suficiente a ponto de alterar o que os futuros professores pensam, sentem e creem sobre o ensino e a profissão docente. Por outro lado, ao ingressarem no exercício na profissão, estas crenças tendem a se confirmar e a reforçar no processo de socialização profissional, em meio ao convívio com os pares, considerados professores experientes.

Percebe-se, então, que os saberes acadêmicos não têm sido suficientes efetivos para desestruturar certas crenças e concepções sobre o ensino e a profissão docente e que, com isso, elas tendem a permanecer (e mesmo a se confirmar) no exercício da profissão, etapa na qual os saberes profissionais são constituídos norteados por um *modelo reproduutivo*. Uma possibilidade para superação deste quadro, na direção de que os saberes acadêmicos sejam mais significativos nos cursos de formação consiste na adesão, por parte dos professores formadores e das instituições formativas, a uma prática mais reflexiva com os seus alunos, futuros professores.

Certamente o que está em pauta para este autor em seus estudos é a defesa da unidade da profissão docente, da pré-escola (termo usado pelo autor) à universidade. De tal forma que, a identificação dos docentes como *sujeitos do conhecimento* e *atores sociais* irá ocorrer quando houver o reconhecimento entre os pares, de que o outro é um sujeito habilitado e que é possível aprender na relação com esse outro, no caso, outro professor. Há, com isso, uma relação de trocas que conduzirá a transição do ofício à profissão.

Nessa direção, o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento, deveria corresponder a um traço identitário comum da categoria profissional docente. Para tal, é fundante que desde a formação inicial, os alunos, futuros professores, possam se identificar como *profissionais do conhecimento*, reconhecendo seus pares e sendo reconhecidos por eles por este traço distintivo, representando o elemento constituinte de sua identidade profissional. Ponto que será retomado a posteriori.

4.1.1. Considerações acerca da prática profissional: a voz dos alunos concluintes

Conforme assinala Tardif (2000), os saberes constituintes e representativos da docência estão intimamente relacionados às referências identitárias. Assim, compreender a identidade construída ao término da formação inicial requer o mapeamento dos saberes adquiridos pelos alunos sobre sua atividade profissional, bem como o que consideram fundamental ao exercício da ação docente em termos de conteúdos, práticas e interações.

Seguindo esse caminho, os dados apresentados a seguir, extraídos da **Etapa IV** do roteiro de entrevista – *Saberes e Fazeres da Docência* -, permitem tipificar os saberes e fazeres tidos, pelos discentes, como relevantes ao exercício profissional da docência. Esses dados foram agrupados nos Quadros 21 e 22, como se poderá ver a seguir.

Quadro 21 – Saberes necessários ao “bom professor”

Aluna 01 – Ter humildade e entender o aluno. Acho que é importante. (...) Deixar o aluno se expressar mais e procurar assim ouvir o aluno. Porque eu também tenho percebido onde eu estou, que, às vezes, a criança chega assim perto do professor e ele coloca uma barreira. Esse pode e esse não pode, é errado isso.

Aluna 02 – Primeiramente, eu acho que o professor, ele precisa entender o que é o processo educativo. Ele precisa entender o que é educar, o que é educação. Eu acho que é a primeira base que você tem que ter, porque você educa sem saber o que é educação, sem saber o que é o processo educativo, sem saber como funciona o processo educativo. Eu vou falar o que eu faço: hoje eu trabalho na educação não formal, em uma ONG e antes de eu pegar, de seis a oito anos, quarenta pessoas que eu estou ali para formar, eu preciso me identificar como funcionam psicologicamente essas crianças de seis a oito anos, socialmente eu preciso saber de onde eles são e de onde eles vêm, como eles estavam, como que estão até o momento de eu chegar. Então acho que os conhecimentos que o professor precisa são esses.

Aluna 03 – Reconhecer que ele nunca está pronto, que ele pode melhorar sempre, que ele não é o detentor do saber. Saber ouvir.

Aluna 04 – Você ter uma boa didática, você saber passar (...) porque assim têm pessoas que sabem só pra ela, na hora de passar não conseguem. Você ter assim uma facilidade de você passar o saber para os alunos, ter paciência com quem tem mais dificuldade, respeitar o tempo deles, não igualar, achar que porque um é inteligente o resto da classe também é, porque um tem dificuldade, o resto da classe também tem. É tratar aluno, cada caso um caso, cada um é um. Então, pra você ser um bom professor eu penso que você tem que atingir determinadas metas, uma meta lógico favorável, uma meta que dá pra você alcançar, como é que eu vou dizer? Sabe alguma coisa assim que você consegue, com todas as dificuldades, mas você vai atingir aquela meta. Aquela meta é acessível, todo mundo vai conseguir, o que passar daquela meta, ótimo. Você realmente realizou um ótimo trabalho. Então acho que é isso, o professor ter uma boa didática e respeito pela criança e pela profissão dela e por ela mesma.

Aluna 05 – Meu Deus, tá difícil. Eu acho que das fases, **que seria o psicológico, envolve as fases de aprendizagem, aquela faixa etária, o que está previsto pra que seja aprendido**. Eu acho que isso seria o mais importante.

Aluna 06 – O professor tem que **dominar primeiro o que foi estipulado pra ele fazer**, se ele não souber ele tem que ter aquele jogo de cintura pra falar: “Gente eu não sei isso, mas que tal a gente pesquisar junto, que tal a gente fazer junto isso”. **Tem que ser dinâmico** também.

Aluna 07 - Saber falar português direito. Saber falar o português correto porque pra mim falou errado, desculpa, mas falou alguma coisa errado (...) é porque é assim, como minha irmã e meu cunhado são pedagogos, são (...). (...) É, como minha irmã tem uma grande diferença de idade de mim (...) ela é 15 anos mais velha, então ela fez Pedagogia e depois ela fez Letras muito cedo, então com 16 anos ela entrou na USP. Se ela tinha 16, faz as contas, eu era bem pequenininha. (...) Ela pegou muito no pé com essa coisa de falar o português correto, então pra mim (...) isso ficou marcado. Nossa! Grita muito no ouvido.

Aluno 08 – Acho que pra ser um bom professor você tem que ter o **domínio plenamente do que você vai passar e não adianta nem ser hipócrita e dizer uma coisa e fazer outra completamente diferente**, pedir pra não jogar lixo na rua e jogar lixo na rua. Então acho que a consciência do professor. Não sei, **se o conhecimento e o saber, mas acho que você tem que ter consciência do seu papel como professor**. Não sei dizer alguma coisa específica que ele precise. Um conhecimento, um saber que ele tem que ter, ele tem que saber. Ele tem que conhecer o seu papel, esse caso de você não estar ali só pra ganhar dinheiro, estar ali pra ensinar e talvez modificar, pensar que aquela pessoa vai mudar; mudar alguma coisa lá na frente. Isso assim é uma coisa bem ilusória, mas no fundo a gente acredita nisso, fala: “Pô, porque que eu to aqui? To tentando modificar meu quadro”. Nossa educação como é que tá, uma porcaria, (...) muitas crianças passando sem saber nada. Então **conhecimento ético e saber seu papel, saber a sua postura**, porque na escola da minha irmã, minha irmã também é professora de Geografia, ela falou que na escola dela tem um professor lá que xinga os alunos, então tem que saber se colocar no seu lugar, saber que aquilo um dia pode voltar pra ele, que você pode traumatizar uma criança, seja do 2º colegial ou do 8º ano, 9º ano. Você fala: “Pô você vem aqui fazer o que? Você não presta.” Isso não é o papel do professor. Entendeu? Então, um tipo de saber específico, um conhecimento específico, eu não sei te dizer qual. Vou deixar a desejar nessa resposta, mas acho que o conhecimento ético, sem ser hipócrita.

Aluna 09 – Primeiro eu acho que o **amor à profissão**, porque quando se ama o que faz a gente precisa trabalhar. E **conhecimento de todo o conteúdo teórico que você precisa saber para dar aula e, eu acho, que a relação interpessoal**. Você tem que saber lidar com as pessoas para ser professor, então eu acho que esses são os básicos.

Aluno 10 – Eu acho que é muito necessário o professor **ser paciente** e como já falei: **amigo, dedicado na sua profissão**, assim, não só na sua profissão, como fora também, por que ele exerce um papel duplo, né? Ah, eu acho que isso, essas três coisas são essenciais assim. Acho **que comprometimento também**, pois tem que ter um comprometimento muito grande com a profissão por ser uma área de muita responsabilidade.

Para início da análise das informações relativas ao Quadro 21, os saberes elencados pelos alunos foram classificados em três dimensões (humana, técnica e política), segundo os estudos de Candau (2000):

DIMENSÕES		
Humana	Técnica	Político-Social
Humildade; Entender o aluno; Ouvir o aluno; Não ser o detentor do saber; Paciência; Respeito; Dinamismo; Ética; Amor à profissão; Relacionamento interpessoal; Dedição.	Conhecer o processo educativo, as fases de aprendizagem; Ter boa didática; Atingir metas; Domínio da língua, do conteúdo;	Saber quem são os alunos; Consciência do seu papel de professor; Provocar mudanças na educação; Comprometimento.

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Com base nessa categorização, seguem algumas considerações:

✓ A preponderância da dimensão humana, em comparação, às demais, reflete a imagem que os alunos têm de um “um bom professor”. Considera-se que essas expressões sobre a docência estejam intimamente relacionadas às histórias de vida desses alunos. Nesse aspecto Candau (2000) considera que na dimensão humana a relação interpessoal está no centro do trabalho educativo. E, para ela, tal dimensão se, vista isoladamente, conduz “(...) a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo ensino-aprendizagem” (p. 14).

✓ Tal dado é corroborado pela descrição de situações observadas e vivenciadas no ambiente escolar, sobretudo, nos momentos de estágio, nos quais os formandos relataram, com tom de descontentamento, ausência ou fragilidade da dimensão humana na prática dos professores em relação a seus alunos;

✓ Destaca-se a fala da Aluna 06, quando diz: “*O professor tem que dominar primeiro o que foi estipulado para ele fazer (...)*” – frase que causa preocupação por caracterizar o ato educativo como mero cumprimento de uma ação a qual não foi gestada pelo próprio, mas sim como algo exterior a ele. Em suma, isso revela um entendimento de “bom professor”, visto como aquele que cumpre o que foi solicitado em consonância aos princípios das escolas eficazes, conforme abordado por Pérez Gómez (2001);

✓ Chama a atenção os poucos alunos que indicaram como substancial à prática docente os saberes relacionados ao ensino, não caracterizando um elemento representativo da profissão. Para Nóvoa (2009) a prática docente é afetada pela ideia, equivocada, de que ensinar é algo “(...) muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” (p. 39).

O Quadro 22 traz dados relativos sobre o que julgam necessário na relação professor-aluno.

Quadro 22 - Relação professor-aluno: aspectos a serem considerados
Aluna 01 – Na Educação Infantil, como eu já disse o professor tem que ter assim paciência e tem que ter amor pelo o que está fazendo, porque se não ele não consegue. No Ensino Fundamental tem que ser perseverante e tem que ter pulso firme, porque no Ensino Fundamental é um pouco mais difícil nessa idade , eles respondem. É mais complicado. Tem que ser criativo, ter dinâmica , porque se não, não dá. Na vivência de estágio eles estão conseguindo sim.
Aluna 02 – Empatia , primeiro. Eu acho que o professor ele precisa ter, eu acho sim, pode parecer uma coisa assim, mas o professor se colocar no lugar do aluno, sim, você tem que se colocar no lugar do aluno . O professor tem porque ele tá mediando, ele sabe aonde ele quer chegar, ele tem um objetivo. O aluno tá ali, ele não tem, mas o professor sabe. Então acho que a primeira coisa é a empatia. Afetividade, isso precisa acontecer. Não é ser o melhor amigo, mas eu preciso ter uma afetividade. Eu preciso ter uma relação de amor . Ah, eu to muito Paulo Freire, né nossa! Mas, é porque eu realmente acredito nisso, eu acredito que precisa ter uma relação de amor. Eu tenho até um diário, e todos os dias eu escrevo no final da noite sobre o meu dia e eu sempre falo, se eu senti se eu fui amorosa, se eu não fui, se eu tive afeto e sempre coloco e vou pontuando: ah nessa semana faltou carinho, faltou uma conversa sobre a família, sabe essas coisas. É isso! Sobre despertar à atenção dos alunos é preciso partir do que eles querem . Não acho que o professor é menos professor se

ele parte a partir do que o aluno quer. **O que o aluno quer aprender.** Para você chegar nesse menino, nessa menina, **você tem que chegar ao que ele quer aprender, por isso, talvez que eu deteste currículo.** Por que, independente do que ele quer, o professor vai ter a capacidade de desenvolver algo nele, porque você tem essa habilidade, eu consegui essa habilidade, que eu preciso melhorar, mas eu consegui essa habilidade. Se ele quiser jogar bola eu tenho a habilidade de fazer do jogo de bola algo pra esse garoto aprender, pra ensinar História, pra ensinar Geografia, pra ensinar Matemática, eu consigo com uma bola.

Aluna 03 – Respeito, independente da idade. **Para despertar a atenção dos alunos os professores devem estar sempre trazendo algo novo e que essas aulas não sejam mais assim só giz e lousa,** né. Que a gente (...) porque isso não prende a atenção do aluno, o aluno não gosta mais de ficar ali sentado, uma, duas horas, só copiando, então que tragam coisas novas. Como hoje nós temos. Toda escola hoje tem a sala de computação, nós temos sala de vídeo, nós podemos fazer tanta coisa dentro da sala de aula, seminário, teatro, então estar sempre mudando pra que a criança cada vez mais vá se interessando e não se sinta cansada com o conteúdo.

Aluna 04 – O respeito. E tanto o aluno ter o respeito com o professor, como o professor ter respeito pelo aluno. **Depois que você conseguiu o respeito do aluno, você vai conseguir todas as outras coisas.** Eu penso que a base de tudo é o respeito. Na minha turma, eu sou representante de classe e é tão engraçado, porque elas têm um respeito por mim. Quando eu falo assim: “Meninas”. Opa, todo mundo já olha. Então sabe prô é aquele respeito mútuo, de você não invadir as crianças e elas também não te invadir. **Um respeito conquistado, não imposto. Tudo que é imposto não presta; você tem que conquistar.**

Aluna 05 - Diálogo. Despertar a atenção? [dúvida] Eu entro de novo naquilo que eu te falei, trazer para a realidade, porque eu acredito que a partir do momento que eu trago pra ele a realidade dele, faz mais sentido, ele vai assimilar com mais facilidade, porque o índio não toma banho num chuveiro, ele não dorme numa cama quente, a criança dorme, a criança de hoje dorme, mas o índio lá no Pará ele não tem essa estrutura, ele não tem esse recurso. Ele pega água na caçaba, ele toma banho no rio e ele dorme numa rede, às vezes, numa caminha de palha, numa esteira de palha. Então assim, eu acho que assim fica mais fácil pra eles assimilarem.

Aluna 06 - Nossa, eu acho que é **o cuidar, educar e o brincar. É isso, acabou.** Mas esse cuidar, educar e brincar, não é só chegar, é tem que ter um cuidado, sabe não é assim conversar com um cara, enquanto a outra criança cai e se machuca e você nem sempre sabe informar para o pai como que caiu, o que aconteceu. Entendeu? Um olhar bem apurado, tentar descobrir o que aconteceu, porque nem sempre as crianças vão falar com você, então ter um olhar bem apurado para aquela situação, para aquele grupo diariamente. **Na relação com as crianças do Ensino Fundamental acho que também continua esse olhar, esse cuidado. A ponto de que quando a gente se depara no estágio, a gente vê que, algumas vezes, para um pouco com esse cuidado, para um pouco com a brincadeira e começa a vir muita coisa séria pra criança.** E aí o que acontece, começa a vir um monte de coisa séria pra criança, essa criatura “entra em parafuso”, eu não vou poder brincar porque tenho que aprender. Por isso, que ela não consegue aprender tão rápido. Mas eu acho que **precisa sim manter esse cuidado, mais aconchego ainda, porque o cara tá aprendendo a ler e escrever e ele precisa se sentir seguro para se desenvolver.**

Aluna 07 - Respeito em ambos, acolhimento em ambos, apesar de falar: “Ah! não precisa acolher o aluno”. Precisa sim, precisa sim porque toda etapa você tem algum “perreio”. Então não tem essa de “não preciso mais porque cresceu”. E não é acolhimento do tipo: “Aí fofo, tadinho, coitado, ele não sabe”. **É acolhimento para ajudar mesmo sabe, pra mesmo que tiver que dar uma bronca, mas dar uma bronca consistente.** (...) Então pra ambas as idades, até para criancinha que você acha que não vai perceber, vai falar: “Ah, senta lá no cantinho”. Ah! Posso contar outro caso pessoal? Teve uma escola que eu trabalhei como musicoterapeuta, era escola normal e tinha uma aluninha que ela era para eles era vista como “estranha”. Ela tratava um problema, não sei o que é porque eu não sei diagnosticar, mas ela era mais afastada, mas lenta. Aí todas as crianças a excluíam e falavam assim: “Professora”, quando eu ia tentar falar com ela, “Professora não fala com ela não, ela é tímida”. E isso eu sei que não é criança que fala isso, mas criança ela vai pensar, raciocinar e falar que ela é tímida, isso ela ouviu de adultos, de professor não sei de quem, com certeza dos professores. Meu! Como assim você sabe que a pessoa tem algum problema, porque tinha, porque se destoava, então tinha que arrumar esse problema, tinha que falar com um psicólogo, alguma coisa e não afastar a criança e falar: “Coitadinha, ela é tímida”. (...) Isso é uma coisa que eu acho que não tem que acontecer. **Precisa de acolhimento, respeito, porque isso não é respeitar o aluno.** Pensando na relação professor-aluno na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, eu acho que cada um tem o seu estilo. Em toda fase você tem que acolher por mais que não dê tempo. Assim, acho que só se adaptar à faixa etária porque, às vezes, você está lá fazendo um trabalho de TCC, por exemplo, e você quer debater e a pessoa te ignora. Então você se não sente como pessoa porque acho que isso não é aluno, o que eu estou falando é na pessoa em geral. A pessoa da criança com a pessoa do adulto, do professor entendeu? Eu acho que por mais que não dê tempo, eu sei que não dá tempo, mas o ideal seria fazer esse vínculo com todos os alunos por isso que o ideal seriam classes menores. O ideal seria um professor multidisciplinar assim que fizesse várias coisas além de só ensinar, chegar lá e ensinar. Tinha que ser uma coisa mais dinâmica e ao mesmo tempo mais próxima. **Agora, não tem como falar isso que eu estou falando que seria ideal, ser mais próxima, ser mais acolhedora sendo a educação do jeito que é.** Não dá, não dá! O ideal seria para você ter vontade porque se você não tem empatia pelo professor que vontade que você tem de aprender? Não é? Então, apesar de que eu sei que é meio impossível, mas o ideal seria ser assim. (...) hoje os professores para despertar a atenção dos alunos precisariam fazer malabarismo. Eu vou pensar nos meus professores, os que eles faziam para chamar a minha atenção. **Ter humor, mas não humor engraçado, contar uma piada. Saber levar entendeu? E eu acho que tem que ser muito inteligente para conseguir fazer porque é muito difícil.**

Não é ser palhaço é ser inteligente. A classe está a maior zona, ele saber qual, não só com a matéria, mas conversando, chamando a atenção para ele? Chamar a atenção para ele de um modo bom, então começar a falar, contar algo, não precisa encher a lousa de tanto escrever, passar coisa na lousa correndo, ou aprende isso que vai cair na prova. Isso a gente (...) qualquer coisa a gente entendeu? A gente tem que ter outro foco no professor. (...) **ser mais amigo assim, mais acolhedor, mas não acolhedor de coitadinho, acolhedor de “olha que legal tal coisa!”** Não “ai vamos ver esse vídeo”. Ser mais dinâmico. Amigo, amigo mais assim, mais próximo, chamar atenção. (...) Chamar atenção pra ele, trazer coisas interessantes. **Fazer a gente sentir que ele está a fim de dar a aula, entendeu?** Tipo, a gente têm exemplos de professores que eu acho que você vê que ele chega a fim de dar aula, se é verdade ou não, pelo menos passa verdade pra gente. Mas têm uns que chegam assim: “Oi, tudo bom”. **É até bonzinho, sabe aquele professor bonzinho? Mas você não sente “excitação”.** Eu acho que tem que passar excitação, por isso eu acho que tem que ter dom. Não adianta falar: “Uau eu vou ter prazer em ensinar para criança normal”. Se eu não for, é melhor nem ensinar. (...) Vamos falar aqui da coisa (...) porque dom a gente não sabe da onde vem né? Então se a gente puder falar de coisas que a gente não sabe da onde que vem, é dom. É dom, e vontade, mas acho que para ter vontade tem que ter dom, não adianta só ter vontade. **Eu acho que juntam as duas coisas, não adianta só ter vontade, precisa ter vontade e dom.**

Aluno 08 – O respeito, respeito é fundamental, porque se você tem que respeitar e ser respeitado. E quando brincar demais com a criança, você está respeitando, mas chega um momento que a criança vai pensar que é natural brincar com você, então não é assim tem que se respeitar; impor o respeito, respeitar a criança também porque é que nem eu falei **têm momentos que elas não são robôs**, elas não tão ali só pra ler e escrever e entender; tem que deixar um pouquinho, brincar, conversar um pouquinho sem extravasar, mas respeitar o momento, respeitar o momento de “internalização” do conteúdo. Então a questão de respeito é fundamental, em todos os aspectos. **Sobre despertar a atenção dos alunos meu TCC fala disso**, o lúdico na Matemática, por exemplo, usando o lúdico contextualizando a Geografia. A gente vê isso, nesse semestre, a questão de levar em consideração o ambiente do aluno, não adianta você falar sobre protestos que estão acontecendo na Paulista, sobre o aumento da tarifa de metrô, do ônibus e tal, porque a criança não tem televisão em casa, não tem acesso ao jornal, ela vai ficar boiando, ela não vai se interessar, vai pensar no tiroteio que teve na casa dela ontem e tal, **então contextualizar e ter brincadeira que a criança aprende muito brincando.**

Aluna 09 – O respeito e a preparação da aula. Acho que quando você prepara a aula e você conhece os seus alunos, você chama todo mundo para a sua aula. Então o professor também precisa desse tempo justamente, por isso, precisa desse tempo disponível, ele estudou sua sala, ele precisa preparar uma aula que chame a atenção de todo mundo. Acho que isso é fundamental.

