

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

**O(A) ACADÊMICO (A) DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS NO SÉCULO XXI:**

Um estudo com os alunos (as) do Curso de Pedagogia 2006/2009
da Faculdade Padrão do Município de Goiânia-Goiás

MARIA DE FÁTIMA CHAGAS DINIZ

GOIÂNIA

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICA E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

MARIA DE FATIMA CHAGAS DINIZ

**O(A) ACADÊMICO (A) DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS NO SÉCULO XXI:**

Um estudo com os alunos (as) do Curso de Pedagogia 2006/2009
da Faculdade Padrão do Município de Goiânia-Goiás

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Lúcia Helena Rincón Afonso

GOIÂNIA

2010

D585a Diniz, Maria de Fátima Chagas.

O (a) acadêmico (a) do curso de pedagogia e suas expectativas profissionais no Século XXI : um estudo com os alunos (as) do curso de pedagogia 2006/2009 da Faculdade Padrão do município de Goiânia - Goiás / Maria de Fátima Chagas Diniz. – 2010.

109 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Rincón Afonso”.

Bibliografia p. 95-102.

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Professores – formação – Goiânia (GO). 4. Faculdade Padrão (Goiânia). I. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Afonso, Lúcia Helena Rincón. III. Título.

CDU: 378(817.3)(043.3)

371.13

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Lúcia Helena Rincón Afonso
- Presidente -

Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro

Dr^a Alairdes Maria Ferreira Rocha

Data: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante, encorajando-me, amparando-me nos momentos difíceis, mostrando o caminho nas horas incertas.

A minha orientadora, pela sábia decisão em permitir que eu caminhasse sem medo de errar, buscando refletir sobre as possibilidades de acertar mais e por fazer-me compreender o verdadeiro sentido de uma investigação científica.

À professora Maria Esperança Carneiro pela sua colaboração na decisão inicial e nos momentos finais do trabalho.

Ao professor José Xavier Rodovalho, quem muito incentivou-me a olhar para frente e ir em busca de novas conquistas.

A minha família, pelo carinho, paciência e compreensão diante de minha ausência.

Às professoras Cláudia Márcia Romano Bernardes Silva e Leandra Fernandes pela participação nas leituras e incentivo constante na construção do trabalho.

Aos colegas de trabalho que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu não desistisse jamais de meus objetivos profissionais.

A escola deve amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses, ser criativa e inventiva (inovar): ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder.

- GADOTTI -

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I	
HISTORIANDO AS LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)	11
1.1 Alguns Elementos para Compreender a História da Educação no Brasil	11
1.2 Sobre a Formação de Professores/as	20
1.3 Das Leis e Políticas Públicas que Regulamentam a Formação do Professor	27
CAPÍTULO II	
HISTORIANDO O CURSO DE PEDAGOGIA	40
2.1 O Curso de Pedagogia da Faculdade Padrão	50
2.1.1 O projeto pedagógico do curso de pedagogia da Faculdade Padrão	51
2.1.1.1 Quanto aos objetivos do curso de pedagogia da Faculdade Padrão	53
2.1.1.2 Organização didático-pedagógica do curso	54
2.1.1.3 Quanto à organização do conhecimento	56
2.1.1.4 Quanto a integralização entre teoria e prática - práxis	58
CAPÍTULO III	
OS (AS) ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE PADRÃO E SUAS EXPECTATIVAS QUANTO AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	62
3.1 Breve Análise dos Dados	67
3.1.1 Quanto ao sexo dos(as) alunos (as) do curso de pedagogia	67
3.1.2 Quanto à idade - Goiânia - 2007	70
3.1.3 Estado civil dos (as) pesquisados (as)	72
3.1.4 Renda familiar	73
3.1.5 Fatores que influenciaram na escolha do curso	78
3.1.6 Que outro curso gostaria de fazer - Goiânia - 2007	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	97
ANEXOS	105

RESUMO

A proposta deste estudo é apresentar uma análise acerca do perfil do acadêmico (a) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade Padrão da cidade de Goiânia e suas expectativas profissionais no século XXI. Durante a pesquisa buscou-se investigar os aspectos que influenciaram esses (as) acadêmicos (as) na escolha do curso, idade desses (as) acadêmicos (as); rede de ensino em que concluíram o segundo grau, predominância do gênero de quem escolhe o curso de pedagogia, renda familiar e análise de salários dos docentes nos diferentes estados brasileiro, idade média desses (as) estudantes de pedagogia, estado civil. Utilizou-se na descrição da pesquisa recortes teóricos em vários autores que abordaram Leis e Teorias sobre a Formação de Professores e regulamentação do Curso de Pedagogia ao longo da sua história. Procuraram-se historicizar acerca da história da pedagogia, analisando as Políticas públicas utilizadas no decorrer desses períodos históricos e os elementos que as compõem, influências presentes nas políticas dos tempos atuais. Utilizamos como instrumento para coleta de dados um conjunto com questões fechadas e abertas com os iniciantes em 2006 e entrevistas com os mesmos, em fase de conclusão do curso em 2009. A pesquisa foi desenvolvida em três capítulos. O primeiro historiou as Leis e políticas públicas para a formação de professores, o segundo fez um histórico do curso de Pedagogia e o último, fez a análise dos dados colhidos acerca desses acadêmicos (as) pesquisados (as). A análise da pesquisa confirma uma procura por condições de emprego, por cursos de preços mais baixos e que ofereça menor número de concorrentes, de modo garantir a aprovação de quem busca conseguirem um curso superior. Mesmo com toda a desvalorização do magistério, a pesquisa mostra que ainda esses profissionais da educação estão entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel. Conforme demonstram os (as) entrevistados (as), o setor público ainda é o grande empregador na área e a maioria desses entrevistados que procuram o curso, chegam à expectativa de ter garantido um emprego, mesmo não sendo uma profissão valorizada como almeja todos os profissionais da educação.

Palavras-chave: formação de professor, pedagogia, acadêmicos (as)

ABSTRAT

The purpose of this study is to present an analysis about the academic profile of (a) Full Degree Course in Education from the College Standard of Goiania their professional expectations in the XXI century. During the research sought to investigate the issues that influenced these (as) students (as) in course choice, age of (the) academic (the) school system in which to complete the second degree, the gender predominance of those who choose the course of teaching, analysis of family income and teachers' salaries in different Brazilian states, mean age of (the) students education, marital status. It was used in the theoretical description of the research clippings on several authors who address Laws and Theories on Teacher Education and regulation of the Pedagogy Course throughout its history. We sought to historicize about the history of pedagogy, examining the public policies used during those periods of history and the elements that compose them, influences the policies of the present times atuais. Utilizamos as an instrument for data collection along with a closed and open questions with starters in 2006 and interviews with them, in the process of completing the course in 2009. The research was conducted in three chapters. The first historian Laws and public policies for teacher training, the second has a history of the Faculty of Education and last year made the analysis of data collected on these students (as) surveyed (as). The analysis of research confirms a search for conditions of employment for courses lowest prices and offering fewer competitors, so securing approval for those looking to get a degree. Even with all the devaluation of teaching, research shows that even these education professionals are among the most voluminous and important occupational groups, both by number and by its papel. Conforme the show (as) respondents (as), the public sector is still the major employer in the area and most of those interviewed who seek the course, arriving in the expectation of having a guaranteed job, despite not being valued as a profession aspires all education professionals.

Keywords: teacher training, pedagogy, students (as)

INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa se originou das reflexões construídas em minha trajetória profissional, como professora do curso de Pedagogia.

Desde o início do ano 2000, período em que iniciei a experiência como professora do referido curso muitas situações vivenciadas em sala de aula, fizeram-me bastante preocupada, uma vez que, os(as) alunos(as) apresentavam dificuldade na organização dos trabalhos, falta de compromisso com os horários, dificuldades em aceitar as diferenças das pessoas em sala de aula, como também, da utilização de argumentos contra as mudanças das práticas pedagógicas, propostas no momento de orientação do Estágio Supervisionado e das atividades de intervenções na Escola-campo fundamentaram o objeto de estudo.

Temíamos o fato de que alguém que estudasse em uma instituição privada, muito provavelmente seria pessoa vinda de classe mais baixa com menor capital social e cultural e por isso não haveria clareza da importância do compromisso político necessário para o exercício da docência. Foi a experiência em uma instituição pública, trabalhando com a formação de professores, que auxiliou a perceber que de fato, existiam lacunas importantes na formação desses alunos. Teria isso alguma importância no fato de escolherem o Curso de Pedagogia como formação profissional?

Mediante a flexibilização do mundo do trabalho, neste início de século e da contínua e histórica desvalorização da profissão de professor, decidi investigar se esses alunos tem realmente interesse pelo curso e quais os fatores que os levaram a escolher como profissão, a docência.

Portanto, é necessário conhecer sua condição social, suas dificuldades ou facilidades para manter os estudos, a experiência profissional de alguns, mesmo sem a formação acadêmica concluída, e envolvimento com os eventos relacionados à educação e os fatores que os levaram a essa escolha e suas perspectivas quanto à futura profissão, estes foram os elementos investigados para desenvolver a análise.

Optamos pela realização de uma pesquisa qualiquantitativa em uma instituição com fins lucrativos, destinada à formação de professores, uma vez que foi nesse espaço que

tivemos a oportunidade de observar melhor os (as) alunos (as) ao longo do período de sua formação – primeiros períodos de 2006 e oitavos períodos de 2009, quando concluíram o curso.

A convivência intensa com esses(as) alunos (as) contribuiu para clarear algo que intrigava esta pesquisadora, permitindo que se evidenciasse a seguinte indagação: Num mundo de tão rápidas transformações sociais e tecnológicas, quais são mesmas as expectativas profissionais dos jovens que procuram o curso de pedagogia?

Partir para uma pesquisa qualiquantitativa é considerar o ambiente natural como fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...], o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas é o foco de atenção especial pelo pesquisador [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (LUDKE & ANDRÉ, 1988, p. 99).

Essa pesquisa pretende enquadrar-se no materialismo histórico dialético, porque estamos nos apropriando de elementos que nos fazem compreender a concepção de homem, na sua relação com a natureza, a sociedade¹ e sua história. Segundo a abordagem de Shaff,

Tal concepção permanece organicamente ligada à consideração do papel da prática, da atividade do homem social, que transforma o mundo. Quem não entende o fato, fica no meio do caminho e não pode adquirir uma visão completa do mundo. Quem o entende, deve levar em conta a ação recíproca entre a natureza e o homem. O materialismo está, nesse sentido, inseparavelmente ligado ao homem e a sua atividade, portanto ao humanismo, sob um determinado aspecto da palavra. (SHAFF, 1967, p. 1000):

Os estudos nos levam a compreender que o materialismo é a concepção filosófica que trata do ser, da realidade material, como o elemento que interage de forma determinante com a construção de nosso pensamento, nossas idéias e a praxis. E essas idéias e concepções projetadas sobre o mundo são determinadas pela existência não do pensamento, mas pela existência material dos objetos a nossa volta, que incidem sobre nós ao nos relacionarmos

¹ Sociedade democrática – “Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa” (FREIRE, 2001, p. 25).

com eles. É o que procuramos fazer, quando buscamos a trajetória histórica como contribuição imprescindível para iluminar a realidade de nosso objeto e de nossos sujeitos, permitindo-nos melhor compreender o fato e também seu possível desenrolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos o subsídio teórico em vários autores que abordaram Leis e Teorias sobre a Formação de Professores e regulamentação do Curso de Pedagogia ao longo da sua história. Ainda que alguns deles se filiem a diferentes matrizes teóricas entendemos que isso não impede a apropriação de suas análises ao esclarecer dados históricos.

Utilizamos como instrumento para coleta de dados um conjunto com questões fechadas e abertas e, conforme Oliveira (2000), “sem a presença do pesquisador frente ao pesquisado (a), pois, evita-se o constrangimento ao emitir sua opinião acerca das informações solicitadas”. Esse questionário foi aplicado em 2006, com alunos dos primeiros e oitavos períodos.

Após a tabulação desses dados, foram selecionadas e realizadas entrevistas com dezessete alunos em fase de conclusão do curso, em 2009, priorizando uma amostragem apenas dos que conseguiram emprego como profissional da área, seja como estagiário ou professor regente.

Este trabalho está dividido em três partes, a saber: a introdução, o desenvolvimento em três capítulos e o desfecho com as considerações finais. No primeiro procuramos discorrer de forma breve, sobre elaboração das Leis e Políticas Públicas existentes no Brasil, referentes à formação de professores e o histórico do Curso de Pedagogia.

As leis que tratam da realidade educacional vão apresentar o pensamento de cada período histórico e historizá-las permitirá compreender os elementos que as compõem e suas influências presentes nas políticas dos tempos atuais. É possível com uma abordagem histórico dialética identificar dados que possam compreender o que tem contribuído para a educação que vivemos e como pensarmos numa educação emancipatória².

Para explicar em que aspecto historiar as leis e políticas de formação de professores contribuíram para compreender os estudantes investigados e os problemas levantados, as leituras encaminharam-nos para a reflexão de que para viver esse presente de tantas mudanças, se faz necessário conhecer a história das Leis que regulamentam o ensino, como também, o seu surgimento, a história do curso. Para Cardoso:

² Educação Emancipatória - explicada por Adorno (2003, p. 143), com “conscientização e racionalidade” e que só tem sentido como “produção de uma consciência verdadeira, em relação a um projeto de sociedade democrática”.

A história é um discurso mutável e problemático – ostensivamente a respeito de um aspecto do mundo, o passado – produzido por um grupo de trabalhadores cujas mentes são de nosso tempo (em grande maioria, em nossas culturas, historiadores assalariados) e que fazem seu trabalho em modalidades mutuamente reconhecíveis que são posicionadas epistemológicas e ideológica cujos produtos, uma vez em circulação, estão sujeitos a uma série de usos e abusos logicamente infinitos mas que, na realidade, correspondem a uma variedade de bases de poder exigentes em qualquer momento que foi considerado, as quais estruturam e distribuem os significados das histórias ao longo de um aspecto que vai do dominante ao marginal (CARDOSO, 1997, p. 17).

No segundo capítulo, discorremos sobre o Curso de Pedagogia, como formador de técnicos, até os Pareceres do Conselho Nacional de Educação nº 05/2005 e nº 01/2006, que regulamentam o curso como formador de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentamos o projeto do curso da Faculdade Padrão³, dentro do qual se formaram os sujeitos dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises e os resultados da investigação realizada pelo qual pudemos conhecer quem são os (as) alunos (as) que escolhem o curso de pedagogia como formação profissional e quais suas perspectivas para a profissão docente no século atual.

Nas considerações finais procuramos responder as indagações que nos levaram a formular e a investigar o problema apresentado, bem como, a apontar reflexões para futuros trabalhos.

³ A discussão que aqui é feita está toda ela apoiada neste texto, por isso optamos por indicá-lo aqui e remeter a ele somente quando for abordada alguma especificidade. A referência a ele será feita sempre de forma abreviada como PPF.

CAPÍTULO I

HISTORIANDO AS LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

A partir das leituras realizadas sobre as políticas de formação do professor no Brasil, percebeu-se que essas políticas começam a ser formadas com o advento do mundo moderno, das idéias liberais de secularização e da extensão do ensino primário para as camadas populares.

Essas leituras nos levaram a pensar que a educação nos remete a uma série de reflexões que podem nortear esse estudo, no sentido de compreender a trajetória que a educação percorreu. Mas, quando falamos em Leis e Políticas Educacionais que buscaram explicar o contexto histórico da formação dos professores, algumas reflexões nos chamaram a atenção. Percebemos que as políticas de formação e valorização de professor, apresentado nas Leis que regulamentam a educação brasileira, não conseguem ser suficientes para uma formação adequada. É preciso além de se preocupar com a política de formação, investir na valorização desse profissional, uma vez que é o professor o responsável pela formação do ser humano na sua integralidade.

Compreender até que ponto as políticas de formação apresentadas nesse contexto histórico foram suficientes para responder às necessidades do conjunto da população, tornou essa pesquisa de grande relevância. Para tanto, tornou-se necessário recorrer a vários autores que pudessem auxiliar a compreender a educação do século XXI, sem desconsiderar o modelo de sociedade em que vivemos e as contribuições para as mudanças que ocorreram na história educacional e que são referência para os que fazem a educação e dela precisam.

1.1 Alguns Elementos para Compreender a História da Educação no Brasil

Reverendo a história da educação brasileira, podemos considerar que em 1549, chegaram ao Brasil os primeiros Jesuítas chefiados por Padre Manoel da Nóbrega, cumprindo as ordens vindas do rei de Portugal – D. João III. Uma vez sendo os primeiros a ocuparem nossas terras, o rei de Portugal formulou e instituiu os regimentos que deveriam ser aplicados no Brasil colonizado por Portugal.

As relações entre Estado e Educação no Brasil remontam às origens da colonização: “Quando os primeiros jesuítas aqui [...] cumpriram mandado do Rei de Portugal, D. João III,

que formulara, nos Regimentos, aquilo que podia ser considerado a nossa primeira política educacional” (SAVIANI, 1999, p. 4).

Registram os livros que nesse período da colonização, a história da educação brasileira associa-se à prática exigida pelo cristianismo, assim a prédica – o sermão, a pregação – o ensino para a comunicação de sua doutrina e sentimentos. A escola assumia um caráter pedagógico, didático e formativo. Nesse contexto, a organização social e a cultura importada da Europa determinavam a ação educativa dos padres jesuítas que, segundo Romanelli, visava apenas formar letrados eruditos:

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente que caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e à análise, à pesquisa e a experimentação (ROMANELLI 1999, p. 34).

Observamos que o ensino ministrado pelos padres jesuítas era alheio à realidade da Colônia, haja vista que se destinava a impor uma cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho ou para qualquer consciência crítica. A ação educativa dos jesuítas que assegurava a conversão da população – o recrutamento dos fiéis e servidores, na análise dessa autora, acabou por determinar a educação da elite – uma educação alienada e ao mesmo tempo alienante.

O fato de o Brasil ter sido explorado inicialmente por europeus, sua educação seguia também padrões de uma cultura européia, que privilegiava o saber intelectual. Entendemos que essa educação era destinada à elite colonial e aos índios cabiam apenas a catequese e a instrução necessária para torná-los mais submissos.

Com a reforma pombalina, o Marquês de Pombal proclamou a libertação dos indígenas em todo o Brasil, o que veio também resultar na expulsão dos jesuítas. Havia interesse da Reforma Pombalina em acabar com o domínio dos religiosos sobre a fronteira, onde estavam situadas as sete missões jesuíticas e visavam também que os índios se miscigenassem para assegurar um crescimento populacional permitindo o controle do interior, nas fronteiras.

Com a reforma educacional, foi retirado o comando da educação das mãos dos jesuítas e passado para as mãos do Estado.

Essa expulsão dos jesuítas gerou a destruição do único sistema de ensino que existia no país. De acordo com a visão de Niskier (2001):

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34).

Afirma Manfredo Berger (1980, p. 165-166) que, com a saída dos jesuítas, a colônia brasileira não sofreu reforma educacional conforme se previa: o que ocorreu na verdade foi uma paralisação temporária de todo o sistema educacional, até então desenvolvido.

Em 1822, o Brasil proclama a sua independência e adota o regime monárquico, denominado de “Império do Brasil”. Dois anos depois, inspirado na Constituição Francesa, de cunho liberal, promulga a Primeira Carta Magna Brasileira em 1824. Nessa Constituição, apenas no seu Art. 179 é que há referências acerca do ensino, de modo que “institui a instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos”.

É apontada por MARTINS, (1993) nas Disposições Gerais da Carta de 1824, a matéria educacional registrada em dois incisos do Art. 179, que trata da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, em que determina que “a instrução pública é gratuita a todos os cidadãos” (Art. 179, XXXII), de cunho liberal e “Colégios e Universidades, em que serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes” (Art. 170, XXXIII).

A educação nacional importava, em particular, a ação reformista dos liberais exaltados, que defendiam a descentralização das províncias. Eles, engenhosamente, subvertem a centralização imperial na Constituição de 1824, por meio de uma leitura interpretativa do texto constitucional, de modo a reformá-la sob o prisma do direito escrito e positivo.

Nesse sentido, está presente uma guerra de interesses em que a cada momento histórico da política educacional, novos interesses vão surgindo, sem a preocupação de que o modelo de educação defendido pelas representações políticas dominantes se estenda aos interesses da classe trabalhadora, aquela que faz com que os opressores sobrevivam com a exploração do trabalho.

Vejamos o parecer de Holanda e Campos :

Era latente na sociedade imperial a existência de uma imensa população analfabeta em oposição, de um lado, com um pequeno grupo de profissionais que bem ou mal desempenhavam sua profissão, e de outro um grupo proveniente dos grandes latifúndios os quais utilizavam seus diplomas, quando não para serem ostentados, serviam para atingirem os altos postos do legislativo e do administrativo, sendo estes cargos utilizados na defesa dos interesses que representavam (HOLANDA; CAMPOS, 1985, p. 369).

A política educacional ainda se mantém para a defesa de interesses de pessoas que se mantiverem no poder ou até mesmo para permitir que seus indicados o faça.

Conforme Holanda e Campos (1985), pouco se fez pela Educação Pública nesse período, apesar de que, segundo os autores, muitos dispositivos constitucionais tenham sido criados, sem nenhum interesse em seu cumprimento. Confirmando essa afirmação, Fernandes et al (1998) também mostram o quão pouco se fez, na prática, pelo ensino público.