Aluno 10 – Isso me faz lembrar um filme que a gente assistiu. A gente assistiu duas vezes, assistiu também em ECAE. É um filme onde professor e aluno têm alguns problemas de entendimento (agora me deu esse problema de fugir as coisas, as palavras estão na ponta da língua e fogem). Como é mesmo o nome do filme? Tá, eu tento lembrar. É um filme indiano que têm aqueles professores que entram em várias salas, que vão para várias escolas e aquele professor bate naquele aluno porque ele não consegue fazer lição, porque não entende nada, ele escreve o 5 parece um B e tem esse problema. E esse professor não, esse professor já chega à sala fazendo aquela, digamos assim palhaçada, brincando, entretenendo as crianças, os alunos e ele consegue ter essa percepção daquela criança, ele consegue identificar o que aquela criança tem e isso para a Educação Infantil eu acho excelente, ser um professor assim. Não dá para ser feliz todo dia, para ser alegre todo dia, mas ter **essa percepção na Educação Infantil é muito importante**. Já no **Ensino Fundamental vai mais essa coisa da amizade** que eu falei porque falta muito isso e eu vi nos meus estágios que falta muito isso mesmo. Isso me incomodava muito, chegava a me dar raiva. Eu vi o professor sentar na cadeira, abrir os livrinhos dele e: “Olha, leiam tal página, isso, isso, aquilo, copia e faz produção de texto”. Pronto, acabou. E o professor ali, sentado. Aí me pergunto: “Tá, mas por que produção de texto, pra quê? Qual a intenção, qual o motivo?” “Ah, porque as crianças precisam aprender a ler e escrever”. Tá, simplesmente, ele ficou 50 minutos dele ali e saiu e foi isso que as crianças fizeram 50 minutos. Isso em Português. Ou seja, aquilo me revoltou. As crianças não puderam nem simplesmente sair das cadeiras delas, da carteira de cada um e perguntar para o professor porque estavam fazendo aquilo, porque e tal e como. (...) Ela dava a lição e pronto, né? E acabou. Era uma professora assim da velha guarda, é uma daquelas professoras que: “Eu estou certa e você está errado”. E não é pela idade necessariamente, mas pela prática. Não tem muita relação justamente com a idade mesmo da pessoa.

Buscou-se identificar com essa questão quais os saberes e aspectos que os alunos julgavam necessários na relação professor-aluno, considerando a etapa da educação básica por meio do apontamento de elementos específicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, foi possível apreender:

✓ As características mais apontadas na Educação Infantil foram: paciência, amor, “cuidar, brincar e educar” (a tríade do RCNEI⁶⁰) e “um olhar apurado”;

✓ No Ensino Fundamental I destacam-se os seguintes atributos: perseverante, pulso firme, criatividade, dinamismo, segurança e amizade. Para a Aluna 06, o cuidado e o acolhimento devem ser preservados no Ensino Fundamental, pois a cobrança imposta nesse nível distancia as crianças do brincar a ponto de interferir e até prejudicar a aprendizagem.

✓ Reiteradamente apareceu como relevante nos dois níveis de ensino: empatia, partir do interesse dos alunos, respeito, inovação constante, diálogo, acolhimento, humor, dinamismo, prazer em ensinar, despertar a atenção, preparo da aula, percepção sobre os alunos, afetividade e amor. Afinal, como disse a Aluna 02:

“(...) Afetividade, isso precisa acontecer. Não é ser o melhor amigo, mas eu preciso ter uma afetividade. Eu preciso ter uma relação de amor”.

✓ O item respeito foi o que mais apareceu e a fala da Aluna 04 ilustra bem o quanto consideram fundamental esse elemento na relação professor-aluno:

“(...) Depois que você conseguiu o respeito do aluno, você vai conseguir todas as outras coisas. Eu penso que a base de tudo é o respeito. (...) Um respeito conquistado e não imposto”.

✓ Sobre o humor a Aluna 07 enfatiza que:

“(...) Ter humor, mas não um humor engraçado, contar uma piada. Saber levar entendeu? E eu acho que tem que ser muito inteligente para conseguir fazer porque é muito difícil”.

✓ Quanto ao preparo da aula, este foi um elemento mencionado uma única vez, somente pela Aluna 09:

“Acho que quando você prepara a aula e você conhece seus alunos, você chama todo mundo para sua aula”.

✓ Vale apontar que, no geral, os alunos consideram o nível do Ensino Fundamental mais difícil e exigente que a Educação Infantil por requisitar o domínio de certos saberes, mais específicos;

✓ Menção especial seja feita à fala da Aluna 07 ao considerar a docência um “dom”. Esta aluna demonstra ter clara a distinção do “professor bonzinho”, daquele que respeita o seu

⁶⁰ Referencial Curricular Nacional.

aluno, mas ao mesmo tempo exige, ensina e que demonstra, como ela mesma disse “excitação ao ensinar”. Entretanto, atribui essa “excitação”, o prazer pelo ato do ensino a um “dom”:

“(...) É dom e vontade, mas acho que para ter vontade tem que ter dom, não adianta só ter vontade”⁶¹.

Com base nas informações dos Quadros 21 e 22 duas questões despontam.

A primeira delas refere-se à ênfase dada pelos alunos aos aspectos humanos do exercício docente, corporificados em termos, como: afetividade, amor, carinho, respeito, diálogo, acolhimento, paciência e amizade. Tratam-se, sem dúvida, de aspectos que também compõem a função docente, entretanto, o que chama atenção é a proeminência desta dimensão, comparada, a outros saberes específicos do trabalho docente. Associada a esta questão, viu-se que a referência destes aspectos apareceu nas falas dos formandos tanto em relação aos professores formadores quanto aos professores da educação básica.

Tal constatação leva a inferir que se estas concepções herdadas de experiências anteriores à formação universitária não forem devidamente problematizadas e discutidas durante o percurso formativo, tendem a ser reproduzidas na prática profissional. Como diz Tardif (2002), são experiências pregressas como essas, que a formação, muitas vezes, não consegue transformá-las, nem mesmo abalá-las.

Observou-se, também, como segunda questão a ser abordada, que foram raros os alunos que mencionaram saberes docentes que remetam ao ensino, como: domínio de conteúdo, estratégias de aula, planejamento, estudo, enfim. Dado que revela um traço importante da identidade profissional destes alunos, uma vez que não associaram docência como *profissão do ensino*.

Nessa direção despontam-se os estudos de Shulman (2005) sobre a profissionalização do ensino. Ele propõe a elevação do ensino a uma categoria profissional mais respeitada, mais responsável, mais gratificante e mais bem remunerada.

Relativo à profissionalização do ensino, o autor chama a atenção para os conhecimentos e destrezas necessárias à prática do ensino, o que implica ter domínio da matéria a ser ensinada, bem como das estratégias adequadas para o ensino. Em outras palavras, Shulman defende a definição dos *conhecimentos de base necessários ao ensino* vistos tanto no espaço acadêmico, sobretudo nos cursos de formação inicial, quanto por meio da experiência, ou seja, no exercício da profissão.

⁶¹ A mesma aluna pontua a necessidade de que haja um tempo para o professor preparar sua aula.

Definir os conhecimentos de base ao ensino implica em estabelecer, em paralelo, a base intelectual, prática e normativa da profissionalização para a docência. Ou seja, os saberes que deverão compor o currículo de um curso voltado à formação de professores. Sob essa perspectiva o ato do ensino requer habilidades básicas, conhecimento dos conteúdos de procedimentos didáticos gerais.

Levando em conta a intrínseca relação dos “conhecimentos de base” da docência com a construção identitária profissional, o próximo item abordará os saberes e fazeres aprendidos pelos alunos ao longo do curso de formação.

4.1.2. Percepção dos alunos concluintes acerca de seus saberes: preparo para o exercício profissional

Os dados aqui apresentados referem-se a uma das etapas de coleta de dados desta pesquisa que teve como objetivo obter informações acerca dos saberes profissionais dos alunos concluintes. Para isso, foram envolvidos nesse processo 63 dos 90 alunos das turmas A (37 alunos) e B (26 alunos) do último semestre letivo.

Para a coleta dos dados, foi entregue a cada aluno uma cópia do Quadro 23, apresentado a seguir, indicando as 24 (vinte e quatro) atribuições docentes postuladas pela Resolução CNE n. 01/2006, já referenciada anteriormente.

Quadro 23: Atribuições docentes segundo a Resolução CNE n. 01/2006⁶²

Atribuições docentes segundo a Resolução CNE n. 01/2006	
01	Planejar, executar e avaliar atividades educativas.
02	Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da educação.
03	Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas projetos e experiências educativas não escolares.
04	Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político.
05	Conhecer a escola como organização complexa.
06	Pesquisar, analisar e aplicar resultados de investigações de interesse de área educacional.
07	Participar da gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
08	Producir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.
09	Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.
10	Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, dentre outras, física, psicológica, intelectual e social.

⁶² A Resolução n. 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, consta no Anexo 02.

11	Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.
12	Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.
13	Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.
14	Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
15	Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.
16	Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
17	Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.
18	Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras.
19	Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.
20	Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.
21	Participar da gestão das instituições planejando, executando e acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares.
22	Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.
23	Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.
24	Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais em que caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Na aplicação do instrumento, os alunos foram orientados a selecionar, dentre as 24 atribuições, àquelas nas quais se sentissem: (1) *bem preparados*, (2) *parcialmente preparados* e (3) *despreparados*. De modo que a cada atribuição indicada no instrumento o aluno iria registrar um dos números da escala (1 a 3) consoante ao seu domínio sobre aquele saber indicado no texto Resolução.

Cabe destacar que, esse instrumento, além de fornecer dados significativos ao que pretende a referida pesquisa, serviu de autoavaliação aos alunos por considerar as condições pessoais de preparo profissional sinalizadas nas atribuições da Resolução.

A Tabela 25 apresenta os resultados obtidos, devidamente tabulados, na qual foram selecionadas apenas as três atribuições indicando como os discentes se manifestam frente aos níveis da escala proposta.

Tabela 25: Percepção dos alunos sobre seu preparo profissional em relação aos saberes/atribuições docentes

Categoria/ Bem preparado	Indicações
1º - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.	44
2º - Compreender, cuidar e educar de crianças desde crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, dentre outras, física, psicológica, intelectual e social.	42
3º - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.	41
Total – 127*	
Categoria/ Parcialmente preparado	Indicações
1º - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos./ Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais em que caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.	35
2º - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.	34
3º - Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político./ Participar de gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.	33
Total – 102*	
Categoria/ Não preparado	Indicações
1º - Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.	26
2º - Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político.	25
3º - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.	22
Total – 73*	

*Obs: Estes totais não se referem ao número de respondentes (60), mas ao número de vezes que cada alternativa foi assinalada.

Com base nos dados apresentados na Tabela 25 é possível dizer que:

- Referente à escala 01 (categoria - bem preparado) observou-se que:

✓ Dos 60 respondentes, 44 indicaram se sentir preparados para “*atuarem com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade mais justa e equânime*”. Esse dado pode ser compreendido pelo fato dos alunos terem tido, ao longo do curso, disciplinas que tratavam de conceitos relacionados a questões do âmbito social, como: Sociologia da Educação, Multiculturalismo, Ética e Políticas e Práticas de Inclusão. E também por caracterizar uma ação subjetiva e que transcende a especificidade da profissão docente;

✓ A segunda atribuição mais indicada refere-se a “*compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos*”. Observa-se a familiaridade e preferência dos alunos pelo nível da Educação Infantil. Isso se justifica, em parte, pelo fato de a maioria já atuar na área, seja

como professor titular, auxiliar de classe ou estagiário remunerado, e pela concepção, constatada nas falas das entrevistas, de que este nível, comparativamente ao Ensino Fundamental, é mais fácil, sobretudo, por preponderar características do âmbito afetivo. Daí a sensação de se sentirem mais seguros para atuar com crianças de zero a cinco anos, mesmo tendo durante o curso apenas duas disciplinas na matriz destinadas aos estudos desse nível de ensino, no caso: Metodologia de Ensino da Educação Infantil e Estudos dos Contextos e Ações Escolares I;

✓ Considerar-se preparado para “*promover e facilitar relações entre escola, família e comunidade*”, aparenta ser mais um domínio decorrente de experiências extracurriculares do que de estudos feitos durante, tendo em vista o fato do curso não solicitar estágio nessa área e há apenas uma disciplina no currículo que aborde, diretamente, esse tema, chamada: Educação Comunitária. Frente a esse dado, é possível supor que o próprio desconhecimento da complexidade das relações entre a escola, família e comunidade leve os alunos a presumirem de que estão preparados ao desempenho desta atribuição legal.

- Referente às escalas 02 e 03 (respectivamente as categorias - parcialmente preparado e não preparado) são tecidas as seguintes considerações:

✓ Há repetição de duas atribuições: “*aplicar no campo da educação os saberes advindos das áreas de conhecimento da Antropologia, Filosofia, História, Sociologia, Ecologia, Linguística, Política e Psicologia*” e “*ensinar as disciplinas Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, Artes e Educação Física em uma perspectiva interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano*”;

✓ Sobre a atribuição “*aplicar no campo da educação as contribuições advindas do conhecimento antropológico, filosófico, histórico, sociológico, ecológico, linguístico, político e psicológico*”, dois pontos precisam se mencionados: 1º) como o texto legal não especifica o campo da educação subentende-se que caiba tanto a formal quanto a não formal; 2º) ademais, o campo de conhecimento previsto ao egresso do curso de Pedagogia nesta atribuição é extremamente extenso e abstrato, o que torna compreensível o sentimento de despreparo dos alunos frente ao domínio e aplicação dos mesmos;

✓ Nota-se uma fragilidade formativa no campo da pesquisa, visto que 35 respondentes se avaliaram como parcialmente preparados para o “*uso de instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos*” e 26 sinalizaram não estarem preparados para “*produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico no campo educacional*”. Dado que pode ser explicado pela ínfima participação dos alunos em projetos

de iniciação científica (de 90 apenas 06) e em eventos ou congressos de pesquisa (02), conforme indicado na Tabela 11. A atividade efetiva de pesquisa vivenciada no curso pelos alunos é a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso;

✓“*Participar no campo da gestão de projetos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino*” compõe o rol das atribuições indicadas pelos alunos na categoria “parcialmente preparado”. Entende-se que essa indicação se deva ao distanciamento dos alunos a área da gestão escolar, visto que não têm experiências profissionais neste campo e tampouco constitua foco da formação, apesar de referenciada na Diretriz Curricular e contemplada na matriz curricular do curso pelas disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Gestão Escolar I (coordenação e orientação educacional), Gestão Escolar II (direção e supervisão escolar) e Estágio Curricular III (cumprimento de 75h de estágio na gestão);

✓ Frente aos dados apresentados, fica patente o despreparo dos formandos em relação ao ensino dos conteúdos que compõe o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concebendo que a matriz curricular do curso de formação contempla disciplinas que abordam os conteúdos e metodologias, ou seja, o quê e como ensinar, percebe-se que estes saberes e fazeres não foram suficientes para prepará-los e deixá-los seguros para o ato do ensino destes componentes curriculares. Tal fato também se justifica pela carência, já detectada, do domínio destes conhecimentos por parte dos alunos, advinda de lacunas decorrentes do processo de escolarização básica;

✓ Acrescenta-se a esta fragilidade o tempo de formação, dificultando a transposição destas lacunas. Cabe nesse item acrescentar que a duração em três anos não é uma realidade exclusiva da instituição pesquisada, pelo contrário, pois grande parte dos cursos de Pedagogia se organiza em três anos, avalizados pelas políticas, uma vez que, as DCN’s ao indicarem aumento da carga-horária do curso, não estabelecem, concomitantemente, o aumento do tempo de oferta do curso.

Para complementar os dados obtidos pelo instrumento que traz as atribuições indicadas na Resolução n. 01/2006, o Quadro 24, a seguir, apresenta as falas dos alunos quando questionados sobre estarem ou não preparados para o exercício da profissão.

Quadro 24 - Preparado para o exercício da profissão: sim ou não?

Aluna 01 – Olha, preparada eu me sinto sim, eu já fiquei numa sala de escola particular, trabalhei durante um ano e eu pude perceber que eu posso assim, dar conta, porque eu fiquei com 18 crianças na sala, atuando como professora, porque lá não parava ninguém. **E lá trabalhava com apostila, então eu pude ver, que eu (...) assim eu consigo dar conta**, mas assim como a Matemática eu poderia ter alguma dificuldade, teria que tá buscando mais recursos, assim teria que tá mais, pra eu poder tá passando para as crianças.

Aluna 02 – Sim, eu consigo, mas quero deixar claro que não pelo que simplesmente foi me passado aqui, **esse espaço não foi o principal espaço para que eu pudesse ter essa certeza de que estou; não foi o principal, mas foi um dos espaços**. É um dos espaços que me fez perceber que sim, que estava preparada, porque esse espaço só funcionou porque eu aliei com outros espaços, mas óbvio que eu entendo que eu aliei esses outros espaços talvez por causa dele ou talvez porque eu já sempre fui assim, ai seria uma análise maior, mas não só por esse espaço. Talvez para as pessoas que acreditam que ele é o principal, são as pessoas que talvez não se sintam preparadas, porque quem acredita que esse espaço é o principal ela não tá preparada, mesmo se for qualquer outra instituição, não to falando porque é nessa IES, to falando da academia em si, assim como a escola não foi. **Eu acredito muito mais no que acontece fora dele, do que o que acontece dentro dele.**

Aluna 03 – Eu estou me preparando. Eu acho que a gente se prepara sempre, dizer que está preparado é uma palavra muito forte; **eu acho que nós nos preparamos todos os dias**.

Aluna 04 – **Eu ainda não atuei assim, efetivamente como professora, mas eu acho que sim pela a força de vontade e perseverança**. Eu daria o melhor de mim e o que eu não soubesse na hora eu ia procurar saber: “eu estou devendo essa informação hoje, mas amanhã eu trago”. Eu ia tentar fazer por eles o que um professor deve fazer: que é você explorar o máximo a capacidade cognitiva do seu aluno, dando os conteúdos pra ele se basear e também a parte afetiva que em todo lugar cabe. O respeito, a educação, o carinho. Com um das professoras da sala que estagiei aprendi o que ser e o que não ser.

Aluna 05 – Sim, me sinto.

Aluna 06 – Sim, já atuo na área.

Aluna 07 - Não muito.

Aluno 08 – **Parcialmente, vou explicar por que**. É que eu **não tenho preparação suficiente para lidar com a inclusão** né, se por um acaso chega uma criança (...) é lei, as escolas são obrigadas a receber uma criança que tem a deficiência, que tenha é (...) como se fala, Síndrome de Down, por exemplo, né, mas é inclusão só no nome porque as escolas não tem preparação, não tem atividade suficiente pra essas crianças. Então eu me sinto despreparado nesse âmbito, se por um acaso chega alguma criança com Síndrome de Peter Pan que eu conheci há pouco tempo atrás, que você não quer crescer, ela não quer aprender, como eu vou lidar com isso né? Vou ter que procurar aprender, mas (...) eu digo isso porque, porque essas vertentes também são de educação, no meu papel como pedagogo, mas se por um acaso uma sala por mais que seja heterogênea, mas sem inclusão, sem nenhum aluno com dificuldades, fora as comuns, sem uma síndrome tal eu acho que, eu acho não, **tenho certeza que eu conseguia desenvolver completamente né**, uma aula e tal, mas cabe muito da experiência como professor. Já assumi algumas vezes a sala de aula e o tempo passa muito mais rápido. (...) Você tem uma responsabilidade muito maior, é uma coisa, fora as perguntas das crianças, que uma coisa que você (...). Como é que eu vou responder agora né, mas eu já tenho uma bagagem teórica e uma bagagem (...) assim mais prática. **É uma experiência, então eu conseguia desenvolver sim.**

Aluna 09 – Sim, tenho alguns receios sim, mas bem segura de que hoje eu estaria fazendo um bom serviço, um bom trabalho e sendo uma boa profissional.

Aluno 10 – **Hoje eu digo que eu sinto, me sinto preparado, porém eu preciso de mais “bagagem”**. Acho que essa bagagem viria assim com o passar do tempo, com essa coisa (como é que eu posso dizer), de uma continuidade de aprendizado, né? E não parando meu aprendizado simplesmente na graduação, o que eu não pretendo. Espero continuar esse aprendizado, acho que só assim dá para eu poder mais lá na frente, digamos assim, mais uns dois ou três anos ter esse preparo assim mais, um preparo mais evidente, mais forte assim sobre essa coisa de dar aula. (...) Mais consistente. Essa é a palavra. (...) E também com a própria prática, você acaba tendo um preparo maior, você consegue ver coisas no dia a dia que você não viu no curso, mas dia a dia a dia você vai ver e você vai aprender e vai indo.

Dos 10 alunos entrevistados, seis disseram se sentir preparados para o exercício profissional com relativa convicção e por razões muito diversas, como: atuar como professora em escola, experiência na área não escolar, a própria instituição formadora, força de vontade, perseverança e vivências no estágio curricular. Destaca-se que nenhum deles relacionou

categoricamente o preparo profissional aos conteúdos curriculares estudados durante o curso ou às práticas vivenciadas na formação inicial.

O Aluno 08 considera-se parcialmente preparado devido à insegurança em trabalhar com situações de inclusão⁶³, tanto que afirma não ter nenhuma dificuldade se não houver nenhum aluno com necessidade educativa especial. E, por fim, dois alunos enfatizaram a importância da formação continuada.

Com vistas a discutir o preparo dos futuros docentes para o exercício profissional no que tange suas fragilidades e potencialidades, seus pontos de segurança e insegurança Marin (1996) mapeia, com base em extenso levantamento bibliográfico das produções feitas nos últimos 50 anos sobre formação de professores, as dificuldades e problemas enfrentados por estes profissionais nas ações escolares que envolvam o ensino.

Seus estudos, realizados nos anos de 1980, revelaram que os professores das séries iniciais “(...) têm carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento” e quando os dominam “(...) seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, míticas, utilitaristas”. Isso acrescido a dificuldades em relação aos saberes pedagógicos, como: “(...) avaliação, disciplina, seleção de conteúdos a serem ensinada, seleção de atividades variadas e compatíveis com as noções a serem trabalhadas e adequação do trabalho para as classes que assumem” (MARIN, 1996, p. 155). Sem falar na dificuldade que os professores apresentam em falar sobre seu próprio trabalho.

Dez anos depois, Marin e Giovanni (2006) analisam as condições com as quais os alunos têm concluído os cursos de formação para atuar como professores, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em uma retomada histórica as autoras sinalizaram que, estudos feitos na década de 1970, já denunciavam problemas na formação docente perceptíveis no perfil de jovens futuros professores caracterizado:

[...] de um lado, pelo desconhecimento da realidade escolar e do alunado e, de outro, pela ausência das competências básicas para ensinar, do domínio e critérios de seleção, ordenação e priorização dos conteúdos a serem ensinados e dos procedimentos adequados de ensino e de avaliação a serem adotados, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (p. 133).

Já na década de 1980, no conjunto das constatações desse período, Marin e Giovanni colocam em destaque alguns acontecimentos marcantes, dentre eles: expansão da escola pública primária, medidas inadequadas e aligeiradas de formação de professores, ressoando

⁶³ Inclusão na acepção de Educação Especial.

no despreparo profissional, intensificação da divisão do trabalho na escola, inadequações curriculares e administrativas, ausência da dimensão político-social nos espaços formativos. Fatores esses, quase na totalidade, ainda presentes no contexto formativo com base nos dados coletados e analisados desta pesquisa, logo três décadas depois. Adentrando nos anos 1990, as referidas autoras, reiteram as denúncias e constatações manifestas nas décadas de 1970 e 1980.

Visivelmente a formação de professores não é um problema contemporâneo, afinal há décadas constatam-se fragilidades, dificuldades e ambiguidades nos espaços destinados ao preparo docente, as quais permanecem presentes, porém a cada período histórico aparecem travestidas de outras roupagens.

Tendo como parâmetro o momento atual, os dados aqui apresentados revelam um cenário que merece atenção, haja vista que, dominar os conteúdos das áreas da Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa, tendo segurança no ensino dos mesmos, consiste em um saber basilar da profissão. Tais dados sinalizam pontos substanciais aos estudos sobre formação de professores, os quais permitem os seguintes desdobramentos.

Em primeiro lugar, inserem-se no bojo desta análise as inúmeras atribuições indicadas pela Resolução n. 01 de 2006 por meio da qual são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A referida peça legal explicita uma série de atribuições das quais o pedagogo egresso deverá estar apto a exercer, traduzidas em um extenso campo profissional, ademais estão impregnadas de subjetividades, como por exemplo, o Artigo 2º ao propor: “(...)*Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos*”. Ora, pergunta-se: quais são essas outras áreas? O que se define como conhecimento pedagógico? A que tipo de apoio escolar se refere?

Além de apontar para um campo de atuação que contempla, simplesmente: docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal em cursos de Ensino Médio, em cursos de Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos. Tudo isso, atrelado às tecnologias, inclusão, gestão escolar, pesquisa em espaços escolares e não escolares.

Tal subjetividade e amplitude evidenciada podem ser facilmente identificadas em seu texto legal. A título de ilustração, destacam-se três das 24 atribuições que exemplificam nitidamente essas alegações. São elas:

- *Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político:* minimamente essa atribuição indica que o curso de Pedagogia deverá contemplar em seu currículo disciplinas que abordem saberes relativos às seguintes áreas de conhecimento: Filosofia, História, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Língua Portuguesa, Política, além do tema transversal Meio Ambiente e Ecologia;

- *Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo:* ora, só essa atribuição contempla um universo curricular imenso, sobretudo, por indicar o campo de trabalho do pedagogo tanto em espaços escolares quanto não escolares. O que desperta mais um questionamento: quais são estes espaços não escolares? Seriam todos os demais espaços que não sejam os escolares? Além disso, aponta para o processo ensino-aprendizagem que abarque sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento, ou seja, da infância à velhice, e ainda nos diversos níveis e modalidades. Presume-se, então, que o pedagogo poderá atuar: em todos os níveis e modalidades de ensino (conforme previsto na LDB n. 9394/96), em todos os espaços (escolares ou não) e com sujeitos em qualquer fase do desenvolvimento. Pergunta-se: É possível um único curso de formação profissional, em nível de graduação, na maior parte das vezes organizado em três anos, contemplar e atender todas essas funções?

- *Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras:* por fim, além do já exposto, o pedagogo também terá de desenvolver e assumir uma atitude de pesquisador, de modo a promover ações que contribuam para minimizar situações de exclusão social manifestas nas suas mais variadas formas e contextos.

Entende-se que a extinção das habilitações do curso de Pedagogia feita pela Resolução n. 01/2006 configura-se como uma ação fictícia, pois todas as formações, até então distribuídas nas habilitações estão contempladas, com a diferença que agora todas se reúnem em um só currículo ao mesmo tempo.

Enfim, tantas atribuições, aparentemente atrativas em razão do extenso campo de trabalho possível em tão pouco tempo ao pedagogo, têm afetado no que é fulcral ao trabalho docente, no caso, o domínio de saberes e fazeres relativos à docência, somado ao fato dos formandos não reconhecerem o ensino e a pesquisa como a espinha dorsal da profissão. A

esse respeito, pergunta-se: como ensinar aquilo que não se domina ou quando se sente inseguro frente ao exercício de tal função? Como pesquisar aquilo que não se sabe?

Em face ao que foi apontado até este momento, Marin (2010) indica que os professores desconhecem as facetas básicas que constituem seu trabalho no interior da escola e quando conhecem demonstram conhecimento precário sobre elas, tanto os ingressantes quanto aqueles que exercem há tempos a função docente. O que demonstra despreparo dos professores para enfrentar seu trabalho.

A autora também indica uma inversão no que se refere aos estudos pedagógicos, ao passo que, ao invés do curso de Pedagogia avançar e influenciar os demais cursos de Licenciatura, o que se constata é um movimento inverso, pois são os cursos de Pedagogia que demonstram, com base nos dados extraídos das pesquisas, não cuidar efetiva e adequadamente da formação docente, nem mesmo no âmbito pedagógico, isto é, do ensino.

Por fim, tem-se de um lado um contexto balizado por uma formação aligeirada, com custos e tempos reduzidos calcados no conceito de “competências” e, de outro, um extenso e ambíguo campo de atuação profissional aos egressos dos cursos de Pedagogia avalizados pelas políticas.

Cenário paradoxal, o qual, obviamente, reverbera na construção da identidade profissional docente, como será visto nos próximos tópicos, tendo como base as concepções expressas pelos alunos concluintes sobre a profissão docente.

4.2. O processo de construção da identidade profissional

A opção em utilizar Claude Dubar como um dos referenciais teóricos desta pesquisa justifica-se, sobretudo, pela abordagem de dois conceitos norteadores aos estudos sobre formação de professores: *socialização* (visto nos estudos de Berger e Luckmann e retomado aqui brevemente) e *identidade* (palavra de ordem dos estudos deste autor).

Para abordar o conceito de socialização, Claude Dubar (1997) em sua obra *A Socialização - construção das identidades sociais e profissionais* traz autores de referência da área de Ciências Sociais, como Weber, Habermas, Hegel, Mead e, sobretudo, Berger e Luckmann. Segundo o autor foi Mead quem, pela primeira vez, descreveu de modo coerente e organizado, o conceito de socialização, definindo-a “(...) como construção de uma identidade social (...) na e pela interação – ou comunicação com os outros” (p. 91).

Sabe-se que no processo de socialização o indivíduo interioriza valores, normas, disposições que o constituem como sujeito identificável. Por esta visão, a socialização ocorre em um duplo movimento simultâneo: como processo de “individualização do recém-nascido” e como “movimento de construção do mundo social”. Logo, o processo de individualização só ocorre quando houver socialização.

Segundo Dubar (1997), para George Herbert Mead, a primeira etapa do processo de socialização é a “*tomada em conta*” pela criança dos papéis desempenhados por pessoas que lhe são próximas, denominados de “*outros significativos*”. Nela, a criança assume o papel de outros significativos por meio de jogos livres, como por exemplo, quando a menina imita a mãe ao brincar de boneca. Assim, o início do processo de socialização da criança não se dá pela pura imitação de gestos do pai e da mãe, mas pela recriação organizada desses gestos; ou seja, ao imitar, a criança toma atitudes, assume papéis, muda a voz. A segunda etapa é demarcada pela entrada da criança na escola, momento que ocorre a passagem dos *jogos livres* para os *jogos com regras*. Ao vivenciá-los, a criança comprehende uma regra externa, possibilitando a construção de uma nova compreensão do outro. E, a última etapa, consiste na criança se perceber como membro de uma comunidade, momento no qual o indivíduo deverá desempenhar no grupo um papel útil e reconhecido.

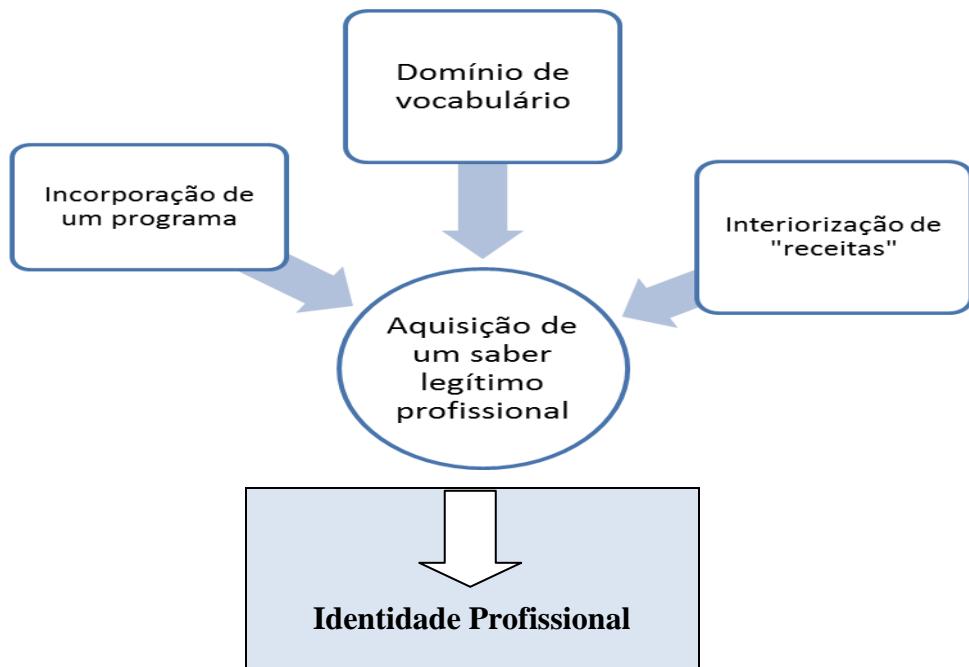
Ainda segundo Dubar (1997), para Mead:

[...] É neste processo que intervém uma dialéctica, ou mesmo um desdobramento, entre o ‘eu’ identificado pelo outro e reconhecido por ele como membro de um grupo e o ‘eu’ que se apropria de um papel activo e específico no grupo (p. 93).

Para ele, a consolidação da identidade social depende do equilíbrio entre estes dois “eus”, isto é, do sucesso do processo de socialização. Frente a isso, entende-se identidade como um fenômeno dialético resultante da conjunção entre indivíduo e sociedade.

Na construção da identidade profissional determinados elementos precisam ser considerados por representarem unidades constitutivas desse processo. Nessa direção, a Figura 03, a seguir, apresenta estes elementos com vistas a favorecer a compreensão deste conceito.

Figura 03: Elementos representativos da identidade profissional.



Obs: Representação gráfica construída pela pesquisadora baseada em Dubar (1997).

Dentre estes elementos destaca-se a aquisição de um saber legítimo que permita “(...) ao mesmo tempo, a elaboração de ‘estratégias práticas’ e a afirmação de uma ‘identidade reconhecida’” (DUBAR, 1997, p. 100). Deste ponto emerge um questionamento: que saberes consideram-se legítimos para compor e permeiar os cursos de formação de professores, partindo da premissa que estes consistem em elementos constituintes da identidade profissional?

No tocante ao conceito de identidade, Dubar aponta para uma dualidade presente na própria definição do termo, qual seja: a *identidade para si* (interna ao indivíduo, decorrente dos *atos de pertencimento*) e a *identidade para o outro* (externa ao indivíduo, decorrente dos *atos de atribuição*). Destaca que estas são inseparáveis e, ao mesmo tempo, problemáticas. “(...) Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem sou através do olhar do Outro” (DUBAR, 1997, p. 104). E também problemáticas porque

[...] a experiência do outro nunca é directamente vivida por si (...) de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui (...) e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios (Laing, apud DUBAR, 1997, p. 104).

Nesse sentido, todas as comunicações estabelecidas com os outros são marcadas pela incerteza, ou seja, não há garantia que a identidade que o indivíduo tenha para si coincida com a identidade que ele tem para o outro. Logo, para Dubar, a identidade nunca é dada como pronta, pois é sempre construída e (re) construída pautada em incertezas de durabilidade variável, com base nas representações individuais e coletivas dos próprios atores.

Segundo Dubar (1997)

[...] identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável provisório, individual e coletivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (p. 105).

Em meio a esse contexto de incertezas e instabilidades, o indivíduo, ao mesmo tempo em que é identificado por outro, se permite recusar tal identificação, definindo-se de outra forma.

Encontrando nas teorias sociológicas a bússola para o delineamento deste estudo, a construção da identidade se dá mediante dois processos heterogêneos. O primeiro consiste na **atribuição** da identidade por instituições e agentes que estão em interação direta com o indivíduo, há o empréstimo de identidades sociais “virtuais”, ou seja, uma “identidade ao outro conferida”, produzindo o que Dubar denomina “*etiquetagem*”. Já o segundo processo refere-se à interiorização, à **incorporação** da identidade pelo próprio indivíduo, construindo uma “identidade para si”, também chamadas de identidades sociais “*reais*”. No processo da incorporação, tendo como base as análises feitas por Slavez (2012), “(...) a legitimidade irá depender daquilo que tem ‘subjetivamente’ importância para o indivíduo” (p. 47).

Entretanto, Dubar evidencia a existência de momentos nos quais as identidades construídas nesses processos não coincidem, desencadeando um campo de possibilidades, intituladas “estratégias identitárias”, as quais podem assumir duas formas: transações externas entre o indivíduo e outros elementos que buscam acomodar a “identidade-para-si” à “identidade-para-o-outro” – *transação chamada de objetiva*; de transações internas ao indivíduo que produzem um conflito que oscila entre a necessidade de preservar “(...) uma parte das suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si

novas identidades no futuro (identidades visadas) procurando assimilar a identidade-para-outro à identidade-para-si” – *transação denominada subjetiva* (DUBAR, 2007, p. 107-108).

Pode-se afirmar, então, que “(...) a articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva é a chave do processo de construção das identidades sociais”, palavras de Dotta (2010, p. 103), referenciada em Dubar. Em outras palavras “(...) não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar sua própria identidade” (DUBAR, 2007, p.110).

A relação entre a “identidade para si” e a “identidade para o outro” pode ser exemplificada nas interações que se estabelecem entre os alunos, futuros professores, durante seu processo formativo na universidade. Nesse ínterim, os discentes irão se deparar com situações conflitantes, corolárias às leituras feitas, ações dos docentes, intercâmbio com os colegas, realização de trabalhos, debates, enfim, as mais variadas formas e com os mais variados atores, desencadeando uma crise identitária profissional. Ora, de um lado buscam preservar as identidades herdadas nos seus processos de socialização e, de outro, vislumbram construir novas identidades com base nas experiências vivenciadas no curso.

Ao analisar a produção das identidades, Dubar tipifica duas categorias de análise: o *processo relacional* (identidade para o outro) e o *processo biográfico* (identidade para si).

Apesar de heterogêneas, há um elemento comum entre essas categorias: a existência de tipos identitários, isto é, “(...) de um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias” (DUBAR, 2007, p. 110). Tratam de categorias particulares, variáveis conforme os espaços sociais e o momento histórico, que auxiliam na identificação dos outros e de si mesmo. Dentre elas, existem as pertencentes ao campo religioso, campo político ou campo do trabalho.

No que tange, especificamente, ao processo identitário biográfico, Dubar evidencia que, desde a infância, o indivíduo herda uma identidade sexual, étnica e de classe social, e que essas construções são anteriores a qualquer identificação no campo profissional. Ou seja, primeiro se constrói uma **identidade individual**, a primeira identidade, vivenciada e experimentada pela criança na relação com a mãe ou com aquele (a) que a substitui. Seguidamente, o ingresso na escola e as relações subjacentes dessa nova vivência fazem com que a criança experimente a sua primeira **identidade social** fora do contexto da socialização primária. “(...) Esta não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertenças étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos seus pais, como na base das suas performances escolares” (DUBAR, 2007, p. 112).

A escola primária (termo usado por Dubar) representa um momento determinante na construção da primeira identidade social do indivíduo, mesmo distante de qualquer influência de ordem profissional. E, por conseguinte, dentre os acontecimentos importantes para a construção da identidade social, destaca-se a saída do sistema escolar e o embate com o mercado de trabalho, que representa uma etapa vital na construção da **identidade autônoma**.

Do resultado deste primeiro confronto dependem as modalidades de construção de uma identidade “profissional” de base que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajectória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação. (...) Não se trata somente de uma situação de “escolha do ofício” ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos. (DUBAR, 2007, p. 114)

O processo biográfico⁶⁴ consiste em uma construção no tempo, por meio das categorias oferecidas pelas instituições, com as quais se estabelecem relações sociais e profissionais ao longo da vida, desde a infância até a vida adulta, tais como: família, escola, amigos, mercado de trabalho, empresa, dentre outros. Assim, a construção biográfica de uma identidade profissional e, consequentemente, social, está intimamente relacionada e depende da inserção do indivíduo em relações de trabalho, do seu envolvimento e aproximação com atores e atividades próprias dessa profissão.

O processo relacional, por sua vez, se dá pelo reconhecimento e legitimação, em um dado espaço e tempo, “(...) das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 2007, p. 118).

Nesse sentido, as categorias, que servem para identificar os outros e a si mesmo, variam em função dos contextos sociais que definem as interações e as temporalidades biográficas e históricas, nas quais se desenvolvem as trajetórias identitárias. Deste modo, a identidade social não é simplesmente “transmitida” de uma geração para outra e sim construída por cada geração, a partir das categorias e posições herdadas das gerações precedentes e também pelas estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições por onde os indivíduos transitam e deixam suas influências. Dentre as instituições, aponta-se a

⁶⁴ Vale lembrar que esses elementos, representantes do processo biográfico, foram abordados no Capítulo II, com base na análise de dados oriundos dos questionários, os quais trouxeram para o bojo dessa pesquisa, aspectos relativos às gerações precedentes (pais e avós – maternos e paternos), aos percursos escolares (processo de escolarização básica), hábitos culturais e também às experiências profissionais vividas antes e durante o itinerário formativo.

universidade como o espaço instituído para a formação, portanto, representa o contexto social no qual se desenvolve a construção da trajetória identitária.

Estabelecendo relação com a construção da identidade profissional do aluno concluinte, viu-se que as primeiras referências sobre a docência são construídas nas experiências vividas no contexto familiar. Depois, estas se ampliam quando o indivíduo inicia seu processo de escolarização básica, momento no qual passa a conviver e estabelecer relações mais efetivas com o grupo profissional dos professores. Por fim chega-se à formação inicial, etapa em que são oferecidas referências formais e objetivas sobre a profissão.

Como bem aponta Cunha (2011), a construção da identidade social do indivíduo se dá na relação dialética entre os processos biográfico e relacional. Afinal, trata-se de uma “negociação identitária”, caracterizada pela comunicação entre esses dois processos que coexistem e são, simultaneamente, autônomos e heterogêneos. É desta articulação que se origina a identidade.

São estes aspectos que os pontos a seguir irão abordar, trazendo para o bojo dessa discussão dados empíricos que possibilitarão, no cotejo com estudiosos da formação de professores, identificar a identidade profissional construída pelos alunos, no aspecto plural e singular, com base em seus saberes, fazeres e concepções sobre a profissão.

4.2.1. Concepções sobre a profissão docente: diferentes olhares e enfoques

Para que se possa identificar o perfil identitário construído pelos alunos concluintes do curso de Pedagogia é fundamental conhecer suas impressões sobre a profissão, bem como, em que medida, a formação inicial produziu mudanças nos seus modos de ver e conceber a profissão. O Quadro 25, apresentado a seguir, reúne essas informações.

Quadro 25 – O que é ser professor?

Aluna 01 – Ter responsabilidade e se dedicar muito.

Aluna 02 – Que pergunta! Fato, também vai ser um discurso meio clichê, mas talvez esses discursos que são um pouco tão parecidos, ocorram porque de fato são reais. Não é ser o detentor do saber, não sou, mas o professor é aquele que consegue muito mais perceber o outro. **Perceber, mediar e reconhecer o outro.** Acho que ser professor é isso, **você reconhecer o outro**, é reconhecer que seu aluno, seu educando, ele também traz algo, então é essa troca do algo que ele traz com o que você pode transformar em ciência para ele, que de fato é ser professor. Não o que ele traz não é legal, acabou, não só o que você traz, acho que o professor, a palavra professor **não é só aquele que fala, mas aquele que ouve**. Professor pra mim é aquele que consegue ouvir, porque só ouvindo (ah, ele tá indo por esse caminho, humm, vou mediar, orientar, educar). Pra mim isso é ser professor, embora hoje eu esteja meio julgando, não sei mais se a palavra é professor ou educador. Eu li umas coisas que tá me direcionando mais a educador. Professorado é uma coisa muito mais sistemática, muito mais glamour, educador é uma coisa mais social. Eu acho que o social que falta na escola.

Aluna 03 – Ser professor hoje é minha profissão, é minha vida também e ser professor me despertou um lado muito bom, da **humildade**.

Aluna 04 – Essa questão no decorrer da entrevista não foi feita à aluna.

Aluna 05 – Eu acho que ser professor é um **ato de responsabilidade**, não só com o aluno, mas com a sociedade. Eu tenho esse dever com a sociedade.

Aluna 06 – Acho que ser professor hoje, não é só você chegar numa sala, numa classe e passar conteúdo, é muito mais do que isso. É você passar, **ajudar essas crianças a entenderem todos os valores**, todas as maneiras (falando em Educação Infantil) de viver em sociedade, não é só você chegar e falar, dizer aquilo tudo de coisa que você aprendeu de uma forma jogada, tem que ter um cuidado, tem que ter uma atenção muito especial com todos os alunos. É uma coisa bem trabalhosa.