Em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Legislativa, na cidade do Rio de Janeiro, aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil. Essa Lei propõe em seu Art. 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. E no seu Art. 11, dispõe que “haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.

Ficava evidenciada a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, pois na prática isso não se concretizava. O governo imperial atribuía às províncias “[...] a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que viam sendo criados e aprovados, sem que fosse aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores. Para Nascimento:

Os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 denunciaram os poucos resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. No relatório argumentava que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país (NASCIMENTO, 2004, p. 95).

A presença do Estado na educação durante o período imperial era quase imperceptível, pois o país se encontrava diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações.

Em 1880, o Ministro Paulino de Souza ainda lamenta o abandono da educação no Brasil, conforme registra seu relatório à Câmara.

Em 1882, Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo às normas emanadas pela Maçonaria Internacional.

Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. O Imperador D. Pedro II, quando perguntado que profissão escolheria se não fosse Imperador, respondeu que gostaria de ser "*mestre- escola*". Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito em sua gestão, para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional (ROMANELLI, 1999, p. 163).

A República proclamada adotou o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar, percebemos a influência da filosofia positivista. A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Tais princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira.

Uma das intenções dessa Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica.

Essa Reforma foi bastante criticada, pois o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

O Código Epitácio Pessoa, de 1901, inclui a Lógica entre as matérias e retira a Biologia, a Sociologia e a Moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica.

A Reforma Rivadavia Correa, de 1911, tinha como proposta que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não um simples promotor do educando a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. A partir desse momento, a ebulição política, social, econômica e cultural será a tônica da formulação de novos referenciais para a sociedade, incluindo-se também a educação.

A educação no século XX

A década de 1920 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nessa década que ocorreu o Movimento

dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

Além disso, no que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

A Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital do período anterior permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Esses decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”.

Segundo Romanelli (1978), a Revolução de 1930 “representou o surgimento de novos requisitos educacionais, isto porque a necessidade de instrução do povo que antes não era percebida passa agora a fazer sentido diante das novas aspirações sociais”.

De acordo com o exposto por Romanelli:

A Revolução de 30 foi o resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder das velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (ROMANELLI, 1978, p. 60).

É possível compreender que a referida Revolução acirrou bastante a luta de classe, afetando assim, a expansão escolar, que confrontou com características opostas como a pressão social para a democratização do ensino, como também o poder e o controle que a elite ainda mantinha nesse campo.

Afirma Romanelli:

O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo até então educar as elites e essa expansão obedecendo às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar. A expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceram às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática (ROMANELLI, 1978, p. 61).

Em 1932, um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época.

Esse Manifesto tornou-se o marco do projeto de revigoramento educacional brasileiro, em que se constatava toda a desorganização do sistema escolar vigente. Foi um documento escrito por Fernando de Azevedo, porém tinha como aliados Anísio Teixeira e Lourenço Filho. A proposta versava que o Estado deveria organizar um plano global da educação, considerando-a um problema social e defendendo uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nesse período, a igreja católica disputava o poder com o movimento de reforma, com vistas à concorrência de uma educação para a população em oposição ao estado, mas retinha as rédeas de uma parcela significativa de escolas privadas.

Conforme apresenta Pagni, durante a segunda metade dos anos 1920 e, principalmente, no início de 1930,

Os intelectuais e educadores católicos tiveram um papel importante junto ao governo na determinação da política pública para o setor educacional. Eles reivindicaram que o Estado contemplasse as suas propostas e interviesse apenas parcialmente em prol da educação pública. Acreditavam que, em parceria com o Estado, poderiam realizar o seu projeto político e pedagógico, contrapondo-se à “mentalidade moderna” e ao projeto dos “reformadores liberais” – sem contar que muitos deles acabaram participando de organizações integralistas. Desse modo, tanto quanto os “reformadores liberais”, esses intelectuais estariam preocupados com a formação da nacionalidade por intermédio da educação popular, mantendo-se na posição de “elites”, condutoras desse processo, e empreendendo gestão junto ao Estado a fim de obter o controle das políticas públicas sobre o setor. Além do mais, eles viam no fortalecimento do Estado um modo de doutrinas “anticristãs” entre as “massas” que ameaçassem a formação de uma nação coesa sobre a base da religião católica (PAGNI, 2000, p. 56).

O documento escrito por Fernando de Azevedo contrapunha os educadores conservadores, uma vez que eram partidários de uma educação linear e segmentada, havendo assim uma luta ideológica entre os dois grupos, tornando-se uma constante no movimento renovador. Era uma proposta bastante audaciosa, porque se opunha aos interesses da igreja

católica, que sempre detinha uma grande parte da educação privada do país. As escolas católicas procuravam preservar o ensino fundamentado no respeito às tradições católicas conservadoras e os pioneiros defendiam a adaptação constante do sistema educacional diante da evolução do mundo e da sociedade, em que as ciências e tecnologias estavam assumindo um papel de importância cada vez maior.

Vejamos o que diz e Savianni acerca do Manifesto:

A idéia central que sempre vem à tona é a de que se trata de um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido, o Manifesto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (SAVIANI, 2004, p. 184).

O direito ao acesso à educação para indivíduos de todos os grupos sociais, não era aceito pela elite da época, pois, para eles, educação de qualidade deveria ser privilégio apenas das elites econômicas brasileiras. Na medida em que mais pessoas fossem adquirindo mais conhecimento e, formulando um novo discurso, indivíduos com maior consciência política e capacidade de articulação poderiam enfrentar e combater os argumentos da elite que assim se enfraqueceriam.

Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Uma nova Constituição é outorgada em 1937, refletindo tendências fascistas. O contexto político do estabelecimento do Estado Novo, segundo a historiadora Romanelli, (1978, p. 64) faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem “numa espécie de hibernação”. As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937 que marca uma distinção entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado.

Por outro lado, propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou a pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema são reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino e são compostas por Decretos - Leis que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e valorizam o ensino profissionalizante.

Em 1945, quando houve a queda do Estado Novo e instalou-se o governo de Marechal Eurico Gaspar Dutra, é promulgada a Constituição de 1946, que reafirmou o dever do Estado com a educação pública. Dentre as leis orgânicas da época, podemos citar a Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que centraliza as diretrizes para o ensino normal no Brasil e fixa normas para sua implementação.

No seu Art. 1º. Define que o Ensino Normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 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. (Lei nº 8.530/46).

Com o fim do Estado Novo, surge o Período da Nova República, compreendido de 1946 a 1963. O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático que, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 1930.

Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional.

Depois de 13 anos de acirradas discussões, foi promulgada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo às reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

De acordo com os comentários de Ghiraldelli:

Bem “antes mesmo da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 ser aprovada”, se encontrava em tramitação do Projeto Lei de Diretrizes e Bases no Congresso, e o governo, como o órgão gerenciador, por intermédio do MEC, baixou instruções para que fosse organizada as classes experimentais nas redes de ensino público e privado. Essas classes serviriam como ensaios para escolanovista. (GHIRALDELLI, 2000, p. 128).

Está claro que essas idéias apresentavam em sintonia com a época e na década de 1960 foi colocado em pauta a ideologia desenvolvimentista que, por sua vez, estava presente nos Movimentos dos Pioneiros em 1932, barrados pela ditadura.

A discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi o fato marcante na análise desse autor, pois muitas iniciativas marcaram esse período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil. De 1950 a 1962, foram múltiplos as iniciativas: inauguração do Centro Popular de Educação, dando início à idéia de escola-classe e escola-parque, em 1950; em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético, em 1952. Em 1953, é criado o Ministério da Educação e Cultura. Em 1961, inicia-se uma campanha de alfabetização, cuja didática foi criada pelo pernambucano Paulo Freire. Em 1962, é criado o Conselho Federal de Educação, que substitui o Conselho Nacional de Educação, e os Conselhos Estaduais de Educação e, criados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

Considerando que a pesquisa está direcionada às preocupações referentes a esse profissional que escolheu a docência como profissão, entende-se ser de suma importância historicizar um pouco a importância dada a formação de professores e como se procedeu até os tempos atuais no século XXI.

1.2 Sobre a Formação de Professores/as

Antes da promulgação da Constituição, ainda em 1823, em decorrência da falta de professores e na tentativa de se suprir a falta desses profissionais, instituiu-se o Método Lancaster, ou do "ensino mútuo", em que um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria).

Os estudos de Brzezinski apontam que “ a formação de professores dos anos iniciais é que constitui a identidade do curso de Pedagogia”.

Em 1826, um Decreto institui quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. E, em 1827, um Projeto de Lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas.

Vejamos o que estabelecia a Lei de 15 de outubro de 1827 em seu Art. 3º :

Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléia Geral para a aprovação”. E no Art. 11º, da referida Lei, descreve que “haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento (Lei de 15 de outubro de 1827).

Nessa mesma Lei eram determinados também os conteúdos das disciplinas, conforme consta no Art. 6º:

Os professores ensinarão a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Lei de 15 de outubro de 1827, Art. 6º)

Em 1834, surge um Ato Adicional proclamado por lei em 12 de agosto, o qual dispõe que as províncias deveriam ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Com isso, surge a primeira Escola Normal do Brasil em Niterói, em 1835.

Nesse período, os métodos pedagógicos eram discutidos com uma preocupação explicitamente religiosa. Observando as concepções apresentadas, de acordo com Saviani, (2008), a educação estava direcionada para uma concepção humanista moderna e os temas debatidos na época apresentavam uma predominância nos aspectos psicopedagógicos e as

publicações de maior destaque reforçavam bastante sobre biologia educacional, história da educação física, diagnóstico psicológico, testes e mensuração educacional, psicologia infantil, modelagem, educação de Base e avaliação da eficiência docente, orientação e seleção profissional.

A Lei nº 10 de 1835 determinava que

Haverá na capital da Província uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiveram adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo (LEI nº 10 de 1835).

Discute Romanelli (1978), que essa escola representou a primeira instituição escolar normal da América Latina, LIMA, (1970), e a primeira de caráter público de todo continente americano. Os estudos mostram que após a criação dessa escola em Niterói, no ano de 1835, foram surgindo várias outras instituições, ainda no período imperial.

É evidente uma preocupação de todos os envolvidos nesse processo em proporcionar o curso preparatório para professores dos anos iniciais, porém apenas na capital. Os demais alunos ficariam com a educação precária como antes.

Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico. Foi o primeiro estabelecimento oficial de instrução secundária do país fundado na cidade-capital, o Rio de Janeiro. No Colégio havia alunos internos e meio-pensionistas, e contava, no corpo docente, com vários professores de diversas matérias.