Aluna 07 - Na teoria eu acho que **professor é passar conhecimento e acolher**. Eu acho assim, **o principal é acolher** apesar de que: Ah! O professor não tem tempo. São muitos alunos, o ideal seria pouco aluno pra muito professor, mas eu acho que o ideal do professor além de ensinar ainda mais, principalmente nas séries iniciais, é ensinar logicamente (...) **o básico que tem que ensinar, mas acho que tem que ser acolhedor, ele tem que gostar do que ele está fazendo, passar amor e não passar a mão na cabeça, não é isso**. É ensinar quanto tem que ensinar; educar quando tem que educar, mas sentir um amor de dentro assim sabe (...) **eu quero ser professor porque eu sinto esse amor pelo aluno**. É o que eu sinto lá no hospital, porque eu trabalho no hospital. Por exemplo: quando aparece uma criança cadeirante, entendeu? Eu sinto amor (...) [emoção, choro]. Eu vejo que é assim: como eu trabalho na T.O (Terapia Ocupacional) então elas fazem muitas órteses. Tem a parte da cadeira de rodas e é totalmente pobre, entendeu? (...) Você sente que ela chega carente e lá ela é bem acolhida. É que lá é muito grande, não tem (...) mas no geral é assim, no mundo. Então, por isso quando falou da educação (...) é esse caso da APAE, por exemplo, que eu trabalhei, a pessoa ficava preocupada se a criança derrubava comida na mesa, então ela falava: “Não deixa ela pegar a colher, dá você na boca dela”. E a criança: “Mas eu não faço sujeira na mesa” [emoção, choro]. (...) Gente, ela tem que ter independência senão ela não estaria na APAE, estaria na casa dela com a mãe dela. Então assim eu vejo coisas que (...). Ah, então faz alguma coisa pra mudar. Só que eu sinto que eu não (...) sabe quando chega uma hora você (...) ai desencana e não tem o que fazer. Como eu estou no hospital e fico lidando com isso o tempo todo. (...) Acho que é (...) é por isso que eu falei: “Eu não fui pra Informática eu vim pra Pedagogia”, porque tudo envolve pessoas, tudo lida com pessoas. **Apesar de agora eu dizer que vou prestar concurso pra mudar totalmente de área**, mas é que eu estou em um momento que eu preciso financeiramente. Por isso, mas assim eu gosto de lidar com pessoas, com público, com gente carente que trabalhei em CÉU quando fui “oficineira” da APAE. Então eu ia aos CÉUS, eu ia à periferia mesmo, eu lidava com gente que não tinha o que comer tipo: “Ai, eu só almocei (...) eu vim pra escola pra almoçar”. Então eu fico nessa (...) tem hora que quando eu penso em tudo o que eu fazia lá na APAE de abrir mão assim por necessidades da vida, mas eu acho que é isso que me realiza, é lidando com pessoas, com gente que precisa. (...) Só de olhar, que nem a menina no hospital que é, só de olhar pra criança já, você já vê ela, sorrindo, você já (...) meu! Eu já ganhei o dia entendeu?

Aluno 08 – Ser professor pra mim é bem a colocação que eu te falei, é **educar pra vida, não somente contribuir com as disciplinas que estão no livro**, eu (...) não (...) não é nem hipocrisia porque muitas vezes eu vejo tomando alguma atitude que eu mesmo me chamo à atenção, uma coisa que não compete a mim, mas ser for ver direitinho, na verdade compete a mim sim, mas para outras pessoas talvez não seja a mesma opinião. Então eu acho **que é preparar pra vida né, modificar, tentar mudar um pouquinho esse quadro da educação**. É muito difícil, mas a minha parte eu sei que eu posso fazer, não quero revolucionar nem nada, mas mudar um pouquinho essa questão. Hoje em dia é muito preconceito com os próprios alunos, entre eles né. (...) Então eu acho que ser professor é educar pra vida, em conjunto com os pais, porque sem pais você não tem educação. Acho que é isso, pode se resumir nessa frase: **"Educar pra vida ser professor, não somente transmitir as informações"**. Esse é meu ponto de vista, que mudou completamente.

Aluna 09 – Professor, mas do que **professor é ser educador**. Vou contar uma história rapidinha, assim que eu fiquei até triste: Eu levei o meu carro para arrumar que estava com alguns problemas e lá estava o pai de um aluno da escola que eu trabalho e ele falou assim "A você é a tia da escolinha." Eu não me vejo como a "tia da escolinha" eu me vejo como uma professora e uma educadora. *Pesquisadora: E você respondeu para o pai?* Respondi: "Eu sou a professora da escola da sua filha sim". Então essa é a ideia que a sociedade tem dos pedagogos, que nós precisamos mudar e **eu sou pedagoga com o maior orgulho mesmo**, mas as pessoas na maioria das vezes não nos veem assim. (...) Eu acho que professor é professor, quando você é professor você não tem que ter conhecimento apenas da matéria, pois a meu ver educador é mais que isso, **você além de professor você consegue educar e você tem carisma e amor por aquilo que faz**. Muitos professores são professores só, como eu falei no inicio, só por falta de oportunidade, e por achar que é mais fácil, e educar não, educar você precisa de muito mais que isso, de amor, de carisma, de tudo isso junto.

Aluno 10 – Nossa! Pergunta boa! O que é ser professor? Acho que ser professor hoje é uma responsabilidade muito grande, muito grande porque eu assim, no meu pensamento, **acho que não basta apenas você dar, você chegar ali e passar um conteúdo, explicar e acabou**. (...) Eu acho que hoje em dia, pelo o que a gente vê hoje por aí, eu acho que é necessário o professor também, eu acho, **ser amigo do aluno**. Ele conhecer os pais, ele conhecer como esse aluno chega para a escola, como esse aluno sai. Ter essa identidade com a escola, porque que nem na minha época, têm professores que tinham identidade com a escola. A gente não via esse professor fora da escola. A gente via que ele fazia parte daquilo tudo. Como até

hoje, eu vi meu professor de História e logo me lembro da época escolar. Eu acho que isso é o mais importante, **ser professor é mais do que dar aula. É você ser amigo, é você fazer parte.**

É muito interessante (chega até ser inusitado) o modo como os alunos concebem a figura do professor.

A princípio, foi possível identificar pelas falas o uso de termos e expressões muito variadas para manifestar suas concepções sobre este profissional, tais como: *responsabilidade, dedicação, percepção do outro, mediação, saber ouvir, humildade, orientação, acolhimento, educar para a vida, transformação social, amorosidade, amizade, educador, carisma, profissão e transmissão de conhecimento*. Em relação às duas últimas destaca-se que ambas foram referenciadas uma única vez, por alunos diferentes: a Aluna 03 associa professor à profissão e a Aluna 07 traz o aspecto da transmissão de conhecimento, porém como atributo secundário face ao acolhimento.

Perante essas especificações três pontos merecem destaque:

- ✓ Novamente os atributos vinculados à dimensão afetiva se sobrepõem às dimensões técnica e político-social, mesmo que para dois alunos, especificamente, o professor apareceu com o sentido daquele que promoverá mudanças sociais;

- ✓ Os alunos, ao abordarem às ações relativas ao ensino, consideram ser uma função relativamente simples, de tal forma, que a “beleza” de ser professor transcende a mera atividade da aula e tudo que ela envolve, como: ensino, planejamento, preparação de aula, utilização de procedimentos didáticos e domínio de conteúdo. Esse dado aponta para uma contradição, pois de um lado estes alunos demonstram fragilidades em relação ao domínio dos componentes curriculares, sobretudo, do Ensino Fundamental e de outro concebem que o professor deve ir além do domínio e ensino destes conteúdos, visto que para eles, “ser professor é mais do simplesmente ensinar algo”. Para ilustrar, tem-se a fala da Aluna 06:

“Acho que ser professor hoje, não é só você chegar numa sala, numa classe e passar conteúdo, é muito mais do que isso”.

- ✓ As concepções sobre a imagem e função do professor estão muito mais atreladas a aspectos subjetivos, abstratos do que a algo tangível, concreto.

O Quadro 26 traz informações, como se poderá ver a seguir, que reiteram as menções sobre o professor citadas no Quadro 25.

Quadro 26 - Defina professor em uma palavra

Aluna 01 – Amor. Um vencedor, porque não é fácil.

Aluna 02 – Ouvinte.

Aluna 03 – Guerreiro, porque um professor é guerreiro. Eu penso, porque além dele superar as expectativas que ele tem sobre ele mesmo, ele tá sempre sendo questionado, por pais, coordenadores, diretor, sociedade. Então, por isso que eu acredito que o professor é um guerreiro (...) e que, muitas vezes, ele está só. Mas, na maioria das vezes eles entram para cobrar (os pais), nunca pra elogiar, por mais que saibam que você é um bom profissional, mas **poucos te elogiam e muito te cobram.**

Aluna 04 – Professor? Um **herói**. Por que ele tem que dar conta de muitas coisas, pois hoje em dia a cobrança é muito maior, então ele tem que dar conta do aluno e muito mais. Ele depois tem que dar conta do aluno para o pai do aluno, ele tem que dar conta do aluno para o aluno, do aluno para a instituição onde está o aluno. **É só cobrança, só cobrança.** Então, o professor realmente é polivalente. Não é só porque ele ensina Português, Matemática, Ciências, ele é polivalente porque ele ensina isso tudo, e ainda mais o suprir necessidades do lar que as crianças não trazem. É porque assim, hoje em dia, as pessoas não têm um lar, elas têm uma casa, lar, eu sei lá, a gente tinha quando era criança. Hoje eles têm uma casa, tem onde dormir, onde comer, onde beber, mas a vida não é só isso.

Aluna 05 – Responsabilidade.

Aluna 06 – Ser professor (...) acredito que ser professor é uma coisa muito séria, é um ser que tem que estar preparado pra muitas coisas que acontecem naquele momento, porque cada dia é uma coisa que acontece. Então ser professor é um ser preparado, mas preparado e flexível, porque acontecem muitas coisas.

Aluna 07 - Educar.

Aluno 08 – Educar para a vida.

Aluna 09 – Comprometimento eu já falei, acho que conhecimento. (...) Eu acho que quando você adquire certo grau de conhecimento, eu acho que tudo vem aos pouquinhos, você acaba se relacionando melhor, você acaba tendo gosto pelo que faz, acho que o conhecimento é fundamental.

Aluno 10 – Como gente.

Ao solicitar aos alunos que definissem professor em uma única palavra identificou-se, mais uma vez, os termos utilizados para manifestar o que pensam sobre esta profissão foram muito variados. Dentre eles: *vencedor, ouvinte, guerreiro, herói, polivalente, responsável, preparado, flexível, educador, comprometido, gente e ter conhecimento*. Com base nas respostas da questão desse quadro, foi possível tecer as seguintes análises:

✓ A diversidade de termos utilizados para definir professor caracteriza uma ausência de consenso entre eles sobre o que, de fato, significa e representa essa profissão, mesmo havendo alguns termos mencionados com mais regularidade, como: responsabilidade, comprometimento, amor e educador, no sentido daquele que educa para a vida, ou seja, para além dos conteúdos curriculares. Esse dissenso conceitual e metodológico, isto é, do que devem saber e fazer representa, sem dúvida, um traço identitário destes alunos;

✓ Dos 10 alunos entrevistados, apenas a Aluna 09 relacionou professor a conhecimento, entendido como um meio que ele se relate e desempenhe melhor suas atribuições profissionais;

✓ Os alunos reconhecem e sinalizam dificuldades reais enfrentadas pelos professores no cotidiano profissional, porém as formas de superação destas dificuldades vinculam-se a uma imagem altruísta do professor, daquele que “salvará o mundo” e que, perante os desafios, irá enfrentá-los como lutador, guerreiro, um herói!

O Quadro 27, por sua vez, apresenta as visões sobre o professor fora do âmbito escolar, segundo as percepções dos alunos conluintes, como se poderá observar.

Quadro 27 - Visões externas sobre o professor

Aluna 01 – Ah, vê o professor como **um carrasco**. Lá onde eu to mesmo, teve uma criança que contou pra mãe que a professora beliscou e essa mãe ameaçou a professora e não foi nada disso, porque eu tava na sala com ela. Então assim, virou um carrasco. (...) Meu pai, ela fala que sou muito **corajosa e que sou louca**. Pelo fato de ver reportagens sobre o que está acontecendo contra o professor, ele acha que não seria a profissão mais adequada pelo o que estamos vivendo, no momento. Na minha família tenho primas que são professoras.

Aluna 02 - Mal pago? É aquele que se estressa demais, é mal pago, mas todo mundo valoriza por ser a profissão que forma as profissões. As pessoas, em geral, veem o professor como uma **profissão que é necessária, mas que não é reconhecida**. Eu vejo muito em conversas, em frases no *facebook*, nas redes virtuais. Eu escutei isso de uma pessoa de fora do curso, colegas falam isso: “Nossa sua profissão até que é legal. Pena que não é reconhecida, eu como designer, ganho muito mais que você e você formou”. Sabe essas frases?

Aluna 03 – Nossa! **Muito triste**. O professor é visto como alguém, geralmente, (...) não sei por que, eu não ganho salário de professor ainda, ganho bem menos que isso, **mas quando falam em professor as pessoas só pensam no salário. Quando você fala que está estudando Pedagogia, ouve coisas do tipo: “Nossa vai ganhar pouco. Vai passar fome e apanhar em sala de aula”**. Ou então: “**Nossa você está estudando pra que? Pra apanhar em sala de aula?** Pensa bem, agora você é jovem, muda de profissão”. Então, não é bem visto. **Não é uma profissão bem vista pela sociedade (...)**. Um dia eu tava subindo no elevador e tinha uma moradora subindo e estávamos conversando, ai eu falei assim: “Ah, to chegando agora da escola”. E ela perguntou: “O que você tá fazendo, Pedagogia?”. E falou: “Vá em frente que dá certo, não desista”. E a minha prima disse: “Não escute nada o que dizem dentro da escola, porque se você notar aqueles professores, eles estão lá há muito tempo, estão aposentados e mesmo assim não abandonaram a profissão. Então, não é tão ruim assim. Tampe seus ouvidos, acredite em você e se é o que você quer, vá em frente.” Então, foram essas duas pessoas. **As outras só jogaram pedra**. *Pesquisadora: Em relação aos professores do curso, como eles veem a profissão?* Como positivo, **eles estimulam muito, eles falam que é uma área que nunca tá em baixa, vagas de trabalho**, essas coisas, pra arrumar um emprego, desde que você seja um diferencial e que a gente pode sempre crescer. **Nunca parar na graduação, nunca parar na pós-graduação, sempre estudar e buscar. Os professores do curso sempre estimulam muito**.

Aluna 04 – Contudo, contudo, **ele é respeitado** (risos). Assim, não é respeitado em sala de aula pelo próprio aluno (...). Olha prô, o professor é respeitado, isso vai de pessoa para pessoa. Eu tenho uma amiga que dá aula no pé de uma favela, favela não comunidade, no pé de uma comunidade em Osasco, que o aluno leva arma pra dentro da sala de aula. Ela vira pra ele e diz: “Olha, na minha aula você não precisa disso”. Ele parou de levar. Ela dá aula de Português, as meninas vêm conversar com ela a respeito de educação sexual. O menino ia pra escola armado e ninguém conseguia tirar a arma do menino e ela conseguiu. Então, quando eu comecei a estudar Pedagogia, como eu falei pra você que eu tenho tanta dificuldade, eu sou católica e eu vou à Igreja, eu anoto todas as intenções, talvez por isso eu seja tão desenvolvida. Eu falo no começo da missa, eu olho pra todo mundo e falo, eu falo antes do padre. Então quando eu fui fazer o curso, eu falei, por favor, orei por mim, porque eu vou começar uma nova etapa e sabe que até hoje tem gente que vem me perguntar: “E ai como tá? Você já terminou? Foi bacana?” E têm pessoas que falam assim: “Mas, você já não é professora, mas eu podia jurar que você já era professora”. E as meninas aqui também, quando eu falo no seminário, elas dizem: “A gente gosta de ouvir você falar, a gente entende”. (...) Assim, vejo que as pessoas veem o professor com respeito. Oh professora só pra você ter uma ideia, umas das meninas lá onde eu tava estagiando, um dia eu tava atravessando a rua de carro, ela cutucou a mãe dela e disse: “Olha, ela é minha professora”. **Eles reconhecem a gente, as crianças, os adultos (...) os pais também**. Tem sim, essa minha amiga que vai à Igreja, quando via algum aluno: “Olha, é minha professora”. Depois o pai vem conversar. **Tem sim, não aquela**

valorização que a gente tinha antigamente, mas ainda permanece, e, no geral, todas as profissões, infelizmente, perderam a sua essência. Algum professor falou assim, que a autoridade era o padre, o delegado e o professor.

Aluna 05 – O mal remunerado é fato. É complicado, fora o mal remunerado, assim, as pessoas (...), eu já convivi com meus irmãos são professores, tenho amigos que são professores, é difícil falar porque eles entendem um lado, a maioria entende, tem noção do que a gente fala, quando fala, que encontrou tal dificuldade. Então eles entendem. A maioria dos meus amigos que são professores. Então assim, esse olhar de como o professor é visto é meio complicado pra mim, mas eu acho que ele é visto assim, **não é a melhor profissão da face da terra. Porque hoje em dia o professor ele encontra muita dificuldade, fora ser mal remunerado, que pra mim eu nem acho que é tanto**, mas ele encontra as dificuldades dentro da escola, às vezes, com direção, com coordenação, com marginalização de alunos, e eles não têm nenhum resguardo, assim da polícia, eles não têm nenhuma segurança, tanto que a gente vê aí professor apanhando, professor morrendo, dentro de sala de aula, olha então eu acho que ele fica muito vulnerável hoje em dia.

Aluna 06 - Como, ah você é tia. Você é uma babá, só que formada, né? Tiram muita onda da minha cara. As pessoas desvalorizam completamente a profissão de professor. “Oh, lá coitada, você vai apanhar na escola, né?” É assim. (...) Escuto essas frases de amigos que fazem Arquitetura, outros cursos. (...) Da minha família não, porque minha maezinha ficou bem feliz quando eu mudei de área, porque eu ficava muito doente. O excesso de informação na Farmácia (...) era muita cobrança, era muita loucura, eu falava, nossa, eu adoecia frequentemente. Desde que eu entrei na escola nunca mais fiquei doente. **Então esse descaso mesmo com a educação, porque na televisão é difícil ver alguma coisa, olha só que coisa boa que aconteceu. Só mostra os pontos negativos, o que acontece** (...) ah, professor só apanha e você vai ser mais uma que vai apanhar. *Pesquisadora: Que exemplos da mídia você consegue lembrar sobre situações como essas?* Ah, um monte de situações violentas, aluno que jogou cadeira em professor, ela ficou toda marcada. Acho que não vi nenhum programa na mídia, onde a maior parte da população vê, não em canais focado pra educação, mas nesses canais Rede Globo, SBT eu não vejo nenhuma reportagem falando, nossa um projeto que uma professora lançou que viabilizou vários alunos. Nada. (...) Eu acho que a mídia consegue (...) agora não eles tão colocando coisas como todo bom começo tem um bom professor, tão amenizando, mas acho que antes não era assim não, ou eu não via com esses olhos, porque eu não era ligada a área da educação. Mas até que eu vejo algumas propagandas como, sobre alunos obedecem a seus professores, essas coisas assim eu acho legal.

Aluna 07 – Como um coitado. “Aí coitado, ganha mal”. Eu acho que, de modo geral, essa é a visão. Trabalha tanto e ganha mal. Não que ele é desvalorizado na profissão, mas assim ganha mal.

Aluno 08 – Eu acho que têm as duas faces da moeda, aqueles que têm o professor como autoridade, como mais um membro da família, querendo ser respeitado e outros que veem o professor como profissional, mas como empregado. Então eu acho que é forte a questão da hierarquia, quem tem uma profissão mais elevada enfim, ganha mais dinheiro, às vezes, acaba colocando isso, não são todos né, não são todos, não to generalizando os professores, algumas pessoas que são empresarias e tal ganham super bem e tem o professor como um membro da família. O professor, na ausência dos pais, é o responsável por você, a autoridade é ele, então têm esses dois lados da moeda. Não posso nem falar qual pesa mais porque eu não consigo identificar.

Aluna 09 – Fora do ramo educacional é. Infelizmente ainda é, de olhar o professor, principalmente da Educação Infantil, como o tio, tia. Como a cuidadora.

Aluno 10 - É uma pergunta polêmica. As pessoas **ainda olham o professor de olho torto** ainda hoje em dia, quando eu estudava no Fundamental até o Médio mesmo, na minha época (que não é tão longa assim), ei via o professor como aquele que tinha muito respeito socialmente. *A nomenclatura professor era praticamente como se a gente falasse juiz, promotor, era o mesmo escalão, né? De respeito, de dignidade.* Hoje as pessoas na rua falam: “Ah professor? Professor ganha mal, professor isso, professora aquilo, ah professor grita na sala, tem professor que bate em aluno” Mas é aquele negócio têm profissionais e profissionais né? A gente não pode generalizar têm profissionais qualificados e têm os mal qualificados, né? Então com o passar dos anos, muito por culpa, acredito eu, do governo, muito por culpa do governo, **o professor perdeu essa identidade**, esse respeito né? Eu acredito isso que ele perdeu esse respeito. E ai fica numa visão de senso comum né? **E ai caiu na “boca do povo” esse negócio do professor ser assim, digamos: “O coitadinho”. É uma forma pejorativa de olhar para o professor.**

As visões externas apresentadas pelos alunos sobre o professor são bem heterogêneas:

✓ Dentre as positivas, têm-se: corajoso; profissão que forma outras profissões, portanto, necessária; respeitado e autoridade. E entre as negativas, apareceram termos como: carrasco; louco; coitado, desvalorizado, desprestígio e vulnerabilidade social;

✓ Para muitos deles, essas representações negativas estão associadas à imagem, fortemente veiculada pela mídia, do professor agredido na escola, fato que se soma ao baixo salário dos professores. Dessa forma, comumente se ouve frases do tipo:

“Se vai querer ser professor, prepare-se que você vai apanhar dos alunos”; “Você estudando para quê? Pra apanhar em sala de aula”? Ou “(...) Nossa você vai ganhar pouco”;

✓ Outro aspecto que os alunos destacaram refere-se às inúmeras dificuldades que ele enfrenta cotidianamente, seja com alunos, pares, gestores e, especialmente, com a família;

✓ No que tange à Educação Infantil expressam ressentimento e incômodo quando tratadas por “tia”, “babá”, a imagem da mera cuidadora que se traduz em desvalorização profissional.

Seguindo o roteiro de entrevista, na sequência, o Quadro 28, mostra o modo como esses alunos se veem como futuros professores, tendo por base, as referências e impressões categorizadas nos Quadros 25, 26 e 27.

Quadro 28 – Prestes a se formar, se descreva como professor

Aluna 01 – Eu me acho assim, eu tenho que (...) **sou muito carinhosa**, sou muito de ficar assim próxima, de ajudar. Eu até teria que mudar um pouco, porque o professor não pode só querer ajudar, **tem que ter o lado emocional e o lado profissional e tem que saber separar**. **Esse lado carinhoso é uma coisa que eu já tinha**. O curso me ajudou a desenvolver a autoestima assim, porque antes eu não me achava assim tão capaz, de chegar à sala de aula e abrir a porta e me respeitarem e eu passar o conteúdo adequado para eles. E é isso!

Aluna 02 – Eu nem usaria a palavra formada, eu não gosto dessa palavra, sabe. Quando você estiver formada, porque parece que acabou; não estou formada sabe, não acabei isso aqui, isso aqui não acabou e nunca vai acabar, tenho plena consciência disso. (...) Então eu não gosto da palavra formada, mas eu entendo a pergunta. (...) Então como eu vejo após essa etapa que se encerrou. **Uma pessoa que, realmente, escuta**. Eu, dentro de sala de aula, procuro ao máximo ouvir o aluno, completamente ouvir. **Mas eu tenho outra característica que é colocar o meu discurso na prática. Aquilo que eu ainda não consigo fazer, eu não faço**. Coisa boba eu não faço. Por exemplo, têm professores que falam: “Ah não grita muito em sala de aula”, mas falam com os alunos para parar de gritar, gritando. Eu mudo isso primeiro, para depois eu fazer com que ele mude, para depois eu mediar, para depois eu entender. Eu acho a coisa mais absurda do mundo aquela frase: “Faço o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. O professor não pode se basear nessa frase, não pode, é **pelo exemplo**. E eu procuro ao máximo dar o exemplo. Por que eu sou um ser humano melhor por eu dar aula, eu tenho plena consciência disso, é o processo, não estou dizendo que já sou. Mas, eu me **reconheço mais humana** hoje, com mais possibilidades de relações verdadeiras e humanas, porque eu entrei em Pedagogia e porque hoje eu dou aula. Se eu não fizesse isso e fosse pra **qualquer outra área, eu não seria tão humana, tão sensível com a vida, sensível a tudo como eu sou hoje, não seria**.

Aluna 03 – **Alguém que tem muito ainda a aprender, mas também tem muita coisa para ensinar**. Minhas principais características são: **paciente e boa ouvinte**. Essas duas. (...) Sabe, eu percebi que o professor não gosta de ouvir aluno no Ensino Fundamental. Eu sinto muito isso dentro da sala de aula, muitas vezes, a criança quer falar e o professor não deixa, não quer escutar e, muitas vezes, é o único momento que ela tem pra falar, é a única pessoa que ela tem pra falar, eu já trabalhei em periferia e senti muito isso, essa carência. Então, eu sei que é difícil dar atenção para trinta alunos, mas acho que, também trinta não vão falar ao mesmo tempo. Geralmente, um te procura, dois te procuram, três, você percebe quem tem essa necessidade maior e, muitas vezes, o professor dá as costas para isso. **Parece que não é da profissão dele**. Igual

você escuta: "Eu não sou sua mãe, não sou seu irmão, não sou seu pai, apenas tenho que passar o conteúdo". Minha obrigação é dar aula e sua obrigação é aprender. **Uma coisa muito profissional.** Na sala de aula que eu estou eu vejo esse tipo de atitude (...), infelizmente. Tanto que, como aluna pesquisadora⁶⁵, os alunos não podem ter uma proximidade, muitas vezes, é até muito triste porque se o aluno olha pra trás (eu fico sentada atrás), a professora diz: "A professora sou eu. Você tem que olhar pra frente. Eu sou a professora e sou eu que estou dando aula". Muitas vezes, não é a conversa, mas tirar uma dúvida, pedir ajuda em uma atividade e não pode.

Aluna 04 – Eu, assim, profissionalmente, **sou uma pessoa séria, sou centrada, eu sei a hora de trabalhar, sei a hora de brincar, sei a hora de ser séria, de ser mais descontraída**, então eu penso que eu como professora eu teria todas essas características que faz parte de uma pessoa, porque não é porque você é professor que você tem que ser sisudo ou o tempo todo brincalhão. Não, você vai ensinar, vai ensinar o tempo todo, com carinho, com respeito ao aluno e aí em dados momentos você vai perguntar: E aí, tá tudo bem, você tá aprendendo? A **parte afetiva mesmo**, que eu percebi que as crianças (...) agora eles no primeiro ano era uma situação, agora no segundo eles são mais adultos, eles são mais firmes, mas a carência afetiva continua e eu acho que se deve **ensinar com respeito, com carinho, sem gritar**. Nossa, eu tenho pavor de gente que grita (...) então assim é ter respeito pelo aluno, conquistar esse respeito pelo aluno e pela profissão, porque assim, o médico lá em cima ele teve um professor. Então, o professor, eu penso, é a base de tudo e você tem que ser o melhor que você puder, pra você **desenvolver no seu aluno a vontade dele aprender**. Eu penso que seja isso.

Aluna 05 – Eu acho **que interesse, eu tenho muito interesse** na área. E assim eu estou sempre conversando com o pessoal que já tá há muito tempo na área, que já trabalha; que tem uma experiência que possa tá me ajudando, que possa estar me transmitindo conhecimento.

Aluna 06 – Aí, eu acho que **tenho muito que aprender**, muito mesmo, mas é (...) tenho muito que aprender, por isso que estou praticando para aprender. (...) Eu acho que eu sou professora bem legalzona, que cria um monte de possibilidades, eu acho que eu **sou uma criadora de possibilidades**. É isso, eu crio muitas possibilidades! Outra característica é minha criatividade, certamente. Deixa ver mais uma característica, **eu sou criativa, só que ao mesmo tempo sou rigorosa**, têm coisas assim que não tem como aceitar. Comigo e com os outros, porque tem que ter compromisso, ser professor tem que **ter compromisso**, mostrar certa **postura de organização**, porque os alunos estão vendo você e eles são seu espelho. Então **eu sou criativa, mas também rigorosa e ao mesmo tempo comprometida com o que eu faço**.

Aluna 07 - Eu não sei se eu seria assim na prática por causa daquele monte de gente, monte de aluno, monte de relatório, mas se fosse uma coisa tranquila (...) meu! Tudo! Eu acho lindo alguém (...) que nem, quando eu dava aula de violão, eu achava lindo alguém conseguir fazer um acorde, qualquer que fosse e ficar feliz com aquilo. O que importa, acho que eu queria que acontecesse comigo durante a minha formação, o que importa não é ele sair sabendo. Não interessa ele sair sabendo por que, às vezes, a gente não se lembra de coisas e está vivendo até hoje. **Eu quero ver a criança feliz entendeu?** A pessoa, o aluno feliz com o que ele sabe. Igual do hospital ele conseguiu montar um brinquedo. Se ele já ficou feliz é isso que me importa, entendeu? Não me importa se ele montou o quebra-cabeça inteiro e se esse encaixou uma pecinha na outra, uma só que seja errada e ficou super feliz por ter encaixado. (...) Olha eu acho que eu seria (pelo menos é que todo mundo fala quando eu lido com a criança) **paciente, eu acho não, eu sou muito paciente**. **Eu gosto de ouvir**, eu não (...) na prática que eu vivi (que não é a sala de aula inteira), mas foi com algumas crianças e algumas pessoas. Eu gosto muito de ouvir tanto é que eu quase fiz Psicologia, adoro (...) você pode me sentar aqui e contar uma história eu não vou ficar pensando: "Aí que saco, acaba logo". Eu **adoro ouvir**, adoro ouvir "as besteiras" que as crianças falam porque sempre tem alguma coisa, e assim, eu gosto de ouvir tudo, se ela for me falar uma coisa que não (...) porque muitas vezes já vi isso. Ai gente, no estágio! Ou quando eu trabalhava com criança (...) estava lá a criancinha: "Ah, vamos cantar, todo mundo cantando!". Aí chegava outra: "Professora?", no meio da música, "Professora meu pai falou (...)" "Fica quieto aí que está na hora da música". Às vezes a gente precisa fazer isso em uma sala de aula, mas nos contextos que eu vivenciei aí isso me "matava". Se ela está te chamando para contar alguma coisa é porque essa coisa é importante para ela.

Aluno 08 – Olha, uma das minhas principais características que eu vim notando, **que julgo essencial (eu entrei de uma maneira, de uma forma e me tornei outra pessoa) é o respeito**. A imposição, àquela máscara de professor que chama atenção em qualquer situação. A criança está correndo: "Não é pra correr entendeu". Minha fisionomia modifica de uma forma, pois a criança que está ali, ela é rápida, não é uma coisa forçada. Eu vi algumas pessoas conversando, e eu comento naturalmente e ainda explico e justifico. Por que a criança ela não está satisfeita com o não pode: "Não pode, porque". E eu falo: "Aqui não pode correr porque aqui têm pessoas comendo, não têm só essas pessoas mais jovens, que você pode se machucar, mas se machucar não tem problema. Não tem problema, mas se machucar outra criança, você vai levar para o hospital?" Entendo é (...) é essa postura como (...) não é nem impõe sabe, mas é uma postura séria, de quem em autoridade. Isso, isso, e, às vezes, eu sou até meio chato pra explicar algumas coisas, eu falo demais esse é meu problema, então acho que essas características são as que estão mais enraizadas assim, fazem parte de mim já, até pra formar uma fila eu falo: "Oh forma uma fila desse jeito" E explico. Mas, fora isso não tem uma coisa assim marcante, porque eu acho que é parte daí o seu perfil como professor, você saber articular as suas informações pra criança aprender de uma maneira ou de outra. **Você ter uma postura pra que ela te respeite e você a respeite também**. (...) Outro dia eu tava dentro do carro saindo com um pessoal de sexta feira e aí eu expliquei alguma coisa, a menina falou, olho assim pra minha cara que não me conhecia muito bem: "É você tem cara que parece professor, pela sua postura realmente". É a postura. E aí eu dei risada, acho que eu criei isso né.

⁶⁵ Participante do Projeto de Extensão Ler e Escrever.

Aluna 09 – Essa pergunta não foi feita à aluna.

Aluno 10 – Nossa! Eu acho que sou um professor assim **paciente, que eu tenho muita paciência**, assim para ver uma pessoa aprendendo, para ver alguém aprendendo ai não tive essa oportunidade de assumir uma sala, mas algumas pessoas até crianças mesmo eu já tenho aquela coisa assim da paciência. “Não entendeu? Ah! Vamos lá de novo, vamos de outra forma, por outro caminho, por outro rumo.” **E o companheirismo, da amizade**. Acho que é bem importante e também acho que **pontualidade é muito importante**. A pontualidade também é essencial. Essa é uma característica minha, a ponto de perder o sono assim. Eu não consigo me ver perder o horário.

Ao se descreverem como professores, tendo por base as informações do Quadro 28, é inegável a valorização dos formandos aos aspectos humanos, tanto na postura profissional quanto na relação com os alunos, como se poderá constatar nas considerações a seguir:

- ✓ Em suas falas os alunos exaltam características de cunho pessoal, como: *carinhosa, solícita, pronta a ouvir o outro, dar exemplo* (ao considerar o professor uma referência para seus alunos), *ser paciente, ter criatividade, ser rigorosa, responsável, séria e mostrar companheirismo*. Apareceu também *pontualidade*, embora não se configure uma característica da dimensão humana e sim um atributo pessoal, que tende a se aprimorar no exercício profissional;
- ✓ Reconhecem-se também como *sujeitos que ensinam e aprendem*, simultaneamente, além da valorização ao *contínuo processo de formação*;
- ✓ Aponta-se que muitas dessas características, que os alunos identificam como presentes na atuação profissional futura como professores, não foram desenvolvidas no curso, ao afirmarem possuí-las antes do ingresso no curso de formação, portanto, provenientes dos seus processos de socialização pregressos. Entretanto, em algumas falas foi possível detectar que houve destaque da dimensão humana ao longo do curso, a ponto de, algumas dessas características terem sido enaltecididas no processo formativo. As falas dos alunos 02 e 08 exemplificam, respectivamente, tal constatação:

“(...) Eu me reconheço mais humana hoje, com mais possibilidades de relações verdadeiras e humanas, porque eu entrei em Pedagogia e porque hoje eu dou aula”;

“(...) uma das minhas principais características que eu vim notando, que eu julgo essencial (eu entrei de uma maneira, de uma forma e me tornei outra pessoa) é o respeito”.

✓ Pelo expressivo destaque dado pelos alunos à dimensão humana e aos aspectos afetivos constata-se que os gestos da profissão estão intimamente relacionados a esta dimensão, constituindo um traço identitário comum destes alunos;

✓ Evidencia-se também que o ato do ensino, quando mencionado, aparece associado ao carinho, escuta, respeito e diálogo, constituindo elementos essenciais do trabalho docente. A fala da Aluna 07 ao abordar o ensino, não deixa de reconhecer sua importância, desde que promova felicidade e bem estar:

“(...) Não interessa ele sair sabendo por que, às vezes, a gente não se lembra de coisas e está vivendo até hoje. Eu quero ver a criança feliz entendeu”?

Por fim, o Quadro 29 apresenta permanências e mudanças destes alunos em relação às suas concepções sobre a profissão, em decorrência do processo formativo propiciado pela universidade.

Quadro 29 - Permanências e mudanças das visões sobre a profissão

Aluna 01 – De que não é fácil. Assim, logo de imediato eu via assim que o professor era o culpado de tudo, mas hoje eu vejo assim, **que o professor se tornou uma vítima**. Por que tudo é culpa dele, os pais não entendem. Ah, às vezes, eu vejo lá onde eu estou fazendo o estágio, o diretor não comprehende, a coordenadora também, assim não dá um auxílio, como deveria dar. Eu vejo dessa forma. **Vejo o professor hoje como um herói.**

Aluna 02 - Sim. Talvez eu tenha entrado aqui achando, eu fui influenciada pela família, mas eu não tinha certo o que era, só estava aqui. Não tinha certo o que era ser professor, eu via, tive ótimos professores, me lembro de muitos, minha família têm professores, mas eu só achava aquilo lindo, eu não sei te dizer o que eu achava que era ser professor, mas eu sei te dizer o que eu acho hoje. (...) Eu acho lindo, na verdade até hoje eu acho lindo, os professores que tive. Minhas tias, porque foram os primeiros contatos que eu tive com a escola e os meus parentes que foram professores. **A questão política, eu sempre achei que** (...) eles sempre levaram jornais, eram as atividades que eu achava lindo sabe, eles contando que atividades faziam, ah observar borboleta, ah levei um jornal e nós fizemos um passeio na rua, eu sempre achava isso: “Nossa uma pessoa que pode possibilitar isso pra esse monte de crianças, é lindo”. Eu estudei em um lugar onde tive isso, ia pra fazenda, ia pra horta, eu sempre achei bonito o cara que medeia isso, só você que poderia mediar aquilo, não era nem a diretora, nem a coordenadora, era esse cara chamado de professor, que podia mediar essa experiência de ver borboletas. Nossa! Eu sempre achei bonito isso, eu sempre me vi e pensava: “Nossa um dia eu quero ser essa pessoa”. Lógico hoje eu falo a palavra mediar, obviamente eu não falava antes. Mas eu quero ser essa pessoa, que possibilita isso a outras pessoas, então era isso que eu achava lindo. **Hoje esse olhar permanece, mas de uma forma mais organizada, mais sistematizada, essas são as palavras.**

Aluna 03 – **Permaneceu**, por mais coisas negativas que eu tenha ouvido, principalmente, quando você está na escola. O que alterou foi sobre a dificuldade para você entrar em uma rede pública. Achei que fosse mais fácil e hoje eu percebo que não, porque não abre concurso todo ano, então aí você tem que ficar todo ano fazendo provas, pegando aulas ou sendo professor substituto. Ou então numa instituição particular. (...) Eu já tive uma experiência na rede particular e trabalhando como aluna pesquisadora eu gostaria de trabalhar na rede pública.

Aluna 04 – Não, **mudou muito prô. Mudou muito, muito, muito**. Foi o que eu falei pra você, eu cheguei com uma ideia de escola utópica. Quando eu cheguei aqui a realidade era outra, quando eu fui ver as crianças de hoje em dia, elas tão na era da *internet*, então elas são mais agitadas, elas são mais ativas, elas exigem mais de você. A professora do primeiro ano ela junto com o ritmo das crianças, ela os deixava criar, deixava que eles florescesssem, deixava pensar. E eles exigem isso da gente hoje. Eles estão em outra dimensão, que nem no nosso tempo: Nossa a gente fazia trabalho, vai tinha que ia ir à biblioteca. Hoje elas são crianças de *internet*, então você tem que evoluir também. **Eu tinha uma visão muito romântica sobre a profissão e não é assim, é na realidade, é ali, né professora, com a responsabilidade de você até (...) não educar como professor, mas disciplina, comportamento**: Você não pode fazer isso; Você tem que ser assim. Ensinar para o aluno que ele não pode jogar papel no chão, que ele tem que preservar a sala limpa, que ele leva isso pra casa, que não é bom jogar

bituca de cigarro, então hoje em dia além da educação do saber, você tem educar, que esse seu aluno vira quase seu filho e você tem que suprir todas as necessidades, às vezes, até afetiva.

Aluna 05 – Modificou. Eu não achava um ato tão importante como acho hoje. Eu achava que ser professor era ali dar uma coisa para o aluno fazer e pronto, eu não achava que formava um caráter, construir um cidadão e influenciar nesse sentido. Essa visão é minha mesmo, eu acho que eu construí.

Aluna 06 - Sim, se modificou, porque eu achava que era uma coisa assim muito fácil. Esses caras aí, eles vão lá, abrem um livrinho, escolhem um conteúdo e dão. Super fácil! Sempre achei (...) ele nem sabe o que tá falando, ele nem leu o livro na casa dele, mas é bem mais que isso. Tem que parar, você tem que focar seu olhar, pra ver o que você vai passar, se tem a ver com as características do seu grupo, se eles vão conseguir e ser muito, muito flexível, porque você vai preparar uma coisa e nem sempre você vai conseguir dar aquilo que você preparou, com certeza, eu valorizo muito.

Aluna 07 – Na verdade quando eu comecei o curso, eu não pensei nisso, eu não pensei: "Ai o que é ser professor?". Eu até sabia o que era logicamente. É que como eu já entrei entre aspas com esse meio foco em instituição, eu tinha ideia do que era. Eu claro sabia tudo o que era, tudo não né, mas eu sabia o que era o professor tradicional, mas o meu foco, como eu tinha estudado (...) quando eu trabalhei na APAE, eu trabalhei com dois professores mais "chegados" e a gente fez a pós juntos. Então meu foco apesar de ser a Pedagogia, era sempre a Pedagogia com criança especial. Eu nunca tive essa (...) apesar de chegar uma hora que eu achei que eu fosse mudar mesmo de foco e ir à educação tradicional, mas eu nunca parei pra pensar na educação tradicional porque eu não, não era minha função.

Aluno 08 – Modificou sim. Mudou bastante, porque até então eu entrei aqui com o objetivo diferente, eu entrei aqui, no curso de Pedagogia, porque eu gostava de criança e aí eu pensava talvez em trabalhar como recreacionista ou então (...). Não tinha um objetivo definido, era mais porque tinha que fazer faculdade e fazer uma que você se identifica, então como eu gostava de crianças, então vai essa mesma. Então foi bem assim, não teve (...) e aí com os (...) com as experiências (...) é porque minha mãe já dava aula, ela tem o magistério, ela deu aula durante muito tempo, com 23, 24 anos ela passou num concurso do Metrô. Aí ela deixou a sala de aula por conta disso, conheceu meu pai e hoje ela trabalha como maquinista, operadora de trem pra cima e pra baixo e vai se aposentar e também está fazendo Pedagogia porque ela quer se aposentar e manter o nível dela, de consumista, sabe como é? (...) Mas **trabalhando como professora que é uma coisa mais light, do ponto de vista dela.** (...) É porque minha mãe ela é muito (...) pra você ter ideia, eu chego à nossa casa e comento alguma coisa da aula e ela já começa a explicar, quer passar a aula pra mim que ela teve, entendeu, mas às vezes eu too exausto quero chegar comer, tomar banho, mas está enraizado isso nela, ela gosta de falar, gosta de explicar.

Aluna 09 – Muito diferente, antes eu pensava que a Pedagogia, eu só teria que dar aula, hoje eu vi que o leque de possibilidades é muito maior e que o mercado precisa disso, precisa de uma visão pedagógica, em qualquer empresa que você vá precisa desse olhar.

Aluno 10 - Ah, mudou completamente, completamente. Por que apesar de ter várias referências quando entrei, sempre tinha aquelas pessoas que comentavam: "A não, fazer Pedagogia, você? Nossa nada a ver, você, nada a ver". E Eu falei: "Não, vou conhecer o curso vamos ver como é que vai ser e tal". E até eu mesmo tinha meus preconceitos. Uma sala só de mulher, como é que vai ser eu, só eu de homem lá dentro. Vai ser ótimo né? Mas eu pensei, pensei no dia a dia na sala, tive exemplos como do meu colega de classe que trabalha, acho que na Pestalozzi. Na Pestalozzi! Para mim não tem trabalho mais bonito que esse, você trabalhar, por exemplo, na Pestalozzi, na APAE, para mim é um trabalho que quando você termina o seu dia, você termina esgotado, mas você termina feliz. Eu acho que foi essa transformação que deu assim na minha mente quando comecei para agora no final. (...) Assim, a imagem que eu tinha de professor era aquele negócio só da escola para dentro. (...) Eu não tinha aquela visão do professor acadêmico, eu tinha só do professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e acabou. Eram as minhas referências. Agora eu vejo o professor, digamos assim, no seu dia a dia, eu vejo o professor comentando da sua família, falando do seu dia a dia e isso mostra, que também voltando um pouco naquela pergunta, do quanto é importante o professor participar da vida do aluno, do aluno saber como é esse professor também. Eu acho que é isso. Assim, não fica uma coisa muito assim mítica, parece que ele não tem família, não tem casa, né? Às vezes o professor chega correndo: Ah! O trânsito. Não sei o quê, não sei o quê lá, a minha família, enfim. Ah, ele vive coisas parecidas comigo, né? Acho que isso que é legal.

A maior parte destes alunos considerou que o curso provocou mudanças em seus modos de conceber a profissão. A saber,

✓Visões iniciais: professor como “culpado” de tudo; a docência como algo “lindo”; facilidade de ingresso em concurso público; ideia utópica de escola; visão romântica da profissão; achava que ser professor era dar alguma coisa para o aluno fazer e pronto; pensava

que fosse algo muito fácil; pensava na Pedagogia eu só teria que dar aula; no inicio tinha muitos preconceitos; uma imagem do professor só de dentro da escola;

✓Visões atuais: professor como vítima, até herói; continua achando “lindo” só que de modo mais organizado, sistematizado; dificuldade de ingressar e ser aprovado em concurso público; professor tem responsabilidade e precisa de disciplina; não achava uma profissão tão importante como acho hoje; é um curso com um leque grande de possibilidades para atuar no mercado; um professor mais acadêmico e que tem vida pessoal além da escola;

✓O que permaneceu: visão da docência como algo “*lindo*”.

✓Cabe o destaque a Aluna 04 que nesse item entra em contradição quando disse ter mudado aquela visão romântica sobre educação que tinha ao ingressar no curso. No entanto, ao fim da resposta, a mesma diz:

“(...) então hoje em dia além da educação, você tem de educar, que esse aluno vira quase filho e você tem que suprir todas as necessidades, às vezes, até afetiva”.