Após um passado imperial de grande prestígio, a instituição escolar buscou sobreviver à instauração do regime republicano e passou por uma série de transformações, tanto de ordem pedagógica quanto políticas e sociais mais amplas, sempre buscando reinventar formas de se colocar novamente em destaque no contexto educacional do país.

Em 1839, é fundada uma Escola Normal no Pará. Em 1845, no Ceará. Gonçalves Dias, encarregado de estudar as condições do ensino nas Províncias do Norte dizia que “os nossos liceus são escolas preparatórias da academia e escolas más”. Em 1852, Gonçalves Dias, em seu relatório de inspeção, dizia: “Quero crer perigoso dar-se-lhes (aos aldeados) instrução”.

Em 1854, O Decreto nº1331A, de 17 de fevereiro, reforma o ensino primário e secundário, exigindo professores credenciados e a volta da fiscalização oficial; cria a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária.

Em 1870, é criada a primeira escola confessional protestante, a Escola Americana, escola primária de cunho presbiteriano e uma escola normal, no Rio Grande do Sul.

Conforme afirma LIMA (1970), em 1872, “o Brasil contava com uma população de 10 milhões, e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias. Segundo apontam os estudos desse autor, existia um alto índice de analfabetismo.

Segundo Vanilda Paiva:

A questão do analfabetismo no Brasil emerge com a reforma eleitoral de 1882, (Lei Saraiva), que derruba a barreira da renda, mas estabelecem a proibição do voto do analfabeto, critérios mantidos pela primeira Constituição republicana. Ela se fortalece com uma maior circulação de idéias ligadas ao liberalismo e se nutre também de sentimentos patrióticos. A divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85, 21% de iletrados, considerando-se a população total. [...] (PAIVA 8-9, nº 2, jul/1990).

O Conselheiro Leôncio de Carvalho realizou uma reforma do ensino, em 1878, que permitiu “a cada um expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que acredite verdadeiras, pelos métodos que julgue melhores”. Além disso, manteve as matrículas avulsas e introduziu a frequência livre e os exames vagos no Externato do Colégio Pedro II.

Em março de 1880, instala-se no Município da Corte a Escola Normal pública, gratuita e mista e é oficializada por decreto, com um currículo, assim descrito por Accácio:

(...) extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, continha nos quatro anos do curso, apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia. Na 2ª série chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar e, na 4ª, Pedagogia e Metodologia Geral (ACCACIO, 1993, p. 3).

Tratava-se de um curso noturno - das quatro às nove horas da noite - e de frequência livre, independente de matrícula. A finalidade da Escola Normal da Corte consistia na preparação de professores primários de 1º e 2º graus.

Em maio de 1890, o curso da Escola Normal amplia para cinco anos, introduzindo a série hierárquica das ciências abstratas, segundo a classificação de Comte. A cadeira de Pedagogia desaparece do currículo, mas continua a se falar em uma Escola de Aplicação anexa à Escola Normal.

Em 1893, o Conselho Municipal modifica a estrutura da Escola Normal. Ela continua mista, a idade permitida ao ingresso a ele é de 15 anos no mínimo, mantendo a exigência, na matrícula, do exame de admissão para os que não possuem o certificado de estudos primários de 2º grau.

Com a reforma do ensino público municipal, a Pedagogia retorna ao currículo da Escola Normal em 1897.

O documento diz ainda que, em função do grande número de contratações e efetivação de professores, por meio dos atos do poder legislativo e executivo foram suspensos, os exames, por ordem superior

Nas considerações de Accácio, (1993, p. 7), mostra que “no ano de 1901, o magistério primário é caracterizado como profissão feminina, por meio da restrição da matrícula na Escola Normal do Distrito Federal exclusivamente às moças”.

Campos (2002) discutindo a gênese histórica dos cursos de formação de professores demonstra pelo número de matriculados e diplomados nas Escolas Normais, a feminização do magistério em São Paulo. A autora salienta que o processo de feminização da profissão de professor no Brasil, está relacionado ao desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de se acolher moças originárias de camadas pobres da população.

Novo avanço se deu pela Reforma de 1914, quando a Escola de Aplicação, que era autônoma, passou a ser subordinada ao diretor da Escola Normal, possibilitando alguma articulação entre a teoria e a prática. Entendia-se que elas deviam ter alguma relação na formação do professor. Com ela, a Prática Escolar se desenvolveu e segundo Serrano, (1930), aumentou a carga horária.

A prática do ensino dependia, nesse período, da eficiência das professoras primárias regentes das turmas. Assim, a estruturação do ensino prático passa a representar uma base pedagógica desenvolvida posteriormente na formação do magistério primário do Rio de Janeiro, sob a direção dos renovadores da educação comprometidos com a Escola Nova: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Entendemos, pelas leituras, que nessa época as reformas da Escola Normal situavam-se num plano elementar de administração e organização do curso e das seriações, sem atender aos problemas fundamentais da educação. Faltavam-lhes concepções pedagógicas, unidade orgânica e senso de realidade humana.

A partir da Reforma da educação, empreendida por Fernando de Azevedo, em 1928, foi adotada uma série de modificações no currículo da Escola Normal. É dada ênfase no ensino primário, de base, procurando criar uma consciência social do problema educacional,

postulado da Escola Nova, tornando-se necessário que, para a reformulação haveria em primeira instância reforma do ensino iniciando pela formação dos profissionais da educação.

A Reforma de 1928, contribuiu para a remodelação da estrutura da Escola Normal, passando-a para um curso de cinco anos de preparação profissional, com três anos propedêuticos e dois anos de matérias especializadas para a formação do professor.

Em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE) convoca a IV Conferência Nacional de Educação, com o fim de adotar posições em relação aos problemas globais da educação e definir uma política nacional para o setor. O tema abordado nessa Conferência foi “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, promulgadas por Getúlio Vargas apresentando aos educadores sua convocação para encontrarem sentido pedagógico da Revolução de 1930, informando-lhes que o Governo se comprometia a adotar na reconstrução do país. Foram estabelecidos nas discussões alguns aspectos sobre a educação fundamental, tais como: a prioridade do Estado na manutenção do ensino, o ensino leigo, escola única e co-educação dos sexos - o que redundou na retirada do grupo católico do plenário. As discussões realizadas na Conferência resultaram em um documento redigido por Fernando de Azevedo contendo assinaturas de vinte e cinco educadores, o qual ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, divulgado pela imprensa em março de 1932 (LEMME, 1984, p. 263).

Conforme afirma Savianni (2004), “o Manifesto é um documento de políticas públicas que expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade”. Para o autor, “esse documento constitui-se em um importante legado que nos foi deixado no século XX”.

Diferente dos tempos atuais, chamou-nos a atenção o fato de as instituições formadoras de professoras atraírem nessa época meninas de famílias de classe média, média baixa e filhas de operários, apresentando um elevado número de concorrentes para o ingresso ao Instituto de Educação, que era composto por um sistema fechado, ao qual não era permitido o ingresso de alunos transferidos, mas apenas para aqueles que cursavam na sua própria Escola Secundária

Em 1932, Fernando de Azevedo, considerado um dos pioneiros do movimento escolanovista e então Diretor- Geral de Instrução do Distrito Federal criou a Escola Normal do Distrito Federal que, no ano de 1932, foi elevada à condição de primeira escola de

formação de professores em nível universitário do Brasil, pelo também pioneiro Anísio Teixeira, seu substituto do Cargo de Diretor - Geral.

Com a transferência de Anísio de Azevedo para São Paulo, em 1933, foi criado o Instituto de Educação do Estado de São Paulo (IEUSP), agregado à Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934.

Conforme destaca Mendonça (2002) em 1935 nasceu, com Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal (UDF), conhecida como Universidade de Educação, recebendo também o título de “Escola de Professores”. Em 1939, a Universidade do Distrito Federal é extinta pelo Estado Novo de Vargas e encampada pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que mais tarde passou a chamar-se Universidade do Brasil (UB), hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Nesse ano de 1939, foi criado o curso de Pedagogia, com três anos de duração, regulamentado pelo Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que, segundo Curi (2003, p. 9) teria, dentre outras, a finalidade de “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”.

Nesse mesmo período, o curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado, ao lado dos demais cursos.

Gustavo Capema, em 1934, deu sequência ao processo de Reforma Educacional e que segundo afirma Savianni (2004), a partir de 1942:

Os demais níveis de ensino, por meio das leis orgânicas do ensino, conhecidas como “A Reforma Capanema” abrangeu várias modalidades de ensino, entre elas: ensino industrial e secundário (1942), ensino comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946) e criação do SENAI (1942) e SENAC (1946). Segundo ele o ensino primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental e Ensino Primário Supletivo. (SAVIANI, 2004).

Conforme demonstra o autor, o fato de as leis orgânicas nesse período começarem pelo ensino industrial, depois encaminhando para o ensino secundário, comercial, normal, primário e agrícola e, de acordo com o que elas dispunham, o arcabouço da educação foi bastante afetado. Como o Manifesto dos Pioneiros preconizara uma ordenação unificada da educação nacional, veio a promulgação da Nova Constituição, em 18 de setembro de 1946, que definiu como privativa da União a competência para “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Atendendo a essa exigência, o então Ministro de Educação, Clemente Mariani, encaminha para o Congresso Nacional um Projeto que passou por longos estudos e

discussões acirradas, mas resultando, finalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

1.3 Das Leis e Políticas Públicas que Regulamentam a Formação do Professor

Este trabalho identifica com a compreensão de Savianni (2008) quanto à necessidade de discutir as leis que orientam a formação do professor, conhecer as políticas públicas em suas diretrizes e compreendê-las no seu contexto histórico. Entende-se, a partir das leituras que há uma necessidade de, antes, compreender o processo evolutivo dessas leis e a serviço de quem estavam e como foram constituído a educação no Brasil.

A partir das contribuições de Saviani (2008), percebe-se sua preocupação com a necessidade de os educadores conhecerem a história da educação brasileira, alertando-os sobre esses estudos que, ora enfatizam a organização escolar, ora limita-se a historiar as diferentes etapas da educação.

Também escreve Savianni, que na evolução dos estudos, há uma necessidade de se conhecer as diferentes abordagens acerca de idéias pedagógicas, mas, antes deve-se conhecer o que são essas ideias. Para o autor essas idéias podem ser assim conceituadas:

Idéias referidas à educação quer sejam decorrentes de análises do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade pó cuja luz se interpreta o fenômeno educativo (SAVIANNI, 2008, p.6).

Essas concepções estão interligadas, uma vez que a existência do homem vem ao encontro do mundo, que por sua vez, forma a sociedade.

Saviani permite-nos compreender e conhecer as leis que fundamentam a formação de professores. A longa retrospectiva, desde os movimentos que perpassam a educação, como também os fenômenos educativos apresentam uma concepção de homem que se pretende formar, ou modelo de sociedade que se quer ter, bem como o mundo ao qual se pretende chegar.