Nesse aspecto, entende-se que, apesar dos alunos afirmarem em unívoco que o curso produziu mudanças, o que se observou foram transformações periféricas pelo fato de suas concepções sobre a profissão e a docência estarem ainda fortemente atreladas a bases empíricas, a ponto de se sobressaírem aos conhecimentos de base da profissão, a considerar que, muitos deles sequer foram mencionados pelos formandos ao longo das entrevistas.

4.3. O conhecimento: base da identidade profissional docente

Com base no cenário retratado foi difícil estabelecer um traço distintivo de mudança entre os alunos, uma vez que apresentaram argumentos similares tanto em relação às visões iniciais quanto às visões atuais, fato que se comprova pelos dados empíricos obtidos nas entrevistas. Ademais, ao expressarem suas concepções sobre o profissional professor os formandos entrevistados utilizaram termos bem variados, porém, não divergentes.

Tais constatações suscitam algumas inferências.

A primeira delas consiste nos alunos, em sua maioria, reconhecerem o professor como um profissional, logo, a docência como profissão. A questão que se coloca, no entanto é: que concepção de profissão permeia estes alunos? A resposta desse questionamento se encontra em suas próprias falas reveladoras de uma concepção de profissão na qual o ensino não constitui função precípua.

Ao situar a docência como eixo de formação do pedagogo, preocupa o fato de para estes alunos, a um passo de ingressarem na profissão, a *ação de ensinar* não representar um elemento que se desponta dentre suas concepções sobre a docência. Diante de tal constatação, destaca-se o estudo de Roldão (2007) pela sua defesa ao ensino como especificidade profissional do professor.

Para esta autora o “(...) o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*” (ROLDÃO, 2007, p. 94). Não se trata, porém de qualquer ação de ensinar e sim de um ensinar, no contexto das sociedades atuais, pautado pelo que ela denomina de *dupla transitividade e lugar de mediação*. Ou seja, ensinar como especialidade de fazer alguém aprender alguma coisa.

Ensinar configura-se, portanto, uma ação basilar do profissional intitulado professor e, por conseguinte, exige um tipo de conhecimento específico ao desempenho desta função, o qual deverá se constituir como um traço distintivo dos que pertencem a esta categoria profissional. Nisso reside a definição de um corpo de conhecimento profissional docente, que envolve saberes, segundo Roldão (2007), “(...) passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didácticas, pedagógicas (o que ensinar; como ensinar; a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos)” (p. 98). Logo, um tipo de saber profissional.

Outro aspecto a ser pontuado, se refere ao quanto estes sujeitos exaltam a dimensão humana na formação e prática profissional docente, de modo que os atributos mencionados sobre o *bom professor* estão fortemente vinculados à afetividade.

Tais dados sinalizam que, ao fim da formação no curso de Pedagogia, os alunos concluintes, futuros professores, não se identificam como *profissionais do conhecimento*, tampouco reconhecem seus futuros pares por este traço distintivo, revelando uma identidade profissional fragilizada no que se refere ao aspecto científico e crítico da profissão. Perfil este conveniente e consoante aos interesses políticos e econômicos atuais balizadores das políticas que incidem na cultura escolar.

A fragilidade no que diz respeito à relação com o conhecimento e, por conseguinte, à crítica, justifica o apego em demasia às questões afetivas, cujos reflexos nos contextos de trabalho se traduzem em ações pendentes mais à conformação do que à transformação. Por fim, a frágil construção de um corpo de conhecimento próprio da profissão tende a favorecer a manutenção de visões advindas do senso comum, míticas e romantizadas da profissão, as quais, considerando os dados coletados, não estão sendo desconstruídas na etapa da formação

inicial. Daí a necessidade da definição de um corpo legítimo de conhecimentos, bem como seu domínio, como ponto de referência no processo de construção da identidade profissional (DUBAR, 2007).

Segundo Lüdke e Boing (2004) a identidade profissional dos professores vem sofrendo mudanças, assim como de outros grupos profissionais, em decorrência das demandas do mercado. Referente à categoria docente tais transformações identitárias são intensificadas em razão de suas atribuições não serem claramente especificadas à sociedade em geral, sobretudo, os professores que atuam com crianças pequenas, a ponto de, socialmente, se difundir a falsa e distorcida ideia de qualquer um poderá exercer essa função. Fragilidade essa que, para estes autores, soma-se: ao grande número de professores que a exercem sem a qualificação mínima exigida pela lei, falta de código de ética próprio, falta de organizações profissionais fortes, dentre outras.

Nessa direção, preconiza-se o *conhecimento* como elemento central da “ação docente”, independente do nível de ensino que o professor for atuar, a ponto de constituir-se um traço identitário comum a estes profissionais que lidam com *ensino*.

Frente a esse panorama, a reflexão aparece, conforme apontado por Zeichner (2008), como conceito estruturante da formação docente, logo, carece ser posto em prática de modo sistemático e recorrente nos cursos de formação. Este autor pontua necessidade dos professores refletirem sobre suas práticas, a começar pelos professores formadores, pois como diz Pérez Gómez (2001): “É difícil pensar que se provoque esta reflexão crítica nos estudantes quando não a exercem os docentes sobre si mesmos” (p. 195).

Sobre esse aspecto Catani (2010) problematiza a relação que os professores universitários estabelecem com o conhecimento e as práticas que são desenvolvidas nos cursos de formação que, efetivamente, favoreçam e estreitem os laços dos formandos com o conhecimento. Para tal, segundo a autora: “Trata-se menos de saber quais as disciplinas que proverão tal aprendizado do que de conceber essa possibilidade como uma disposição presente em todas as disciplinas e para todos os alunos” (p.83).

Cabe então à formação inicial promover estudos e práticas que impulsionem os formandos à reflexão e à crítica, por meio de uma seleção séria e rigorosa dos conteúdos e práticas a serem desenvolvidas, as quais devem estar claramente explicitadas nos projetos pedagógicos das instituições formadoras. De modo que os futuros professores possam se reconhecer pertencentes a uma categoria profissional que tem como base identitária o *conhecimento*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto múltiplo e uno da identidade profissional: a força da formação inicial

O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e de promover o afastamento de novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem. A maneira por que podem mais eficientemente ser combatidas é cultivar essa curiosidade vigilante, essa procura espontânea do que é novo, que constitui a essência do espírito aberto.

(DEWEY, 1979, p. 39)

Antes de tecer qualquer consideração acerca desta pesquisa cabe mencionar que questões foram respondidas e outras foram despertadas, o que demonstra a amplitude e relevância de estudos sobre formação de professores, com destaque, a etapa da formação inicial, envolvendo seus espaços, tempos e sujeitos, a qual não pode, em hipótese alguma, ser secundarizada sob o discurso corrente da formação continuada.

Nessa direção, a presente pesquisa buscou identificar a identidade profissional construída pelos formandos em Pedagogia de uma universidade privada de grande porte localizada no município de São Paulo na confluência dos aspectos macro (dimensões social, histórica e legal) e micro (dimensões pessoais e institucionais), configurando-se seu objetivo norteador.

No tocante à *dimensão legal* destaca-se o dissenso entre os estudiosos da área quanto ao modelo formativo proposto ao curso de Pedagogia, uma vez que há grupos em defesa das especializações, na perspectiva da formação do *pedagogo especialista*, e outros em defesa da formação do *pedagogo generalista*, que atue em diferentes espaços, não restrito ao espaço escolar (indo ao encontro dos interesses econômicos consubstanciados na política neoliberal).

Sabe-se que as indefinições e impasses acerca da formação acadêmica e do campo de atuação do pedagogo não são um tema atual, pois estão presentes nas discussões acadêmicas desde a criação. Daí o fato de estudos sobre o curso de Pedagogia configurar-se um tema relevante e contemporâneo.

Fruto desses embates e ambivalências sobre o curso e a profissão de pedagogo instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução n. 01/ 2006, marcada por atribuições vagas no tocante à definição dos saberes e fazeres previstos ao exercício profissional do pedagogo egresso, além do extenso e indefinido campo de atuação

profissional. A este preceito legal somam-se os modelos aligeirados de formação, tão frequentes atualmente, os quais se organizam seguramente por encontrarem respaldo nas “brechas da lei”.

Elementos como esses só vêm a reforçar o caráter ambíguo e indefinido do curso de Pedagogia resultando em um perfil controverso de profissional a ser formado, com efeitos inevitáveis na identidade profissional em construção desses alunos em formação, da mesma forma que repercutirá em seus contextos de trabalho, como futuros professores, com consequências nefastas.

Em continuidade, o *perfil delineado dos alunos concluintes*, sujeitos deste estudo, ao apresentar as configurações familiares, percurso escolares, hábitos culturais, preferências, bem como seus saberes e concepções sobre o curso e a docência, forneceu informações valiosas acerca de suas trajetórias, representativas das dimensões pessoais. E, no esteio das políticas neoliberais tem-se a *cultura da instituição formadora*, caracterizada pelo modelo racional burocrático de funcionamento e organização, consoantes às propostas formativas contidas no Projeto Pedagógico, constituindo a *dimensão institucional*.

Entende-se, então, que estas três dimensões (legais, pessoais e institucionais) constituem elementos que interferem diretamente na identidade profissional construída pelos estudantes do curso de Pedagogia, as quais precisam ser consideradas em estudos sobre formação de professores como pontos de interlocução.

Para tanto, o cotejo do aporte teórico sobre identidade profissional, oferecido fundamentalmente por Dubar (2007), com as falas dos alunos concluintes a respeito do que pensam e como concebem a profissão docente, explicita a intrínseca relação existente entre os processos biográficos – correspondentes à realidade subjetiva constituída pelos saberes e experiências pessoais e profissionais anteriores ao ingresso dos alunos na instituição formadora (dimensões pessoais) – e os processos relacionais – correspondentes à realidade objetiva constituída pelos saberes e experiências adquiridos durante a formação inicial, ou seja, na instituição formadora (dimensões institucionais), ambos permeados pelo contexto legal, sobretudo, o segundo.

A identidade profissional emerge desta relação. Os processos biográficos correspondem às trajetórias de vida dos alunos, das quais decorrem formas peculiares de relação com os saberes, fazeres e atores do espaço formador (realidade objetiva) produzindo o *aspecto múltiplo da identidade profissional*. Por outro lado, os alunos, ao estarem abrigados no mesmo espaço, normas, práticas e atores, serão inevitavelmente, em maior ou menor grau, impactados pela cultura da instituição formadora, correspondente aos processos relacionais e,

portanto, desencadeadores do *aspecto uno da identidade profissional*. Este último consiste na constituição de um traço comum desses alunos, aqui chamado de alicerce da identidade profissional docente, isto é, algo que os faça se reconhecer e também serem reconhecidos como membros dessa categoria profissional.

Desse modo, apesar de toda a força dos processos biográficos (DUBAR, 2007) e da socialização primária (BERGER e LUCKMANN, 2012) é preciso considerar os impactos produzidos pelas instituições formadoras visto serem o espaço formal e legal da formação docente. Logo, tem papel relevante na construção identitária profissional destes alunos, futuros professores.

Ainda sobre o espaço formador, observa-se que a cultura institucional surtirá diferentes efeitos nos estudantes, concernente às suas crenças e concepções sobre a profissão e a docência, quais sejam: o de *preservação* (não provoca rupturas), o de *reforço* (fortalece essas impressões pregressas) ou o de *transformação* (decorrente de práticas que os mobilize a refletir sobre a realidade social, gerando dúvidas, inquietações e questionamentos acerca dessa realidade).

Espera-se que este último efeito (desejável e esperado de um curso de formação docente em nível superior) promova mudanças significativas na prática profissional dos professores iniciantes, de tal forma que, mesmo diante de dos conflitos cotidianos, não esmoreça ou recue frente à primeira dificuldade ou situação de enfrentamento.

Entretanto, nas falas dos alunos observa-se muito mais os efeitos de preservação e reforço, do que os de transformação. Dado esse que se justifica pela proeminência de atributos vinculados à dimensão humana, ou seja, à pessoalidade do professor, como: *afetividade, carinho, respeito, diálogo, companheirismo, amor*, dentre outros. Este fator é corroborado pelas fragilidades identificadas na relação destes alunos com o conhecimento, tanto específicos quanto pedagógicos, isto é, no âmbito da profissionalidade docente. Parece que as fragilidades técnicas e cognitivas da formação se atenuam na percepção dos alunos, frente à exaltação dos aspectos humanos – que eles parecem perceber como uma espécie de paliativo.

Defronta-se, portanto, com uma contradição formativa: de um lado o conhecimento como (ou pelo menos assim deveria ser) o instrumento de trabalho central do professor, e, de outro, o fato dessa relação com o conhecimento não constituir *um aspecto uno identitário* entre os alunos concluintes.

É possível supor que esta não seja uma realidade exclusiva da instituição pesquisada, visto haver um sério problema formativo relativo à *esfera legal*, por meio de políticas

perversas de formação docente que contribuem para a desprofissionalização do professor, sobretudo, na legitimação de modelos aligeirados de formação.

Tal fato coaduna-se à ausência da dimensão política como um traço identitário dos sujeitos dessa pesquisa. Trata-se, como já na década de 1980 alertava Florestan Fernandes (1986), do fato de que, na sociedade brasileira, por suas políticas de formação, o professor tem sido “*objetificado*”. Trata-se do que este autor chama de “*brutalização cultural*” do professor em sua formação e em seu trabalho, em especial daquele que se dedica ao ensino de crianças, perdendo-se, nas palavras desse autor “(...) o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer” (p. 14).

Assim, confirmam-se as hipóteses com as quais se iniciou esta pesquisa.

Ao expressarem, como concluintes do Curso de Pedagogia, as razões de sua opção pelo curso e sua expectativa profissional em relação à docência, os alunos revelam falta de clareza sobre a natureza de sua destinação profissional. Suas referências sobre a profissão docente aparecem, quase sempre, associadas a imagens *docilizadas, afetuosas e romântizadas*, com um agravante: essas referências pouco se modificam durante a formação inicial. Ou seja, há poucas mudanças no modo de ver e conceber a profissão docente, ao longo da formação, o que interfere diretamente no tipo de identidade profissional construída ao final da etapa de formação inicial.

Além disso, em relação à dimensão institucional, há fragilidades de ordem estrutural e legal que interferem na organização e funcionamento do curso de Pedagogia e, sobremaneira, na cultura da instituição formadora, nos aspectos qualitativos dessa formação. Dentre eles: tempo de formação insuficiente, modos de ver o curso e os profissionais nele formados, amplitude e subjetividade dos fazeres e saberes relativos à profissão docente; definidos pelas políticas de formação e reproduzidos em documentos oficiais (peças legais e projetos institucionais).

Esse modelo formativo de professores que faz que com que a aquisição dos saberes e fazeres próprios da docência ocorra de modo superficial tende a favorecer a manifestação de traços de fragilidade no perfil identitário, expressos pelos discentes nos modos de ver e conceber a profissão ao longo de sua trajetória no curso de Pedagogia.

É importante destacar que, se tais traços são identificados tanto nas manifestações dos alunos concluintes, pode-se inferir que a formação não provocou mudanças significativas no tocante às concepções sobre a profissão docente. Se esses alunos não se vêem e não se reconhecem como profissionais intelectuais, capazes de pesquisar, refletir, estudar, isto é, que

se profissionalizam para a docência, tenderá a permanecer com uma identidade fragilizada como professores.

Diante desse contexto, faz-se necessário que o profissional que lida diretamente com o conhecimento – como o professor – receba uma formação ampla, prolongada, consistente e sólida e, para isso, alguns passos precisam ser dados no que tange aos cursos de formação, articulados às políticas de formação e à cultura institucional.

O primeiro deles consiste na promoção de práticas que despertem nos alunos uma atitude mais investigativa, problematizadora e reflexiva sobre a profissão fundamentada em conhecimentos técnico-científicos, com vistas à superação dessa visão romantizada da docência, fortemente calcada na dimensão humana. Práticas essas que precisam ocorrer de modo sistemático e não como algo sazonal. Isto é, não pode se caracterizar como uma prática isolada, característica de um dado professor ou de uma determinada disciplina, mas sim como uma ação consciente e contínua, prevista no projeto pedagógico do curso.

Como já enfatizado, não se nega a presença inevitável dos aspectos afetivos no trabalho e na formação dos professores, mas é preciso que, na construção da identidade profissional, essas referências não se sobreponham à relação destes alunos, futuros professores, com o conhecimento. Alias, considera-se e defende-se que o elo da identidade profissional, que os faça se reconhecer como professores, bem como reconhecer seus pares, seja a *relação com o conhecimento*. Em suma, há que construir uma identidade profissional pautada no estudo e na interrogação conscientes da prática, como elementos norteadores do trabalho docente.

Trata-se então de um momento no qual as instituições formativas precisam rever urgentemente o modo como veem e concebem o curso de Pedagogia, ao promoverem mudanças em sua cultura institucional, com vistas à ruptura com a visão socialmente construída, de “*um curso fácil, voltado apenas ao cuidado de crianças e de pouco esforço intelectual*”.

Tais mudanças serão possíveis no momento em que os saberes e experiências oportunizados pelo curso mobilizem, de forma efetiva e consciente, esquemas de pensamento e ação dos alunos, tendo como ponto de referência para o desenvolvimento do trabalho formativo, as experiências e concepções pregressas dos alunos acerca do curso e da profissão. Espera-se, como consequência, que concepções simplistas sobre o trabalho docente sejam superadas, assim como, esses alunos, quando atuantes em seus contextos de trabalho, se assumam e se posicionem como agentes transformadores e críticos do contexto social em que estão inseridos.

Sabe-se, entretanto que, a realidade é bem diferente, pois, raros são os momentos em que esses aspectos são considerados e a formação, por sua vez, acaba por se submeter a aportes possíveis para cada contexto considerado.

Para tal faz-se necessário o estabelecimento de um projeto formativo claro e conciso, a começar pelas políticas (dimensões legais) e, por conseguinte, pelas instituições formadoras (dimensões institucionais). Um projeto que defina com precisão o campo de trabalho do pedagogo, juntamente com o corpo de conhecimentos necessários ao exercício profissional, isto é, saberes, normas e valores próprios do trabalho docente, caracterizando-o, sem nenhuma dúvida, como profissão.

Outro passo refere-se ao reconhecimento da universidade, por parte dos atores que convivem e atuam nesse espaço, como um mundo institucionalizado e objetivado, logo, passível de mudanças, o que implica em reconfigurações constantes.

Nessa direção é preciso pensar sobre os saberes necessários à prática docente e, por conseguinte, em *como* e *em quanto tempo* devem ocorrer os processos formativos. Com isso, emergem alguns questionamentos e reflexões sobre a profissão e formação docente: O que os cursos de formação têm representado para a profissionalização docente? Quais saberes estão sendo contemplados nestes cursos? Reconhece-se que a docência requer o domínio de determinados saberes, próprios da profissão? Há nos cursos clareza sobre quais seriam esses *saberes próprios da profissão?*

Em meio a tantos questionamentos, o movimento para a profissionalização docente exige que pensemos com cuidado sobre estas questões, seja na condição de pesquisadores ou de professores formadores. Assim, faz-se necessário que as políticas de formação e as instituições formativas se dediquem a compreender quais são os saberes necessários à prática docente, concebida como profissão.

Por fim, aponta-se que as considerações feitas aqui representam pontos de interlocução com outras novas pesquisas sobre formação de professores, de modo que o tema não se encontra findado ou esgotado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BECKER, H. S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BERGER, Peter L. e BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza. *Sociologia e Sociedade: Leituras de Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2014, p. 169-181.
- BISSOLI DA SILVA, Carmem Silvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto/Portugal: Porto, 1994.
- BONTEMPI JR. Bruno. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: F.C. Chagas, v. 41, n. 142, 2011, p. 188-207.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei n. 8.530 de 02/01/1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946.
- _____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documento, Brasília: MEC, n.1, 1961.
- _____. Conselho Federal de Educação. *Parecer CFE n. 292 de 14 de novembro de 1962*. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documento Brasília: MEC, n. 10, 1962, p. 95-100.
- _____. Ministério da Educação. *Lei Federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1968.
- _____. Conselho Federal de Educação. *Parecer CFE n. 252 de 1969*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documento Brasília: MEC, n. 100, 1969a, p. 101-179.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta Brasília: MEC, n. 100, 1969b, p. 113-117.

_____. Ministério da Educação. *Lei Federal n. 5.692 de 11/08/71*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 349 de 06/04/1972*. Documenta Brasília: MEC, n. 137, 1972.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20/12/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União – Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Lei Federal n. 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 13-24.

CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. Educar. *Curitiba*: UFPR, n. 37 maio/ago., 2010, p. 77-92.

CUNHA, Marciano de Almeida. *O processo de socialização profissional de professores de ensino superior atuantes no curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC/SP, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DELGADO, Adriana Patrício. Concepções dos alunos do curso de Pedagogia acerca dos saberes e fazer docentes: focalizando a dimensão político-social. *ANAIIS – XVII ENDIPE – A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre a Escola, Formação de Professores e Sociedade*. Fortaleza-Ce: UF/ Ceará, 2014.

DEWEY, John. *Como pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Nacional, 1979.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC/ SP, 2010.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Pt, 1997.

DURLI, Zenilde. *O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação, 2007.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice B. e outros (Orgs). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo-SP: Brasiliense, 1986, p. 13-38.

FRANKFOURT, Sandra Herszkowicz. *Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/ SP, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVANNI, L. M. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998a.

_____. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola* (Relatório Parcial de Pesquisa – Fapesp/CNPq). Araraquara-SP: UNESP- FCLCAR, 1998b.

_____. O uso da Entrevista e do Questionário na pesquisa qualitativa em Educação. Palestra proferida como parte dos Seminários de Pesquisa: *Sociedade, representações, intelectuais: abordagens metodológicas*. Araraquara/SP: Grupo de Estudos e Pesquisas Cultura e Educação – UNESP /FCL-Ar, 2006.

_____(Coord.). *Processos de Formação de Professores e Estatuto Profissional do Magistério* (Projeto Coletivo de Pesquisa). São Paulo: PUCSP – PPG em Educação: História, Política, Sociedade, 2010.

GOODE, W.J. e HATT, P.K. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Nacional, 1977.

HARGREAVES, Andy. Hacia una geografía social de la formacion docente. In: ÂNGULO RASCO, J. F.; BARQUIN, Rui. J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (eds.) *Desarollo Professional Del Docente: política, investigacion y practica*. Madrid, Espanha: Akal, 1999, p. 119-145.

JANUÁRIO, Carlos. *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra-Pt: Livraria Almedina, 1996.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 01 jan./jul., 2001, p. 09-43.

LAGE, Maria Aparecida Guerra e SOUZA, Vilma Aparecida de. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In: NOVAIS, Gercina Santana e CICILLINI, Graça Aparecida. *Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010, p. 45-68.

LESNE, M. *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa-Pt: Fund. Calouste Gulbenkian, 1977.

LESSARD, Claude. A Universidade e a Formação Profissional dos Docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: vol. 27, n. 94 jan./abr., 2006, p. 201-227.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-98.

_____. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. *Olhar do Professor*. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Ponta Grossa, v.1, n.1, jan./jul., 2007, p. 11-34.

_____. e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-58.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUSANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 21, n. 47 set./dez., 2010, p. 543-568.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. *Educação & Sociedade*: Campinas, vol. 25, n. 89 set./dez., 2004, p. 1159-1180.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Ciências da Educação*. Lisboa-Pt: Universidade de Lisboa, n. 08, 2009, p. 07 – 22.

MARIN, Alda J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, Aline M.M.R e MIZUKAMI, M. da Graça N. (Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos/SP: Edufscar, 1996, p. 153-165.

MARIN, Alda Junqueira e GIOVANNI, Luciana Maria. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 131-149.

_____. O trabalho docente: uma caixa-preta aos professores. In: DALBEN, Ângela, DINIZ, Júlio, LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (Org. da Coleção). XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino: Autêntica, 2010, p. 150-166.

MARIN, Alda Junqueira e PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Escola, regulamentações e regulações: algumas consequências para o trabalho docente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Escolas, organizações e ensino*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 147-167.

MARIN, Alda J. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. Texto apresentado na Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia, a partir de pesquisas, no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Fortaleza, 2014.

NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 35-76.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-45.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). *Formação de Educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: UNESP, 2011, p. 61-70.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. *Formação de Professores dos Anos Iniciais da Escolarização – Um estudo da disciplina Didática no curso de Pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/ SP, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*: v.12, n. 34 jan./abr., 2007, p. 94-103.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). 2011. *Formação de Educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: UNESP, 2011, p. 15-26.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v.14, n.40 jan./abr, 2009, p. 143-155.

SCHEIBE, Leda e DURLI, Zenilde. *Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente*. Ano 14, n. 17, 2011, p. 79-109 - <www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article>

SELLTIZ, C. e et all. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder, 1965.

SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 61-72.

SHIROMA, Eneida Oto. A Formação do Professor-Gestor nas Políticas de Profissionalização. *E-Curriculum*. São Paulo, v.7, n.2 agosto 2011. Disponível em site: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos de La Nueva Reforma. *Curriculum y formación del professorado*: Stanford University, 2005.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. *Percorso Identitários de Professores Alfabetizadores no Município de Paranaíba – MS*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/ SP, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED - UERJ/ A. Associados, n. 14, 2000, p.61-88.

_____. As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). 2006. *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006, p. 73-81.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 13, jan./fev./mar./abril, 2000, p. 05-23.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. *Educação& Sociedade*. Campinas/ SP: Ano XXI, n. 7, Dez, 2000.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, Denise. La identidad docente y La importânciâa del professorado. *ANAIS do I Congresso Internacional Nuevas Tendencias em la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona/Es: 2007.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 2003. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 95-134.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes/Unicamp, v.29, n.103 maio/ago, 2008, p. 535-554.

ANEXOS

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Serie	C.H	
01	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	80
01	TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	80
01	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I	80
01	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	80
01	LINGUAGEM CORPORAL	40
01	MÉTODOS DE ESTUDOS ACADÊMICOS	80
01	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	80
01	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	35
555		
Serie	C.H	
02	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	80
02	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	80
02	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II	80
02	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS EM LIBRAS I	80
02	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	80
02	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	40
02	ÉTICA	80
02	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	35
555		
Serie	C.H	
03	DIDÁTICA I	80
03	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS EM BRAILE I	80
03	ESTUDOS DOS CONTEXTOS E AÇÕES ESCOLARES I	40
03	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS EM LIBRAS II	80
03	METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
03	POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO	60
03	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	40
03	OFICINA DE COMUNICAÇÃO ASSISTIVA EM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	80
03	ESTÁGIO CURRICULAR I	75
03	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	35
650		
Serie	C.H	
04	DIDÁTICA II	80
04	FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	80
04	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS EM BRAILE II	80
04	ESTUDOS DOS CONTEXTOS E AÇÕES ESCOLARES II	40
04	GESTÃO ESCOLAR I	80
04	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60

04	OFICINA DE COMUNICAÇÃO ASSISTIVA EM DEFICIÊNCIA VISUAL	80
04	EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA	80
04	ESTÁGIO CURRICULAR II	75
04	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	35
690		
Serie	C.H	
05	GESTÃO ESCOLAR II	80
05	METODOLOGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA	80
05	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO	80
05	AVALIAÇÃO ESCOLAR	40
05	METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA	80
05	TEORIAS CURRICULARES	40
05	ELETIVA I - MULTICULTURALISMO OU SUSTENTABILIDADE E TECNOLOGIA	80
05	LITERATURA INFANTIL	80
05	ESTÁGIO CURRICULAR III	75
05	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	30
665		
Serie	C.H	
06	ESTUDOS DOS CONTEXTOS E AÇÕES ESCOLARES III	40
06	CURRÍCULOS E PROGRAMAS	80
06	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	40
06	METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA	80
06	METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	80
06	METODOLOGIA DE ENSINO DAS CIÊNCIAS	80
06	ELETIVA II - EDUCAÇÃO, ARTE E MOVIMENTO OU EDUCAÇÃO E SAÚDE	80
06	JOGOS E BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS	60
06	ESTÁGIO CURRICULAR IV	75
06	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	30
645		

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.^(*)

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006.

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.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

^(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

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

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

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

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

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

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

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

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-

ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

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

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biosocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplam a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

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

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

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

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejam aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas

modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

^(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Quadros-síntese dos dados da pesquisa

Quadro 01: Teses selecionadas no período de 2001 a 2010 – descritor: *Alunos do Curso de Pedagogia* – Banco de Teses e Dissertações da CAPES

DATA/IES	SUJEITOS	TEMAS DE ESTUDO
2004/ UFB	Alunas do curso de Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – formação inicial.	Trajetória de formação e as relações estabelecidas com o estágio supervisionado. Narrativas autobiográficas do itinerário escolar, ou seja, as aprendizagens da docência pelas próprias experiências.
2006/ PUC - RGS	Professores de educação básica e de ensino superior que atuam na formação de professores; alunos de cursos de formação de professores em nível de graduação e pós-graduação.	Formação de professores e reflexões sobre teoria e prática. Distanciamento entre o discurso teórico dos professores formadores e a prática exercida por eles nas aulas.
2006/UFRN	Estudantes do curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Teorias implícitas dos alunos do curso de Pedagogia (futuros professores) sobre a docência – formação de professores.
2006/UFRN	A autora faz referência ao Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA). Não evidenciados sujeitos pesquisados.	Construção da carreira docente, da formação inicial às primeiras experiências profissionais e incluindo os resultados das propostas de formação continuada – cotidiano formativo, tendo como referência o PROFA – SME/ RN. Tensões entre o que o professor adquire na sua formação e as práticas docentes concretas.
2006/ UNICAMP	Formadores de professores que atuam em cursos de Pedagogia.	Como os sujeitos formadores de professores entendem e praticam a organização do trabalho pedagógico nos cursos de Pedagogia e quanto este entendimento interfere na formação de novos professores. Contradições nos espaços de formação de professores; limites e possibilidades do curso de Pedagogia.
2006/ UERJ	Agentes acadêmicos e sociais voltados à formação de professores e de educadores infantis. Professores e ex-alunos que vivenciam a construção do currículo.	Relações entre currículo e identidade profissional em cursos de formação de professores de EI. Discursos que circulam enunciados por agentes econômicos e sociais voltados para a formação de professores e de educadores infantis.
2008/ Universidad e Federal do Ceará.	Não explicita os sujeitos da pesquisa, apenas indica, ao retratar a metodologia adotada, ações com um grupo de professores na direção de apontar a Arte como eixo central do trabalho docente.	A dimensão estética na formação dos professores egressos de cursos de licenciaturas/ cursos de Pedagogia. Resgate histórico, formação de professores e o ensino da arte por meio dos tempos até a pós-modernidade. Na sequência, uma análise do ensino de Artes no Brasil, atualmente e o campo da estética na formação docente, em uma perspectiva de totalidade tendo como referência as novas diretrizes para a formação docente.
2008/ PUC-RJ	17 pedagogos tidos como primordiais nos estudos sobre o curso de Pedagogia no Brasil, pela longa e expressiva trajetória de formação e pesquisa em educação	Aspectos característicos do início do curso de Pedagogia no Brasil até os tempos atuais. Busca pela conceituação de se objeto de estudo em função de sua abrangência e diversificação teórica.

	com reconhecimento acadêmico.	
2008/ PUC-SP	Alunas do curso de Pedagogia: significados e sentidos dados às práticas de ensino supervisionadas.	Espaços de supervisão dos estágios curriculares e da prática de ensino no processo de formação inicial. Sentidos e significados que as alunas deram às práticas de ensino supervisionadas.

Quadro 02: Dissertações selecionadas no período de 2001 a 2010 – descritor: *Alunos do Curso de Pedagogia* – Banco de Teses e Dissertações da CAPES

DATA/IES	SUJEITOS	TEMAS DE ESTUDO
2001/ Univ. S. Francisco	Alunos do curso de Pedagogia.	Expectativas que as alunas têm sobre o curso de Pedagogia, a partir da integração do aluno com a Universidade e pela maneira que esta gera saber.
2001/ PUC-SP	Alunos concluintes do curso de Pedagogia - período noturno, de duas Universidades particulares.	Análise sobre como o curso de Pedagogia atende as necessidades de formação do futuro profissional da educação. Expectativas quanto à formação recebida e desejada.
2002/ Univ. F. Fluminense – RJ	Alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense	Estudo sobre como os alunos do curso de Pedagogia sentem e pensam a sua formação.
2002/ Univ. Católica de Petrópolis	Alunas do curso de Pedagogia de uma Universidade do interior do estado do Rio de Janeiro.	Motivos que levam prioritariamente às mulheres ao exercício do Magistério no Ensino Fundamental I.
2003/ Univ. Federal do Amazonas	Alunas e professores do curso de Pedagogia.	Em que medida as disciplinas Prática de Ensino em Educação Infantil e Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribui para a identificação do aluno do curso de Pedagogia com o trabalho docente.
2003/ Univ. Estadual de Campinas.	Alunos do curso de Pedagogia.	Experiências educativas dos alunos anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia e as mudanças que as disciplinas de caráter de fundamentos incidem nas concepções sobre educação.
2004/ PUC-Campinas	Alunas do 4º ano do curso de Pedagogia da Associação Educacional Dom Bosco em Resende/ RJ.	Estudo sobre como o estágio supervisionado e as disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia contribuem para o processo de formação docente.
2004/ Univ. Estadual de Londrina.	Professores do curso de Pedagogia e professores e alunos da rede municipal de ensino.	Condições de oferta da disciplina Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, presente nos cursos de Pedagogia.
2004/ PUC-SP	Alunos e professores do curso Normal Superior.	Estágio Curricular no processo de formação inicial e sua relação com o Projeto Pedagógico do curso Normal Superior da Universidade Federal do Vale do Paraíba.
2004/ Univ. de São Paulo	Não identificado.	Questões arquetípicas da relação entre o educador e o aprendiz em espaços pedagógicos a partir do conceito de interdisciplinaridade.
2004/ Univ. Católica de Petrópolis	Estudantes do Curso Normal Superior, distribuídos entre iniciantes, concluintes e egressos de uma Universidade do interior do estado do RJ.	Sentidos atribuídos por estudantes do curso Normal Superior ao ser professor, bem como as contribuições do curso na formação de professores.
2004/ Univ. de Uberaba.	Alunos docentes do curso de Pedagogia.	Em que medida as práticas educativas dos alunos, que já exercem a docência, há pelo menos dois anos, estão sendo modificadas em função do processo formativo experienciado no curso de Pedagogia.
2004/ Univ.	Coordenadores, professores e	Fundamentação teórica e metodológica adotada

de Brasília.	alunos.	para a implantação do curso Normal Superior e as políticas que permearam sua criação.
2004/ PUC-Campinas.	Alunos do 4º ano e professores do curso de Pedagogia.	Diferentes olhares sobre o ensino, pesquisa e a produção de conhecimento no curso de Pedagogia.
2004/ Univ. Sorocaba.	Professores supervisores de estágio.	Relatos de professores que supervisionam o estágio no curso de Pedagogia.
2004/ Univ. Federal de Goiás.	Gestores e alunos do curso de Pedagogia da Faculdade do Noroeste de MG.	Processo de formação de professores por meio do estágio supervisionado tendo como referência as políticas públicas, incluindo a reforma do Ensino Superior.
2005/ Univ. Federal Fluminense	Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do RJ.	Cultura em formação dos alunos do curso de Pedagogia, ou seja, seus modos de pensar, sentir e agir.
2005/ UNICID	Professores e alunos dos cursos de Pedagogia, História e Geografia.	Prática do estágio supervisionado inscrita nas mudanças decorrentes das reformas curriculares em cursos de formação de professores.
2005/ Univ. Fed. do Esp. Santo.	Professores e alunos do curso de Pedagogia.	Relações travadas no espaço/ tempo do cotidiano escolar, opiniões e vivências dos atores do processo de formação inicial em Pedagogia e as relações travadas entre o currículo vivido e o formal.
2006/Univ. Federal de Pernambuco	Professores-formadores do curso de Pedagogia e alunos-docentes do 2º, 5º e 7º períodos.	O processo de construção da identidade do aluno docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes do professor-formador e se essa identidade construída é inclusiva.
2006/ Univ. Católica de Petrópolis.	Alunas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Barbacena - MG.	Prática pedagógica do estágio curricular das alunas do curso de Pedagogia com vistas a contribuir para o aprimoramento deste estágio e conhecer o significado do estágio nas experiências formativas das alunas.
2006/ Univ. Vale Itajaí.	Professores orientadores formadores e egressos do curso de Pedagogia.	Papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial.
2006/ PUC – Paraná.	Alunos do curso de Pedagogia, apesar de não explicitar com clareza no resumo.	Prática pedagógica desenvolvida no curso de Pedagogia tem contribuído para a formação do pedagogo reflexivo.
2006/ Univ. Estadual do Ceará.	10 sujeitos – um coordenador geral, um diretor do Centro de Educação e oito professores.	Processos formativos do professor orientador da ação docente supervisionada do Programa de Formação Docente em Nível Superior.
2006/Univ. Federal do RGN.	Professores envolvidos nos Setores de Educação de comunidades assentadas e que hoje estão no curso de Pedagogia da Terra.	Formação do professor a partir de elementos de sua cultura, constituída por elementos da identidade individual e coletiva.
2006/USP	Oito alunos da disciplina DPE, do 3º ano do curso de Pedagogia cumprindo estágio no Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual na cidade de Catalão.	Contribuições do estágio que é desenvolvido na disciplina <i>Didática e Prática de Ensino (DPE)</i> , como disciplina que trabalha com concepções de docência, articula diferentes experiências da prática de ensino e alicerça a formação inicial do professor.
2006/ PUC – Paraná.	Alunos e professores do curso de Pedagogia.	Análise das relações entre os indicativos da pesquisa, expressos no Projeto Pedagógico da UFPR e as concepções e práticas de pesquisa dos docentes do curso de Pedagogia desta IES.
2006/ Univ. Estadual de Campinas.	Alunos do curso de Pedagogia.	Como os alunos compreendem e vivenciam a avaliação da aprendizagem e se há focos de tensão nessas vivências.
2006/ Univ. São Marcos.	296 alunos calouros do curso de Pedagogia em IES de ensino superior da grande São Paulo.	Motivos de escolha pelo curso de Pedagogia e quais são suas concepções de carreira.

2006/PUC – Paraná.	Alunas do curso de Pedagogia e professoras do Ensino Fundamental.	Relação entre a formação realizada pelo curso de Pedagogia e a prática pedagógica dos acadêmicos que já atuam em escolas de Ensino Fundamental.
2006/Univ. Católica de Petrópolis.	Professoras de um curso de extensão, organizado em oficinas e oferecido às professoras de uma escola estadual do município de Além Paraíba – MG.	Afetividade como dimensão pouco destacada na formação e prática pedagógicas.
2006/ Univ. Católica de Brasília.	17 alunos e ex-alunos de um curso de Pedagogia para professores em exercício na educação básica infantil e fundamental.	Relações entre as experiências de vida pessoal/subjetiva do professor e sua identidade/ prática profissional. Saber como os professores vivenciaram sua trajetória de vida e qual sua relação com a prática profissional e a possibilidade de auto realização no exercício docente.
2007/ Univ. Fed. de Mato Grosso	Três alunos do curso de Pedagogia da UFMT.	O que os licenciados do curso de Pedagogia narram sobre suas aprendizagens.
2008/ Univ. de Uberaba.	Egressos do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Uberaba.	Distância existente entre a teoria acadêmica e o estágio curricular, como prática de ensino, e suas interferências no processo de formação docente.
2008/ Univ. Tuiuti do Paraná.	Alunos do curso de Pedagogia de uma IES da cidade de Curitiba, atuantes nos Anos Iniciais do EF ou na Educação Infantil.	Como a afetividade se manifesta na prática educativa dos alunos do curso de Pedagogia, que atuam como professores no Ensino Fundamental I e Educação Infantil.
2009/ UFSCAR	Alunos do 6º semestre do curso de Pedagogia da UFSCAR.	Estudo sobre os aspectos referentes aos processos de aprender e ensinar no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado.
2009/ Univ. Estácio de Sá.	Estudantes de Pedagogia no 1º ano de formação, provenientes de diversas Universidades do Estado do RJ.	Representações de “professor” construídas por alunos e alunas do curso de Pedagogia.
2009/ Univ. Estácio de Sá.	34 alunos do último ano do curso de Pedagogia, sendo 10 de uma Universidade privada e 24 de uma Universidade pública.	Representações sociais que os alunos do curso de Pedagogia constroem sobre saberes da prática.
2009/ Univ. Federal Vale Rio Sinos.	Alunas do curso de Pedagogia.	Experiência da autoria feminina no processo de formação docente,

Quadro 03: Dissertações selecionadas no período de 2001 a 2010 – descritor: *Identidade docente no curso de Pedagogia* – Portal CAPES.

DATA/IES	SUJEITOS/ OBJETO	TEMAS DE ESTUDO
2002/ Universidade Federal de São Carlos	Futuras professoras, em início (113 participantes – 1º ano) e em final (50 participantes – 4º ano) do curso de formação inicial em nível médio – Magistério/ CEFAM.	Processos de aprendizagem profissional da docência, saberes da docência e a base de conhecimento para o ensino e construção de saberes.
2002/ Universidade Federal do Espírito Santo	Pedagogas formadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na década de 1990.	Identidade e profissionalidade assumidas pelas pedagogas/os egressas/os do curso de Pedagogia e as implicações para as práticas desenvolvidas por esses profissionais
2002/ Universidade Federal de São Carlos	Alunos da primeira turma egressa do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Como os alunos egressos do curso de Pedagogia concebem e analisam sua formação e os saberes expressos sobre sua prática.
2003/	Professores pertencentes aos cursos	Elementos significativos para os professores na

Universidade Federal de Santa Maria	de licenciatura da URCAMP	construção de suas identidades profissionais, com destaque à formação inicial. Ícones constitutivos da formação docente e de sua atuação profissional, considerando os reflexos recebidos e os deixados aos alunos por meio de sua prática.
2003/ Universidade Federal de Pelotas	Coordenadora, professora e alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande.	Implicações da organização curricular na construção da identidade profissional do pedagogo. Relação entre o currículo e o processo identitário destes sujeitos.
2004/ Universidade Estadual de Londrina	Documentos oficiais da IES, bem como dos emitidos em situação de entrevista semiestruturadas, utilizada junto a docentes do curso e nas respostas aos questionários aplicados a alunos e professores da Rede Municipal de Ensino.	Condições de oferta da disciplina Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, na Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, obrigatória no curso de Pedagogia. Os resultados apontam a necessidade de redefinição quanto às condições gerais de oferta do curso relativas a essa Habilitação e à modalidade de estágio propiciada.
2004/ Universidade Federal do Espírito Santo	Alunos e professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina.	As práticas discursivas presentes do/no cotidiano do curso de Pedagogia a luz dos estudos sobre currículo e cultura.
2004/ Universidade Federal de Goiás	Alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG.	Representações sociais que os alunos têm sobre o ser professor e a identidade profissional docente construída. Situa o contexto neoliberal que transforma os professores em colaboradores na consecução de uma proposta educacional voltada aos interesses do mercado e do lucro.
2005/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Alunos, professores e gestores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.	Coerência do perfil delineado na proposta curricular do curso de Pedagogia e a prática pedagógica de desenvolvimento do currículo, tendo por base os princípios do materialismo histórico. Obteve-se de resultado que a identidade do curso de Pedagogia na referida instituição se constitui pela integração docência e gestão dos processos educativos.
2005/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Professores, gestores e alunos da UCG – Universidade Católica de Goiás.	Relações entre a concepção de formação expressa na proposta curricular do curso de Pedagogia da UCG e a prática formativa dos professores do Departamento de Educação. A partir disso identificou-se que o Projeto Pedagógico assume a docência como base da identidade do pedagogo por meio de uma prática transversalizada.
2006/ Universidade Luterana do Brasil/ RGS	Não foi evidenciado no resumo da dissertação.	Relação dialógica entre os conceitos: Educação Ambiental, Aprendizagem Significativa e Interpretação Ambiental. Apresenta a proposta da construção de um novo profissional, chamado “Professor-Intérprete”, visto como uma alternativa inovadora à formação docente. Tem como perspectiva a atuação do pedagogo em outros espaços educativos.
2007/ Universidade Federal da Bahia	Alunas egressas da Faculdade de Educação da Bahia (FEBA) no período de 1967 a 2000, tendo como categoria de análise o conceito de gênero.	Análise dos discursos que constituem a história de vida dessas alunas egressas, profissionais da educação, destacando as vivências presentes ao longo da formação.
2007/ Universidade Federal do	Proposta curricular implantada na UFMA a partir do ano de 2001 em decorrência da promulgação das	Estudo sobre a formação do gestor educacional egresso do curso de Pedagogia da UFMA, após a reformulação curricular no ano de 2001. Propõe

Maranhão	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.	que, a partir das novas Diretrizes Curriculares, alguns aspectos do curso sejam revistos, sobretudo, a pesquisa, essencial na construção do conhecimento e da identidade docente.
2010/ Universidade de Passo Fundo	Base documental: ANFOPE e as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como outras fontes anteriores e posteriores a promulgação das DCN's.	Identidade do pedagogo após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Destaque a uma formação inicial de base consistente
2010/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Alunas do curso de Pedagogia.	Relação dos saberes da escola e da universidade focalizando a relação entre o curso Normal e o curso de Pedagogia, relação entre teoria e prática, as questões relacionadas à identidade profissional, ao trabalho docente e às experiências formativas.
2010/ Universidade Federal de Viçosa	Professoras que realizaram o curso Normal e fazem ou fizeram o curso de Pedagogia. Na UERJ.	Representações sociais de professores em exercício, egressos do curso de Pedagogia, até seis anos de formação, tendo como foco a identidade profissional construída por esses professores. Aponta uma “crise de identidade” em razão das dificuldades presentes em definir e delimitar as reais funções docentes. Na identidade profissional construída prepondera a dimensão moral e afetiva, sobretudo, no sentido vocacional da docência.
2010/ Fundação Universidade Federal do Piauí	Professores egressos do curso de Pedagogia, sendo seis professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três de escolas públicas municipais de Teresina – PI.	Desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, a partir da articulação entre a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura Municipal de Teresina como <i>locus</i> de produção dos saberes docentes, representando a articulação entre formação inicial e formação continuada.
2010/ Universidade do Estado do Pará	Análise documental e oito professores do curso de Pedagogia.	Problematiza as repercussões que as DCN's do ano de 2006 provocaram na prática dos docentes dos cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA. Busca identificar o posicionamento dos professores sobre as Diretrizes, a participação na reformulação dos projetos pedagógicos do curso em decorrência da implantação das Diretrizes Curriculares.