Entendendo o valor da lei como normatizadora do sistema educacional, pode-se afirmar que a legislação é:

Uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania (CURY, 2002, p. 9).

Vale lembrar que as leis em cada face histórica têm o papel de regulamentar os interesses de uma determinada classe dominante, em um determinado período histórico. Elas servem, no caso da educação, para definir e regularizar o sistema de ensino e estabelecer as bases da educação nacional, de forma a responder a esses interesses.

A LDB de 1961 não veio para fortalecer a formação de professores, uma vez que extinguiu os cursos normais, criando nova modalidade de ensino, o “magistério. Tais cursos, por muitos anos, representavam a única proposta para formar professores para o ensino primário.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no seu Art. 52, o ensino normal tinha como finalidade a formação de professores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

No Art. 53 da citada Lei, discutia-se a formação de docentes para o ensino primário. Tal ensino seria em escola normal de grau ginásial de quatro séries anuais, em que além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, ser-lhe-ia acrescentada a preparação pedagógica. Nessa Lei, o seu Art. 54 preconiza que as escolas normais, de grau ginásial, expedirão o diploma de regente de ensino primário e as de grau colegial, o de professor primário.

Segundo a mesma Lei, caberia aos institutos de educação, além dos cursos médios referidos no Art. 53, ministrarem cursos de especialização, administração escolar e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

A Lei assegurava, ainda, no seu Art. 59, que a formação de professores para o ensino médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 /61, Art. 59).

Posteriormente à Lei, entendeu-se que na formação do educador deveria haver uma especificidade própria, o que foi contemplado de forma mais organizada em 1962, conforme consta no Parecer CFE nº292/62, de 14 de novembro de 1962:

Estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, nesse momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados. (PARECER CFE nº 291/62).

Com a Resolução do CFE nº 9/69, de 10 de outubro de 1960, em que se passou a exigir um rol de matérias pedagógicas (Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Prática de Ensino/Estágio Supervisionado), em escolas da comunidade que, em conjunto com os conhecimentos da formação específica, formariam o professor. Tal Resolução fixou a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

Com a promulgação da primeira LDB, Lei nº 4024/1961, apresentando uma visão profissionalizante e utilitarista e, a partir de 1962, com o Parecer do CFE nº 251 de 1962, que estabeleceu um currículo mínimo e a sua duração, o curso de Pedagogia passa a assumir a formação tanto do técnico em educação quanto do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, ou seja, o curso passou a formar o bacharel.

O período decorrente entre uma Diretriz e outra demandou uma necessidade muito grande de rever alguns conceitos acerca da educação, uma vez que em cada década novos interesses surgem, de acordo com os avanços econômicos, políticos e sociais.

Em 1971, com o propósito de possibilitar um tipo determinado de formação (ROMANELLI, 1999, p. 235) é promulgada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em decorrência de que o órgão gestor da educação no País, o Ministério de Educação e Cultura e o Conselho Federal de Educação desencadearam ações para regulamentar a formação dos professores e do pedagogo. Essa lei, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, ela é bastante clara quanto à determinação e ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completar seus estudos, em todos os graus de ensino.

A formação de professores é contemplada no Art.30 da Lei nº 5.692/71, que dispõe acerca das exigências mínimas para o exercício do magistério, informando que para atuar no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, é necessária uma habilitação correspondente ao segundo

grau, o curso de magistério, enquanto que para as demais séries do ensino fundamental, é necessário ter formação com habilitação específica, em nível superior.

Conforme consta no §2º, da Lei 5.692/71, “os professores poderiam alcançar o exercício do magistério para a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes a no mínimo, um ano letivo, os quais poderiam ser objeto de aproveitamento em cursos anteriores”.

Essa Lei preocupava-se com a qualidade do professor dos anos iniciais, visto que apenas o segundo grau não era considerado suficiente para o exercício da docência.

Percebemos que nesse período, a educação viveu momentos críticos em relação à formação de professores e até o presente momento, as diretrizes voltadas para a organização dos cursos de licenciatura ainda não conseguiram resolver essa problemática no seu contexto pedagógico, como se pode verificar pelo alto número de repetências e evasão escolar.

É demonstrada na Lei a necessidade de se criar um novo perfil para o magistério, fundamentando-se em cinco princípios básicos: o da progressividade e o da comutatividade, como integração vertical; o da polivalência, como integração horizontal; o da especificidade, como diversificação e o da concomitância, como síntese didático-metodológica de todos, conforme descreve (CHAGAS, 1978, p. 310).

No período de vigência dessa Lei, muitas discussões acerca da formação do professor vieram à tona, não só motivadas pelo Conselho Federal de Educação, como também pelos movimentos sociais da educação. Foi um período que coincidiu com o movimento da abertura política final dos anos 70 e início dos anos 80 que, manifestava o descontentamento dos profissionais, que atuavam na formação docente, contra a condução arbitrária do processo de definição e homologação do material para a regulamentação da formação de profissionais da educação no Brasil.

Ainda no período de vigência da Lei nº 5.692/71, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) apresentou um trabalho de sistematização dos princípios definidores da formação do profissional da educação e que, ao longo de vinte anos, assumia o seu compromisso em fundamentar essa formação numa base comum nacional.

Conforme consta nos princípios da ANFOPE, em todas as licenciaturas, como também no curso de Pedagogia, “a docência deveria se constituir em base comum para a identidade profissional do educador” (CARNEIRO, 2009).

De acordo com a ANFOPE (2000, p. 10), tratava-se de um princípio norteador que deveria expressar a prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos na formação, respeitadas as especificidades de organização curricular e de cada instituição a sua experiência.

Essas discussões foram ampliando cada vez mais e em vários documentos apresentados pela ANFOPE, reiterava-se a concepção de que a docência deveria ser compreendida como ato educativo intencional e que deveria se fundamentar em trabalho pedagógico escolar e não escolar.

Nesses documentos elaborados, a ANFOPE (2001, p. 14), dispunha que “é a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de reflexão das demais ciências que dão suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana.”

Tais discussões efervesceram entre as décadas de 1980 a 1990, e em 1996, apresentou-se uma nova roupagem com a contemplação na nova LDB nº 9.394/96, em vigência até os tempos atuais. Nela, há duas posições para a definição do modelo acadêmico para a formação dos profissionais da educação.

A partir dessa Lei, motivou-se uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Para quem pôde acompanhar esse percurso da aprovação da Lei, constata-se que bem antes de sua aprovação, o Projeto tramitou um longo tempo no Congresso Nacional suscitando muitas discussões acerca do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

A elaboração da nova lei não ficou apenas sob a responsabilidade do governo, uma vez que movimentos em favor da educação se manifestavam com o intuito de garantir que o governo não fosse o único em sua elaboração, mas sim, que houvesse a participação dos interessados no processo educacional no Brasil.

Na verdade, duas visões buscavam organizar o processo de formação desses profissionais. Uma delas, dos educadores, que se fundamentavam na concepção da Base Comum Nacional como princípio norteador que visualizava a docência como fundamento do trabalho pedagógico para a formação de profissionais para atuarem na educação básica escolar e não escolar, ou seja, na formação do professor e do pedagogo. E outra que defendia a continuidade da formação do técnico.

Conforme a LDB nº 9.394/96, a educação básica estaria agora compreendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que a formação de professores deve acontecer em nível superior, conforme consta no seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Art.62 da Lei nº 9.394/96).

As discussões acerca da formação de professores não encerram por aí. Foram anos de amplos debates com as entidades representativas da educação. Durante esse período foram grandes os desafios para os educadores preocupados com a elaboração de um documento orientador que atendesse aos anseios do Ministério de Educação e Cultura, e que também atendesse as necessidades reais da escola e da educação básica, considerando todo o processo formativo.

De acordo com os estudiosos em educação, conforme pudemos verificar no site da ANFOPE, esse documento deveria ainda ter como referência a responsabilidade social do profissional da educação inserido no contexto de uma sociedade excludente e injusta.

Nos anseios dos movimentos sociais reivindicava-se ainda o reconhecimento do trabalho intelectual, a criação de novas alternativas pelas exigências de formação e de organização da escola básica, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuíssem para a formação emancipação humanas de nossos adultos, nossa infância e nossa juventude.

Muitas questões históricas referentes à identidade do curso de pedagogia que vêm sendo debatidas há mais de 20 anos pelo movimento e pelos educadores, ainda continuam em debate e aparentemente sem uma definição precisa.

O texto construído pela ANFOPE e pela CEDES e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 10.09.2004, diz o seguinte:

O processo de definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia demarca neste momento, a necessidade de definir e para as Instituições de Ensino, os parâmetros orientadores para a organização e consolidação de seus cursos, que passam por um processo de indefinição generalizada, desde que o Parecer CNE-CES 133/2001, determinou às instituições que mantinham curso de Pedagogia com formação de professores a criarem o Curso Normal Superior, obrigando-as a oferecerem outro curso para a formação dos especialistas. (LDB nº1994/96, Art. 64).

Os estudos realizados mostram que foram inúmeros os documentos produzidos e enviados ao CNE de 1999 a 2004, todos reafirmavam o documento original, organizado em um processo “participativo e canalizador das aspirações da comunidade da área em relação ao

Curso”. Dos movimentos que se destacaram o documento retrata o posicionamento conjunto das entidades:

(...) ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública encaminhado na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica”, instituído pelo CNE em 07/11/2001. (ANFOP; CEDES, 2004).

O texto mostra que foram várias oportunidades criadas para se discutir e audiências públicas realizadas com intuito de ouvir o posicionamento dos diferentes segmentos e entidades sobre a Minuta de Resolução, onde afirmavam a necessidade de aprovar as diretrizes da Pedagogia, que regulamentavam a formação de professores.

Após as Reformas Educacionais, as entidades representativas dos educadores, comprometidas com a defesa de uma educação pública no Brasil tinham como propósito desenvolver políticas públicas compromissadas com o setor educacional. Vejamos o que diz o texto acerca de sua contribuição:

Dentro desse escopo, reitera-se que a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia constitui, reconhecidamente um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país e apresenta-se, mais uma vez, ao Conselho Nacional de Educação/CNE, a proposta de Diretrizes Curriculares para este curso, formulada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia em um processo de participação democrática (ANFOP; CEDES, 2004).

Nesse documento, apresentam-se questões referentes às polêmicas para a regulamentação das diretrizes do curso, que por algumas vezes tiveram sua existência ameaçada. No Brasil. Apresentam também a tese de defesa do curso que tenha como base a docência.

Nunca é demais considerar que “o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época (FORUNDIR, 1998):

Nas discussões acerca dos eixos da formação, definiu-se que seria o trabalho pedagógico escolar e não escolar, visualizando a docência como um “ato educativo intencional” e seria a ação docente o ponto culminante de reflexão, defendido no Encontro

Nacional, promovido pela SESU/MEC, em Belo Horizonte/MG, em novembro de 1983. No seu sentido amplo defendia “trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e no sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais”.