Quadro 04: Teses selecionadas no período de 2001 a 2011 – descritor: *Identidade docente no curso de Pedagogia* – Portal CAPES.

DATA/IES	SUJEITOS/ OBJETO	TEMAS DE ESTUDO
2010/ Universidade Federal de São Carlos	50 professores egressos do curso de Pedagogia participantes do Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica - PROAÇÃO	As contribuições do PROAÇÃO – UESC nas dimensões pessoais e profissionais dos professores. Tem-se um processo formativo correspondente ao que tem sido defendido por pesquisadores da área educacional no que concerne à Universidade como <i>locus</i> de excelência da formação docente.

APÊNDICE 02

Questionário para os Alunos Concluintes⁶⁶

Prezado (a) aluno (a),

As questões a seguir fazem parte da minha pesquisa de doutorado, realizada na PUC/SP, sobre concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia acerca da profissão docente. Sua colaboração será fundamental para entender melhor quem são esses alunos/as, o que pensam e aspiram na etapa da formação inicial.

Assumo aqui o compromisso, com você, de que os dados coletados com o questionário não serão utilizados para outros fins, bem como afirmo que será mantido total sigilo da identidade dos respondentes e da instituição de ensino superior pesquisada.

Por favor, respondam as perguntas abaixo com sinceridade e seriedade, de modo que os dados coletados sejam fidedignos, possibilitando a construção de uma boa pesquisa.

Agradeço desde já a disponibilidade e colaboração de cada um de vocês e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Adriana Patrício Delgado

Doutoranda do Programa de Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

Data:_____

Horário:_____

⁶⁶ Para elaboração deste questionário tomou-se como referência o de doutorado de Márcia Regina do Nascimento Sambugari (2010) - PUC/SP.

I - Questões de identificação pessoal e caracterização familiar

Marque X nas questões com alternativas e acrescente a informação quando solicitada:

1. Nome: _____
 2. Idade: _____
 3. Cidade onde mora: _____
 4. Cidade/ Estado onde nasceu (nome da Cidade e Estado):

 5. Sobre sua permanência na cidade, assinale:
 Sempre morou na mesma cidade
 Morou em outra(s) cidade(s). Qual (is):

 6. Estado civil:
 Solteiro(a)
 Casado(a)
 Mora com o companheiro(a)
 Divorciado(a)
 Separado(a)
 Viúvo(a)
 Outro. Especifique: _____
 7. Você tem filhos?
 Sim. Quantos? _____
 Não → Passe para a pergunta 10
 8. Você tem filhos em idade escolar?
 Sim. Quantos? _____
 Não → Passe para a pergunta 10
 9. Eles estudam em escolas?
 Pública
 Privada laica
 Privada religiosa
 10. Quem vive em sua casa? (Por favor, marque todas as opções que correspondam à sua realidade):
 Sozinho(a)
 Com o companheiro(a) ou esposo(a)
 Com os(as) filhos(as) próprios(as)
 Com os(as) filhos(as) do(a) companheiro(a)/ esposo (a)
 Com os(as) filhos(as) próprios, mais os do companheiro (a)/ esposo (a)
 Com o pai
 Com a mãe
 Com os pais
 Com os irmãos(ãs) próprios(as)
 Com irmãos(ãs) do(a) companheiro(a)
 Com sogro
 Com sogra
 - () Com sogro e sogra juntos
 Com outro familiar. Indique quem:

 11. Quantas pessoas vivem em sua casa (contando com você)? _____
 12. De quem é o principal salário provedor de sua família? _____
 13. Qual é a renda mensal da sua família em salários mínimos? (salário mínimo atual: R\$ 690,00)
 Nenhuma renda
 Até um salário mínimo
 De um a três salários mínimos
 De três a seis salários mínimos
 De seis a nove salários mínimos
 Mais de 10 salários mínimos
 14. Como você classifica seu nível socioeconômico, atualmente?
 Alto
 Médio alto
 Médio
 Médio baixo
 Baixo
 Não sabe. Justifique sua resposta:

 15. Como você avalia sua situação social e econômica hoje com relação aos seus pais, no período que você era criança?
 Melhor
 Igual
 Pior
 Não sabe
 16. Atualmente você mora em casa/ apartamento:
ol style="list-style-type: none;">
 - a) Própria (o)
 - b) Alugada (o)
 - c) Cedida
 - d) Familiares
17. Assinale com X as afirmativas que mais se aproximam de sua realidade na infância e adolescência (Por favor, marque todas as opções que correspondam à sua realidade):
 Minha família é participava de igreja e/ou grupo religioso.
 Tinha acesso a livros, revistas e jornais (pela família).
 Minha família costumava comprar livros, revistas, jornais.
 Tinha contato com a leitura frequentemente.
 Minha família costumava comprar jogos para mim como: quebra-cabeça, xadrez, damas.
 Brincava com palavras-cruzadas frequentemente.
 Tinha o hábito de frequentar bibliotecas.
 Minha família tinha o costume de ir a teatros, cinemas.

() Minha família frequentava clubes.

II - Questões referentes a seu processo de escolarização
Marque X nas questões com alternativas e acrescente a informação quando solicitada:

18. Assinale com X o estabelecimento de ensino em que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

Estabelecimento de Ensino	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Público		
Privado Laico		
Privado Religioso		

19. Assinale com X o período em que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

Sistema	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Matutino		
Vespertino		
Noturno		

20. Assinale com X o sistema de ensino em que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

Sistema	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Sistema regular de ensino		
Sistema supletivo ou EJA		

21. Das disciplinas cursadas no Ensino Fundamental até o Médio, marque com **(1)** a disciplina que você **mais gostava** e com **(2)** aquela que você **não gostava** (marque **apenas uma disciplina em cada caso**):

- () Língua Portuguesa () Física
 () Língua Estrangeira () Química
 () Ensino Religioso () Biologia
 () Matemática () História
 () Ciências () Geografia
 () Educação Física () Artes

22. Das disciplinas cursadas no Ensino Fundamental até o Médio marque com **(1)** a disciplina na qual você tinha **mais dificuldade** e com **(2)** aquela na qual você tinha **muita facilidade** (marque **apenas uma disciplina em cada caso**):

- () Língua Portuguesa () Física
 () Língua Estrangeira () Química
 () Ensino Religioso () Biologia
 () Matemática () História
 () Ciências () Geografia
 () Educação Física () Artes

23. Assinale com X as opções que condizem com a sua realidade:

- a) Seus pais eram exigentes com relação à sua nota? () Sim () Não

- b) Seus pais acompanhavam e orientavam nos estudos e tarefas escolares realizadas em casa?

() Sim () Não

- c) Você foi reprovado (a) em alguma série/ ano letivo? () Não

() Sim. Em qual(is)? _____

- d) Na época de estudante no Ensino Fundamental e Ensino Médio você gostava de estudar?

() Sim () Não

- e) Você se classificaria, neste período escolar, como um estudante:

() Ótimo () Bom () Razoável

24. Assinale com X as opções que condizem com sua formação profissional:

- a) Você cursou o Magistério ou CEFAM no Ensino Médio?

() Sim () Não

Se sim, aponte:

Ano de início_____

Ano de conclusão_____

Instituição_____

Cidade/Estado: _____

- b) Você possui outro curso de nível superior?

() Sim () Não

Se sim, aponte:

Ano de início_____

Ano de conclusão_____

Instituição_____

Cidade/Estado: _____

25. Das disciplinas cursadas no curso de Pedagogia (1º ao 6º semestres) selecione **apenas duas para cada situação**: sendo **(1)** a disciplina que você **mais gostou** ou teve melhor aproveitamento **(2)** aquela que você menos gostou ou aproveitou pouco:

- () História da Educação
 () História da Educação Brasileira
 () Psicologia da Educação I
 () Psicologia da Educação II
 () Linguagem Corporal
 () Tecnologias Aplicadas à Educação
 () Filosofia da Educação
 () Sociologia da Educação
 () Leitura e Produção Textual I e II
 () Fundamentos e Prática em LIBRAS I/II
 () Didática I
 () Didática II
 () Fundamentos e Práticas de Inclusão
 () Políticas e Práticas de Inclusão
 () Estudos dos Contextos e Ações Escolares (ECAE) I/II/III
 () Metodologia de Ensino da Educação Infantil
 () Fundamentos da Alfabetização
 () Educação de Jovens e Adultos
 () Ética
 () Educação Comunitária

- () Métodos de Estudos Acadêmicos
 () Metodologia de Ensino da Matemática
 () Metodologia de Ensino da História
 () Metodologia de Ensino da Geografia
 () Metodologia de Ensino das Ciências
 () Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa
 () Gestão Escolar I
 () Gestão Escolar II
 () Estrutura e Funcionamento do Ensino
 () Multiculturalismo
 () Avaliação Educacional
 () Teorias Curriculares
 () Currículos e Programas
 () Educação, Arte e Movimento

26. Você exerce ou exerceu alguma atividade extracurricular na Universidade desde seu ingresso. Marque com um X quais:
 () Participação em Projetos de Extensão.
 () Participação em Iniciação Científica.
 () Participação no Programa de Monitoria como monitor.
 () Participação no Programa de Monitoria como monitorando.
 () Envolvimento em comissões e organização de eventos do curso.
 () Palestras e/ou apresentação de trabalhos em eventos do curso.
 () Participação em Congressos com apresentação de trabalhos científicos.
 () Não participei de nenhum de nenhuma atividade extracurricular durante o curso. Por quê?

() Outros. Quais? _____

27. Ser professor foi sua primeira opção para formação no ensino superior no processo seletivo?
 () Sim
 () Não

28. Se não, você gostaria de ter feito outro curso?
 () Não
 () Sim. Qual? _____
 Por que não fez? _____

29. Na sua família há alguém que é professor?
 () Não
 () Sim. Quem? _____

30. Alguém teve influência em sua escolha no curso de Pedagogia (amigos/ familiares)?
 () Não
 () Sim. Quem? _____

31. Você sentiu alguma dificuldade ou passou por situações de conflito no início do curso de Pedagogia?
 () Não

() Sim. Quais e que momento? Explicite.

II - Questões referentes a experiências profissionais

Marque X nas questões com alternativas e acrescente a informação quando solicitada:

32. Você já é ou já foi catequista ou professor/instrutor de escolinhas bíblicas?

() Não
 () Sim. Por quanto tempo? _____

33. Você já fez substituições em escolas (remuneradas ou não) mesmo sem estar formado?

() Não
 () Sim. Em média quantas vezes? _____

34. Em relação a sua atuação profissional?

() Atua como estagiário na Educação Infantil.
 () Atua como professor efetivo na Educação Infantil.
 () Atua como estagiário no Ens. Fundamental.
 () Atua como professor titular no Ens. Fundamental.
 () Atua na área da Educação de Jovens e Adultos.
 () Atua no 3º setor – educação não formal.
 () Desenvolve outra atividade profissional/ em outro ramo. Qual: _____
 () Nesse momento não está trabalhando.

V - Questões referente ao processo de escolarização e à profissão de seus familiares

Responda marcando um X para cada membro de sua família.

35. Estabelecimento de ensino em que seus familiares estudaram a maior parte do tempo:

Estabelecimento	Pai	Avô Paterno	Avó Paterna	Mãe	Avô Materno	Avó Materna
Não estudou						
Instituição Pública						
Instituição Privada						
Instituição Pública e Privada						
Não sabe						

36. Até que faixa de escolaridade seus familiares estudaram?

Responda marcando um X para cada membro de sua família.						
Escolaridade	Pai	Avô Paterno	Avô Paterna	Mãe	Avô Materno	Avô Materna
Não estudou						
1 ^a a 4 ^a série incompleta						
1 ^a a 4 ^a série completa						
5 ^a a 8 ^a série incompleta						
5 ^a a 8 ^a série completa						
2º grau incompleto						
2º grau completo - regular						
2º grau completo - ensino técnico						
Ensino Superior inc.						
Ensino Sup. comp.						
Pós-Graduação (Especialização)						
Pós-Graduação. (Mestrado)						
Pós-Graduação (Doutorado)						
Não sabe						

37. Sistema de ensino em que seus familiares estudaram a maior parte do tempo:

Sistema de Ensino	Pai	Avô Paterno	Avô Paterna	Mãe	Avô Materno	Avô Materna
Não estudou						
Sistema Regular						
Sistema Supletivo/EJA						
Não sabe						

38. Qual o trabalho exercido por seus familiares: (se aposentado no momento, especifique em que trabalhava)

Trabalho Exercido	Pai	Avô Paterno	Avô Paterna	Mãe	Avô Materno	Avô Materna
Não trabalha						
Do lar (dona de casa)						
Trabalha em casa em serviços: costura, cozinha, aulas particulares, outros.						
Trabalhador informal (sem carteira assinada)						
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior						
Funcionário público do governo federal ou do município ou militar						
Comércio, bancos, transporte ou outros serviços						
Indústria						
Agricultura, campo, fazenda ou pesca						
Não sabe						
Outros.						

39. Assinale as atividades artísticas que seus familiares praticam ou praticaram:

Atividades Artísticas	Pai	Avô Paterno	Avô Paterna	Mãe	Avô Materno	Avô Materna
Música						
Dança						
Escritor (a) de Literatura						
Pintura, Desenho ou Escultura						
Artesanato						
Teatro						
Não sabe						
Outros. Especifique						

V - Questões sobre suas práticas e hábitos culturais

- 40.** Assinale com X apenas as atividades que você realiza **regularmente e com frequência:** (Por favor, marque somente as opções que correspondam a sua realidade).
- () Estuda ou toca algum instrumento musical. Qual?

- () Lê jornal. Qual(is)?

- () Lê revistas. Qual(is)?

- () Estuda ou pratica idiomas estrangeiros. Qual(is)?

- () Pratica ou aprende algum tipo de dança. Qual(is)?

- () Mantém blog próprio na internet. Qual o tema?

- () Participa de seminários e eventos na cidade

- () Pratica ou aprende algum tipo de artesanato?
 Qual(is)?

- () Particiipa de projetos sociais ou políticos.

- () Desenvolve trabalho voluntário.

- 41.** Assinale com X apenas as atividades que você realiza de acordo com a frequência:

Tipos de evento	Frequência a eventos culturais				
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Raramente	Nunca
Museus					
Teatro					
Exposições					
Cinema					
DVD's					
Shows de rock					
Shows de música popular ou sertaneja					
Concerto de música erudita ou ópera					
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo					
Estádios esportivos					
Clubes					
Igrejas ou associações religiosas					
Centro cultural					
Comunidade de bairro					
Associação sindical					

Grêmio / Movimento estudantil				
Partido político				
Associação de ecologistas ou de direitos humanos				
Associação de ajuda solidária (Rotary Club, Lions, etc.)				
Cooperativas				
Outros. Especifique				

- 42.** Assinale com X apenas as atividades que você realiza de acordo com a frequência:

Tipos de atividade	Frequência de outras atividades				
	Diariamente	3 ou 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	A cada 15 dias	Raramente
Vê TV					
Ouve rádio					
Ouve música em sua casa					
Estuda ou toca algum instrumento musical					
Lê jornal					
Lê revistas					
Faz ginástica, esportes ou alguma atividade física					
Participa de listas de discussão na internet					
Usa o correio eletrônico					
Navega na internet					
Diverte-se em seu computador com jogos					
Frequenta biblioteca					
Estuda teatro					
Tira fotografias					
Pinta, desenha, esculpe ou está aprendendo					
Pratica ou está aprendendo algum tipo de artesanato					

43. Assinale X apenas nas atividades que você tem condições econômicas para comprar com frequência: (Por favor, marque somente as opções que correspondem a sua realidade).

- () Livros de estudo
- () Outros livros (literatura, etc.)
- () Jornais
- () Revistas
- () CDs e DVDs originais
- () Fotocópias de materiais

Obrigada pela participação!

Gostaria de muito de poder contar com sua colaboração nas próximas etapas dessa pesquisa. Caso tenha interesse em continuar participando desse processo preencha os dados abaixo.

Destaco a garantia do anonimato dos participantes e que as informações e os dados coletados não serão utilizados para outros fins, que não seja a pesquisa em questão.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

Novamente agradeço sua colaboração e atenção!

44. Marque com (1) os programas televisivos que você **mais assiste** e com (2) os programas televisivos que você **não assiste**: (Por favor, marque apenas duas opções para cada situação: uma referente ao (1) e outra ao (2)).

- () novelas, seriados, minisséries
- () informativos e noticiários
- () programas de opinião
- () variedades, humorísticos
- () documentários
- () esportivos
- () filmes
- () reality shows (Big Brother, etc.)
- () religiosos
- () desenhos animados/ programas infantis.

Escreva o nome do programa de TV de sua preferência e que você mais assiste: _____

45. Selecione aqui **apenas duas alternativas** e assinale: com (1) o gênero de leitura que você **mais gosta** e com (2) o gênero de leitura que você **menos gosta**:

- () auto-ajuda
- () biografias
- () ensaios de ciências sociais
- () históricos
- () literatura de ficção (romances, ficção científica, etc.)
- () religiosos
- () policiais
- () pedagogia e educação
- () livros científicos

46. Em relação ao uso da internet aponte (1) os que você **mais utiliza** e com (2) os que **menos utiliza**

- () Facebook
- () sites interativos
- () sites para pesquisas acadêmicas
- () sites relacionados a sua atividade profissional
- () jogos eletrônicos/ interativos
- () notícias do cotidiano

Observações dos respondentes:

Use este espaço e o verso deste questionário caso você queira complementar alguma resposta, identificando o número da questão.

APÊNDICE 03

Roteiro de Entrevista com Alunos do 6º semestre do Curso de Pedagogia

As questões que compõe esse instrumento visam: contemplar os aspectos biográficos, relacionais e institucionais formativos e abordar os conceitos de profissionalização e identidade docente.

Data:

Horário de início:

Etapa I – Escolha da profissão

1.O que te levou a escolher o curso de Pedagogia? Na época houve alguma influência de um familiar ou amigo (a)?

2.Você tem lembrança de algum fato ou experiência profissional/ pessoal que tenha te aproximado da docência? Esta lembrança, de alguma forma, interferiu na escolha do curso de Pedagogia?

3.Se você fosse hoje iniciar a graduação escolheria novamente o curso de Pedagogia? Por quê?

4.Ao longo dos semestres houve algum fator que você identificaria como relevante para sua permanência no curso? Qual seria?

5.De tudo que você teve/ vivenciou no curso até o momento destaque duas situações marcantes? Justifique por quê?

Etapa II – Aspectos gerais do curso e da instituição formadora

6.Descreva em uma palavra o que te vem à mente quando se fala em Pedagogia?

7.Qual seu contato com o Projeto Pedagógico do curso?

8.Você conhece e/ou já leu a Resolução n. 01 / 2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia do CNE?

9.Até o momento do curso indique as disciplinas mais marcantes? Por quê? Quais que mais gostou e que menos gostou? Por quê?

10.Quais as práticas dos professores (metodologias de ensino) que são mais comuns ao longo do curso. Comente estas práticas. O que você diz das aulas? Como elas se desenvolvem?

11.Qual a contribuição dos estágios curriculares em sua formação? Comente.

12.De tudo o que você leu até o momento aponte os autores que mais gostou e como eles contribuíram para sua formação.

13.Na sua visão o que você acha que faltou no curso? E o que poderia ter sido mais desenvolvido?

Etapa III – Vivências e referências formativas na instituição formadora

14. Ao longo do curso, cite duas referências de professores que foram marcantes até o momento. Justifique sua escolha.

15. Em algum momento do curso você participou de situações de simulação de uma sala de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental? Se sim, como elas ocorreram? Em quais disciplinas?

16. Pensando no curso de Pedagogia, como é o espaço da sala de aula? É diferente das salas de outros cursos? Se sim, em que? Há características que são específicas da sala de aula de Pedagogia comparada com a de outros cursos da universidade?

Etapa IV – Saberes e fazeres da docência

17. Na sua visão quais seriam os saberes necessários para ser um bom professor

19. O que você julga como fundamental na relação professor-aluno nas salas de aula de Educação Infantil? E nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

20. O que seria para você um professor bem preparado para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I?

21.Como aluno concluinte você se sente preparado para o exercício da profissão? Comente sobre.

Etapa V - Profissão docente

22.O que é ser professor, para você?

23.O que te vem à cabeça quando se fala em professor?

24.Para você como as pessoas em geral (fora do meio escolar) veem o professor? Dê exemplos.

25.. Considerando que em poucos meses você já estará formado, como você descreveria a si mesmo como professor? Nesse sentido, quais seriam suas características principais?

26.Qual a sua visão sobre a profissão quando começou o curso? Era diferente da visão de hoje? Ela se modificou ou permanece a mesma?

Agradecimentos

Horário de término:

APÊNDICE 04

Instrumento para análise dos saberes profissionais previstos na Resolução n. 01/2006 do CNE.

Atribuições docentes segundo a Resolução CNE n. 01/2006	
01	Planejar, executar e avaliar atividades educativas.
02	Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da educação.
03	Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas projetos e experiências educativas não escolares.
04	Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político.
05	Conhecer a escola como organização complexa.
06	Pesquisar, analisar e aplicar resultados de investigações de interesse de área educacional.
07	Participar da gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
08	Producir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.
09	Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.
10	Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, dentre outras, física, psicológica, intelectual e social.
11	Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.
12	Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.
13	Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.
14	Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
15	Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.
16	Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
17	Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.
18	Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras.
19	Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.
20	Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.
21	Participar da gestão das instituições planejando, executando e acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares.
22	Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.
23	Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.
24	Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais em que caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

APÊNDICE 05**IMAGENS FOTOGRÁFICAS DE TRABALHOS DISCENTES**