Na Tese 2 apresentada pelo documento aparece o curso de Pedagogia para formar profissional de educação para atuar ,” na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, mas que ao mesmo tempo, formaria uma licenciatura e um Bacharelado”.

O documento do FORUNDIR traz o seguinte sobre a ação docente:

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências” definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-serão os recortes específicos, em termos de aprofundamento.

(FORUNDIR/98).

Ressalta bem o referido documento que são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. Como área de atuação ficaria: Docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial e Educação Indígena); organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; Áreas emergentes do campo educacional.

Quanto ao projeto e currículo, descrevem que existem inúmeras alternativas que servem de oportunidade para melhor efetivação de outros cursos. Afirmam que cada projeto deve considerar suas condições locais e regionais. Sua estrutura curricular deveria respeitar a necessidade e diversidade no âmbito nacional, devendo os mesmos ter abrangência em um núcleo de conteúdos básicos em que fosse articulado teoria e prática; tópicos de estudos aprofundados e ou diversificados e estudos independentes. Ao conteúdo básico a matriz

deveria contemplar o contexto histórico sócio-cultural, tendo como base os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, de modo que contribuam para reflexões críticas nos diversos setores da educação na sociedade atual.

Considerando que a prática pedagógica desse profissional a ser formado tem grande importância, o documento define o seguinte:

A prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, de sua formação teórico-prática. Estas práticas podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso.

Percebe-se que a dinâmica proposta nesta investigação guarda identidade com o pensamento de militantes da Anfope quanto ao papel da relação teoria e prática, quando se identifica em seus textos o entendimento de que:

Quanto à relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo.

A prática de ensino, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, deverá possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Deve ser iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação docente da IES. Esse trabalho deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades.

A prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.

Com toda essa definição sobre as práticas que devem desenvolver esse futuro profissional, a instituição aqui estudada como verá mais adiante, vai se deparar com algumas dificuldades.

Em 2006, a Resolução nº 01/06, do Conselho Nacional de Educação aprovou as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, de modo a propor um novo perfil docente para o pedagogo.

Há de se considerar que a aplicabilidade da Resolução nº 01/06 do CNE gerou discussões consideráveis nos segmentos educacionais, uma vez que está inseridos em novas reformas educacionais propostas a partir da década de 1990, conforme afirma Campos (2004), “com o propósito de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado”.

A história da educação brasileira nos revela que na década de 1990 ocorreu intenso movimento de reformas políticas, exigindo, assim, uma nova configuração da educação em todos os seus níveis. Esses movimentos de reforma vieram em função de orientações de organismos internacionais para cumprir acordos quando da tomada de empréstimos para a educação. De acordo com os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA, 1999, p. 15), na organização de Soares, foi descrito que só a partir de 1988, os empréstimos do BIRD “passaram a contemplar os projetos ambientais e a ampliar os financiamentos para os projetos na área de educação e de tecnologia”. Segundo os dados, os financiamentos para essas áreas ainda “foram relativamente modestos: somam ao redor de US\$ 3,7 bilhões, o que representa 19% do total”, e um dos grandes problemas com os recursos, estava na execução, o que limitam uma rápida expansão do valor dos empréstimos.

Ao refletir sobre o debate da reforma, o Ministro Adalício Coelho Nogueira afirma que a política de formação de professores, a partir de 1995, tinha como objetivo central “ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do ‘novo’ mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista” (NOGUEIRA, 2003, p. 24-25).

Conforme diz Campos (2004), o comprometimento do que seria um dos efeitos positivos, da política de formação docente da década de 1990 tem sido na verdade, o aumento das funções docentes, com a ampliação das tarefas e responsabilidades por parte dos professores, além daquelas relacionadas ao processo ensino- aprendizagem.

No início de março de 2005, circulou o Projeto de Minuta da Resolução do Conselho Nacional de Educação que deflagrou o movimento de instituição de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Constava no referido documento:

O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: a - Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; b - Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005a).

A referida Proposta de Diretriz do Conselho Nacional de Educação apresentava que a atuação do Pedagogo se reduzia apenas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental. Na verdade, esse fato veio contribuir para grandes discussões acerca deste documento, como também, uma provocação de idéias nos movimentos sociais da educação, surgindo assim, diversos documentos e avaliações oriundos de fóruns de debates de diferentes naturezas.

Em março de 2005, o projeto inicial do Conselho Nacional de Educação passa por inúmeras reformulações, não por desejo daquele Conselho, mas por pressões causadas pela comunidade educacional, gerando, assim, diferentes versões do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Como as pressões continuavam fortes, vindas do campo educacional, em 13 de dezembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº. 5/05 (BRASIL, 2005b), que apresentava o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Com essas discussões, novo texto foi necessário. Verificamos tal afirmação, no trecho do Parecer CNE/CP nº5/05:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia resultam, pois do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontadas com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares. (BRASIL, 2005b, p. 2).

O referido Parecer indicava, no seu Art. 14, que a formação dos especialistas (Orientadora Educacional, Supervisor Escolar, Administração Escolar, entre outros), entraria em regime de extinção na graduação e conforme o documento, as especializações ocorreriam em cursos de pós-graduação lato sensu. Essa determinação acarretou uma série de discussões por parte da Associação dos especialistas, a respeito da sua legalidade, uma vez que o Art. 64 da Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), dispõe que “a formação desses profissionais seria feita em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação”. A forte pressão desses profissionais fez com que o parecer retornasse para o Conselho Nacional de Educação (CNE), para as adequações solicitadas.

Ao instituir as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, muitas manifestações foram surgindo, desencadeando discussões. Entre os segmentos e entidades que se manifestaram, podemos destacar: ANPED, FORUMDIR, CEDES e ANPAE, que segundo Brzezinski (2006) tiveram presença de grande relevância.

Como representante da CEDES, na época, Brzezinski (2006), ao falar da reunião em que aprova a nova redação do Art. 14 do Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais, para o curso de Pedagogia, parafraseou Anísio Teixeira afirmando que: “meia vitória, mas vitória.

Esse artigo, sem dúvida, assegura ao pedagogo o direito do exercício de outras funções, e não apenas docente, porém algumas funções apresentadas, de acordo com as novas diretrizes, já foram extintas.

Vale lembrar que a finalidade do curso de Pedagogia é a primeira modificação em destaque, uma vez que na minuta apresentada pelo CNE, em março de 2005, o curso destinava-se apenas à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

É visível o quanto esses aspectos foram questionados pelos intelectuais e diferentes profissionais da educação. Com a publicação da Resolução do CNE/CP nº 1 de 2006, esse documento ampliou a finalidade do curso de Pedagogia:

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. (Resolução do CNE/CP nº 1/06).

A estrutura do curso de Pedagogia apresentada na citada Resolução, passou a ser organizada por núcleos: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. Essa organização curricular aprovada em 2006 apresentava diferenças da proposta inicial do Conselho Nacional de Educação que propunha, em março de 2005, que o curso fosse organizado em disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de ensino e atividades práticas.

No que se referia à organização curricular por núcleos, apresentada na Resolução em pauta, manteve-se na íntegra no Parecer CNE/CP nº5 de 2005. Essa organização está de acordo com a proposta elaborada pela ANFOPE (2005b) que indicava o seguinte:

Organização curricular do curso de Pedagogia, na perspectiva de se garantir os princípios e fundamentos aqui definidos, contemplará os componentes curriculares, articulados nos seguintes Núcleos de Formação e de atividades: Núcleo de conteúdos básicos, Núcleo de conteúdos relativos à atuação do pedagogo e atividades práticas. (ANFOPE, 2005b).

Com os resultados obtidos através das lutas dos profissionais da educação, podemos concluir sobre a importância desses movimentos para os avanços na educação.

Pode-se considerar que muito ainda precisa ser feito em relação à formação de professores. É preciso criar condições a fim de que se mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. Faz-se necessário que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade no seu processo de formação.

Vale dizer que essas dificuldades não estão presentes apenas nos tempos atuais, sempre existiram, mas era mais difícil solucioná-las, uma vez que a formação dos professores era oriunda de um ensino tradicional e assim, também formariam as futuras professoras numa visão tradicional. Tal modelo de ensino tem-nos mostrado que não foi suficiente ou capaz de promover uma educação diferente, que atendesse, efetivamente à real necessidade dos educandos na sua formação.

As discussões mais avançadas acerca da formação de professores só tinham destaque quanto à qualidade de ensino nos movimentos sociais em favor da educação, uma vez que são profissionais que escrevem sobre as necessidades de mudança na mesma, como também são eles que vivem essa realidade conflitante, conviviam e ainda convivem com a educação, desde a infantil até o ensino superior, na formação desses profissionais.

Se de um lado existe uma necessidade de repensar a própria formação do professor com vista aos desafios presentes e às novas exigências no campo da educação, em que se encontre profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior, por outro lado, é de fundamental importância manter na rede de ensino, e com perspectivas de aperfeiçoamento constante o bom profissional para o exercício do magistério.

CAPÍTULO II

HISTORIANDO O CURSO DE PEDAGOGIA

No Brasil, o Curso de Pedagogia, conforme é apresentado pelos estudiosos e pelas Diretrizes emanadas do Ministério de Educação teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípua, os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. O primeiro curso aparece na década de 1930, porém, só foi estruturado oficialmente no Brasil em 1939, com a homologação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, do ano de 1939, quando houve muitas discussões e debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. A criação da universidade brasileira nos anos 30 “ocorreu como reflexo dos movimentos da intelectualidade nacional, sobretudo das ações das Associações Brasileiras de Educação, durante Inquérito sobre o Ensino Universitário e as Conferências Brasileiras de Educação” (BRZEZINSKI, 1996, p. 30).

Sua regulamentação se deu pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190, do ano de 1939. Nesse período, o curso foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação” e foi instituído no meio acadêmico por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, visando à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído como o chamado “padrão federal” (SILVA, 1999, p. 33).

No referido Decreto ficou mantido que a formação de professor primário seria responsabilidade da escola normal e que a formação do professor secundário teria a duração de três anos de bacharelado e mais um ano em didática, no ensino superior.

A pedagogia é um curso que desde o seu surgimento, em 1930 e oficializado em 1939, passou por várias modificações e sua identidade continua em fase de construção. Cada conquista e/ou a cada legislação surgem novas reflexões acerca do curso de Pedagogia, e novas manifestações em favor dessa classe de profissional, pelos movimentos de educadores.

Argumenta SCHEIB:

Nas últimas duas décadas, ainda regulamentado pela legislação de 1969 (res. CFE 2/96), o curso de pedagogia foi assumindo, paulatinamente, a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta reorganização do curso foi surgindo no interior de amplo debate a respeito da formação e da identidade do pedagogo como profissional da educação. (SCHEIB, 2001, p. 10).

Contatamos que tanto os estudiosos da área educacional, quanto os movimentos sociais que representam os educadores, muito têm feito em função de dar clareza ao verdadeiro papel do pedagogo, como também valorizar e compreender como deve ser construída a sua identidade profissional.

Reverendo a história do curso de Pedagogia, Brzezinski (1996) chama a atenção para o problema identitário do curso e mostra que está perpassado de “ambiguidade e contradições”.

Procurando compreender a identidade do pedagogo, Brzezinski diz:

A identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico (BRZEZINSKI, 2002, p. 131).

Está claro que a concepção de Pimenta (2002), em alguns aspectos, não difere da de Brzezinski (1996), considerando que ambas entendem que essa identidade se constrói a partir dos saberes adquiridos no seu cotidiano, conforme discutido abaixo:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, no significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 77).

Entretanto, essa visão ainda não ganhou alcance social e compreender o processo histórico do curso de Pedagogia nos remete a entender também a definição do que é pedagogia, e para isso buscamos conhecer diferentes concepções em vários autores.

Segundo os estudos de Ghiraldelli (1996), “pedagogia designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem”. Diz ainda que pedagogo, o condutor de crianças, era o escravo que tinha como atividade específica “guiar as crianças à escola”. Para o autor:

A pedagogia é aquela parte do saber que está ligada à razão que não se resume à razão instrumental apenas, mas que inclui a razão e razoabilidade; a racionalidade que nos possibilita o convívio, ou seja, a vigência da tolerância e, mesmo, do amor (GHIRALDELLI, 1996, p.).

Com a evolução dos tempos, o termo pedagogia passou a ter outras conotações.

GHIRALDELLI (1996, p. 10) afirma que a “pedagogia, é vista, não como teoria da educação, mas como literatura de contestação da educação em vigor, e, portanto, afeita ao pensamento utópico”.

A abordagem de DEWEY (1959, p. 10) não separava pedagogia da filosofia. Para ele, os conceitos tanto de “pedagogia, filosofia e filosofia da educação, tornam-se sinônimos”.

Na concepção de Libâneo, a pedagogia é “teoria e prática da educação” (1998, p. 89) e apontou a prática educativa como o “objeto peculiar de estudo da ciência pedagógica, que dá unidade aos aportes das demais ciências da educação” (1998, p. 61) e estuda “o fenômeno educativo na sua globalidade” (1998, p. 89).

Nos estudos de Pimenta, existe uma aproximação com as idéias de Libâneo, uma vez que define a Pedagogia como ciência da educação que tem a prática - a qual se constitui em seu objeto de estudo - como ponto de partida e de chegada. Segundo a autora, compete à pedagogia “articular os diferentes aportes/discursos das ciências da educação significá-los no confronto com a prática da educação e frente aos problemas colocados pela prática social da educação” (1997, p. 70).

Com base nos estudos de Libâneo (1996, 1997), afirma NONATO e SILVA (2002, p. 68), que Libâneo “tinha uma posição bem diferente da tese da ANFOPE”, pois apresenta proposta de Organização do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, que se assenta “na revisão conceitual da pedagogia das relações entre o pedagógico e o docente e entre o escolar e o extra-escolar”.

Apontam as autoras NONATO e SILVA (2002, p. 69) que, “os problemas da Pedagogia estavam postos na sua gênese e a partir de então, só se avolumariam e deixariam raízes ao longo de sua história, em torno da questão da identidade”.

Para LIBÂNEO (2005, p. 5), com o discurso dos Pioneiros da Escola Nova, “a Pedagogia assume ora uma conotação instrumental, enquanto atividade técnica administrativa, ora a conotação de operacionalização metodológica do ensino” escolar e extra-escolar.

O autor afirma que o curso deveria oferecer “formação teórica, científica e técnica” para os interessados em aprofundar nas teorias, na pesquisa pedagógica e no exercício das atividades específicas em várias áreas do saber pedagógico: administração, planejamento, supervisão e inspeção escolar.

Diferentes autores diferem entre si, como também polemizam sempre a respeito das normatizações nos documentos oficiais. Afirma Brzezinski (1996):

A luta pela organização dos educadores, assumida como forma articuladora mediante uma coesão ideológica, militância de seus membros e uma unidade por objetivos comuns, prossegue pelo final da década de 70, porém essa luta consegue atingir maior “visibilidade pública” no decorrer da década de 80 (BRZEZINSKI, 1996, p. 92).

De acordo com o apresentado por Silva (1999), a trajetória acerca da identidade do curso de Pedagogia pode ser avaliada em três períodos: o das regulamentações do curso de Pedagogia de (1939 a 1972), como período da identidade questionada; das indicações (1973 a 1978), denominadas de identidade projetada; e o das propostas (1979 a 1998), como o período da identidade em discussão.

Segundo Nonato e Silva (2002), “a identidade do curso de pedagogia era identificada, quase sempre, pelo seu avesso, visto que poderia ser percebida pelos furos da lei ou organização curricular e que expressavam a dubiedade da política educacional” (NONATO e SILVA 2002, p. 69).

Segundo consta no Parecer CNE/CP nº 5/2005:

“A padronização do curso de Pedagogia”, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pela qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo tal esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam, fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava do campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. (PARECER CNE/CP nº5/2005).

Analisando o Parecer é possível considerar que existe uma dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Entendemos assim, que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, o ginasial - normal rural - quanto no segundo.

Em 1961, o CFE fixou o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas e mais duas que ficariam a critério da instituição. Entendemos que esse mecanismo centralizador da organização curricular apresentada pelo Conselho Federal de Educação pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava

manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Regulamentada pelo Parecer CFE nº. 292 de 1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; essa última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, então, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos.

Com a Promulgação da Lei da Reforma Universitária nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, tornou-se facultativa a oferta da graduação em Pedagogia das seguintes habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1962, o curso de Pedagogia sofreu algumas alterações a partir do Parecer nº 251, de 5 de fevereiro 1962, sob a autoria de Valmir Chagas, o qual fixam o currículo mínimo para o curso de Pedagogia. Essa Resolução foi aprovada sob a vigência da Antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4.024/61, homologada pelo Ministro da Educação e Cultura, Darcy Ribeiro que passaria a vigorar em 1963.

Em 1969, o Parecer CFE nº. 25, dispunha sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicando como finalidade do curso preparar profissionais da educação, assegurando-lhes a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. O mesmo Parecer contemplava a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em anos.

Mesmo com as alterações sofridas, não conseguiram sanar os problemas fundamentais do curso. Tal Parecer mostrava a fragilidade do Curso e se discutia a ideia de manutenção ou extinção do mesmo, sob a alegação de que faltavam a ele conteúdos próprios.

A Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969, do então Conselho Federal de Educação, fixava o mínimo de conteúdos e duração que deveriam ser observados no curso de Pedagogia. Segundo essa Resolução, a formação de professores e especialistas em educação passaria a ser feita com base em um conjunto de disciplinas comuns, por meio de um leque de habilitações específicas a serem oferecidas pelo curso, diretamente voltadas a determinadas ocupações profissionais.

O Relatório de Brandão (2005) descreve:

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, antevê o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. (BRANDÃO, 2005).

De acordo com as concepções de BRZEZINSKI (2008, p. 17), “no final da década de 1970, uma das questões que preocupavam os educadores brasileiros envolvidos com a formação de profissionais da educação era a da reformulação ou a da extinção do curso de pedagogia”. Verificamos mais uma vez que a identidade do curso de Pedagogia entrava em questão.

O Curso de Pedagogia, pela inexistência de conteúdo específico em relação às outras áreas do conhecimento das licenciaturas, foi conduzido por distorções que ainda hoje interferem negativamente na sua organização curricular (Brzezinski, 1996).

A afirmação acima mostra que o curso de Pedagogia foi perdendo credibilidade e ocupando um lugar secundário no contexto dos demais cursos superiores, o que tem evidenciado até hoje imprecisões quanto ao seu significado e objetivos reais.

A Resolução CFE n.º 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, CFE Resolução nº2, de 12 de maio de 1969).

Segundo afirma Savianni (2008), na medida que se amplia o acesso à escola, vão crescendo as exigências para uma melhor qualificação docente, para que se possa orientar a aprendizagem das crianças e adolescentes das classes populares, contribuindo para reflexões, dentro das escolas, acerca de visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De acordo com Savianni (2008):

A complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento à escola e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive

nos planos de carreira, Em todas as atividades, os licenciados em Pedagogia provaram qualificação (SAVIANNI, 2008, p. 221).

O autor lembra que tendo em vista as exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, “várias universidades que ofereciam o curso de Pedagogia, efetuaram reformas curriculares, de modo a se preocupar em formar professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental”. Para ele, no centro das preocupações e das decisões estava sempre presente “a necessidade de considerar os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas” (SAVIANNI, 2008, p. 221).

Ao longo do tempo, o curso de Pedagogia foi ampliando as ideias de formação inicial e continuada de docentes para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos.

Sua história tem sido construída no cotidiano das instituições de ensino superior, numa interação dialética entre teoria e prática que, como vimos, teorizavam alguns autores. O curso de graduação em Pedagogia, nos anos de 1990, foi se constituindo como o principal lócus da formação docente dos educadores para atuarem na Educação Básica: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Enfatizamos ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, tem como objetivo central, conforme o proposto nas diretrizes do Curso de Pedagogia de 2006:

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. (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006).

De acordo com Brzezinski (1996), “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte - o de didática da Pedagogia” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44).

Nessa variedade de definições ao longo da história, encontramos a firmeza das razões de nossa pesquisa, pois nos oferecem os elementos necessários a fim de que possamos fazer uma análise das implicações na escolha dos acadêmicos por esse curso, como também suas perspectivas em relação a essa profissão no século XXI.

Para nós, como estudiosos a fim de compreender o curso de Pedagogia, tornou-se um grande desafio compreender como ocorreram tantas modificações no decorrer do tempo, visto que ele se iniciava com um objetivo e hoje apresenta outros. E essa rica, e às vezes contraditória construção, vai aparecer na trajetória e na fala de nossos (as) entrevistados(as).

Existe, de acordo com o depoimento de nossos (as) entrevistados (as), um grande constrangimento acerca das definições que outros estudantes ou mesmo pessoas da comunidade em geral afirmam quanto ao Curso. Aparecem várias concepções de senso comum, definindo que pejorativamente é um curso de “preparar para esperar marido”. Isso provoca em nossos (as) alunos (as) um grande desconforto, e até mesmo uma desmotivação pelo mesmo, entendendo que os fatores que determinam a escolha dele, são muitos.

Enquanto o curso tinha habilitação para formar especialistas, continuavam as afirmações de que a Pedagogia forma especialistas para “coisa nenhuma”, ou um “especialista em generalidades”.

Com certeza, incomoda-nos muito, cada vez que a identidade do pedagogo gera dúvidas às pessoas com as quais trabalhamos, fato que nos impulsiona cada vez mais a lutar para a melhoria do curso de Pedagogia, contribuindo, assim, para que futuros profissionais cheguem ao seu campo de atuação realmente comprometidos com as suas funções.

É possível compreender que, se não estamos certos de qual é o nosso papel nesse processo educativo, não teremos como agir para uma ação pedagógica organizada. É necessário superar as indefinições quanto às atividades desse profissional qual é o seu papel, e como deve desempenhar suas funções.

O curso de Pedagogia da Faculdade Padrão, onde estudam os sujeitos dessa pesquisa, segue as diretrizes propostas pelo MEC. O Projeto da Faculdade Padrão foi modificado a partir dos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006, que, segundo os Conselheiros do Conselho Nacional de Educação:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares. (CNE/CP, 2006).

Para a publicação das diretrizes, o Conselho Nacional de Educação também levou em consideração todas as legislações pertinentes ao ensino.

Conforme diz a relatora Brandão (2006), na época, “o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional”.

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. (AGUIAR, 2006.).

Tendo em vista ainda o que consta no Projeto de Resolução do Conselho, em seu Art. 6, a estrutura do curso de Pedagogia:

(...) respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de um núcleo de estudos básicos, com aplicação de princípios de gestão democrática, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento; utilização de conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano, aplicação em práticas educativas, planejamento e avaliação, e um núcleo de estudos integradores, com atividades práticas, seminários e estudos de pesquisa e atividades culturais. (AGUIAR, 2006, Art. 6).

Essas diretrizes, afirma Scheibe (2007), têm como objetivo servir de referência para as instituições formadoras de docentes na

organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas (SCHEIBE, 2007, p. 1).

Para nós essas diretrizes devem “contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade”. (SCHEIBE, 2007, p. 1)

Apoiado nas abordagens de (AFONSO et all, 2008, p. 6), podemos dizer que é possível entender também que “a formação de professores/as tem como uma das metas formar um/a educador/a que aborde de forma crítica, com seus/suas alunos/as, o conhecimento produzido, com perspectiva de intervir numa transformação social emancipatória”.

Nas palavras de Giroux:

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, para

serem capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que essas instituições possam abrir-se a uma transformação em potencial. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social (GIROUX, 1999, p. 118).

Esse raciocínio nos estimula a continuar acreditando na relevância de nossos (as) acadêmicos (as) desenvolverem uma educação comprometida com a transformação social, com clareza do quanto a sua formação é de suma importância para as transformações necessárias para uma educação melhor.

Nesse contexto, (VYGOTSKY, 1984, p. 99) enfatiza que “o professor deve planejar estratégias que ampliem o conhecimento já adquirido pelo grupo de alunos”. Afirma que é importante que esses alunos conheçam as idéias, as hipóteses, crenças a respeito do mundo que os cerca, e que no cotidiano o educador busque uma relação de diálogo, em que ocorra uma troca de saberes.

Para alterar as bases de formação desses (as) acadêmicos(as), fazendo-os (as) entender sua contribuição como intelectuais transformadores, intervindo na formação dos estudantes para aquisição do seu conhecimento de forma crítica, é preciso que eles (as) não apenas manifestem o desejo da transformação, como também o de buscar o conhecimento.

A ênfase dada à formação do professor é apontada por (BRZEZINSKI, 2002, p. 131), quando descreve que “a construção de uma competência pedagógica passa, necessariamente pelos saberes didáticos, do conteúdo específico, das ciências da educação, da pesquisa e o saber do método, que não podem atuar isoladamente sobre o professor”. Para a autora, “o que conserva o profissional em dia é a capacidade de pesquisa, ou seja, a competência de manejar conhecimento dentro do desafio da inovação”.

Nessa linha de raciocínio, vale considerar que o(a) pedagogo(a) deve ser um profissional especializado em estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica, que aborda o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade (SILVA, 2004, p. 18).

A pesquisa aqui apresentada vai mostrar o frágil entendimento que tem os sujeitos investigados sobre o papel de seu próprio curso.

2.1 O Curso de Pedagogia da Faculdade Padrão

O curso de Pedagogia da Faculdade Padrão teve início em 2000, formando a primeira turma em 2004.

No início do curso, conseguia-se formar duas turmas no matutino e no noturno, hoje, com o aumento de instituições privadas que oferecem o curso de Pedagogia, reduziu em uma turma por turno. Mas, conforme consta nos dados da instituição tem sempre uma grande procura pelo curso.

As leituras do projeto pedagógico da Faculdade Padrão, nos mostrou que o seu curso de Pedagogia tem buscado a cada ano, atender as necessidades da região, procurando colocar em prática o exposto na LDB 9.394/96 no que diz respeito à formação de professores. O texto demonstra que este projeto se constituiu com o objetivo de proporcionar uma formação para a humanização do indivíduo.

A sua proposta acadêmica está pautada pelo trabalho coletivo, se comprometendo com seriedade com o ensino, a pesquisa e a extensão tendo como princípio maior a melhoria da qualidade do ensino, a construção de conhecimentos, à prestação de serviços à comunidade e a formação discente em educação infantil e anos iniciais.

Durante a pesquisa, atentei-me para identificar quais as características do curso assumido pela Faculdade, como também, se foi pensado a necessidade de um currículo que atenda o perfil desejado para acadêmico do curso. Nessa preocupação está descrito a necessidade de criar cursos de formação de professores tendo como objetivo principal a vinculação entre teoria-prática.

Assim, não basta conhecer a história do curso dessa instituição pesquisada, mas ampliar os estudos acerca de quem são esses(as) alunos(as) que escolheram o curso de pedagogia, compreender o papel da pedagogia, aprofundar um pouco sobre o projeto construído por essa instituição, uma vez que muitas discussões tem sido levantadas acerca da formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais.

Compreender e definir o que é pedagogia, entender o que é ser pedagogo e até mesmo quais as funções de quem escolhe esse curso, são temas que geram uma grande discussão entre pesquisadores ao longo da história, como vimos nas páginas anteriores.

De acordo com o que consta no projeto do curso de Pedagogia da Faculdade Padrão, os profissionais responsáveis pela sua elaboração e reformulação têm buscado, a cada ano, atender às necessidades da região, como também considerar o disposto na LDB ° 9.394/96 e as diretrizes curriculares do curso, quanto à formação de professores.

Conforme consta no Projeto Pedagógico da Faculdade Padrão:

É preciso consolidar uma proposta acadêmica pautada pelo trabalho coletivo⁴, que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino, a construção de conhecimentos, a prestação de serviços à comunidade e a formação discente em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (PPFP - 2009).

Na sua elaboração, com o intuito de se adequar às Diretrizes aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, fundamentado no Parecer CNE/CP 05/2005, está registrado:

Atender à necessidade crescente de professores na região, foram discutidos vários aspectos importantes para a adequação do mesmo, tais como: necessidade de mudanças na formação dos docentes para o ensino fundamental baseado na qualidade de ensino a ser oferecido pela Faculdade Padrão, as características específicas que esse curso precisa assumir, as necessidades de reelaborar um currículo que atenda ao perfil do seu acadêmico e de criar cursos de formação de professores, tendo como objetivo principal a vinculação teoria-prática. (PPFP - 2009).

Continua reafirmando que:

Esses e outros aspectos foram discutidos para reelaboração desse Projeto, sem deixar de considerar que os estudos foram realizados a partir de pesquisas feitas em escolas de Ensino Fundamental e Médio da região do entorno da Faculdade, para a estruturação do referido projeto. (PPFP - 2009).

O curso de Pedagogia, quando deixa de formar especialistas e passa a formar docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, vem requerer das instituições formadoras alterações em diferentes aspectos. Como especialista, não contemplava os conhecimentos que são exigidos para o exercício da docência para o ensino fundamental. Requer-se desse novo profissional que esteja preparado em outras bases formativas, ou seja, um profissional capaz de desenvolver as diversas atividades inerentes ao pedagogo, asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Três aspectos fundamentais direcionam a construção dessa proposta curricular: a) formação ampla, com fundamento na LDB nº 9.394/96; b) a formação do profissional da educação com base na docência; c) os Pareceres CNE nº 5/2005 e nº 3/2006.

2.1.1 O projeto pedagógico do curso de pedagogia da Faculdade Padrão

⁴ O Projeto Pedagógico como organização coletiva, conta com a participação das pedagogas para revisão de textos até então elaborados, mudança de matriz curricular, decisões acerca do ementário e referencial bibliográfico, definição das diretrizes para o Estágio supervisionado, trabalho de Conclusão de Curso, entre outras decisões relativas ao curso.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade Padrão do curso de Pedagogia da Faculdade Padrão foi construído com a participação dos docentes pedagogos e segundo suas autoras:

Apresenta uma dimensão política, no sentido de estar comprometido com a formação do cidadão para o contexto social existente. Ele possui uma dimensão pedagógica e tem a pretensão de alcançar o que é explicitado como a intencionalidade do curso, qual seja, a de formar o cidadão responsável, participativo, crítico e criativo. (PPFP - 2009).

A discussão sobre o que vem a ser o Projeto Pedagógico perpassa a história da educação brasileira. Falar do mesmo não é uma novidade para os profissionais de educação, principalmente para os pedagogos. No pensamento de Veiga (1998), o Projeto Pedagógico tem sido “o objeto de preocupação permanente e para professores, pesquisadores e instituições educacionais em níveis nacional, estadual e municipal”, considerando se a cada ano se faz necessário propor mudanças que possam provocar melhorias na qualidade do ensino e no trabalho.

Segundo o parecer de Veiga sobre o assunto:

O projeto pedagógico institucional, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico deve suscitar inquietações a fim de se perceber as diferenças, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p. 13-14).

Diante dessas perspectivas, observa-se que o curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade Padrão apresenta como meta principal oferecer um curso que possa contribuir para a formação do profissional que vai atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, de modo a colaborar com uma formação crítica, com a produção de conhecimento e comprometimento com a responsabilidade social, capaz de compreender as necessidades de mudanças a cada tempo e ser parte dessas mudanças.

É considerado de suma importância que os conteúdos propostos para a formação docente estejam articulados com o processo ensino aprendizagem, a organização do sistema educacional, proporcionando oportunidades de elaborar e vivenciar projetos educacionais, promovendo a produção do saber científico e tecnológico no campo educacional.

O curso de licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade Padrão tem um compromisso com a realidade da comunidade regional, fundamentado nas propostas do Ministério de Educação, procurando articular todos os conhecimentos a serem oferecidos nas diferentes dimensões:

1. *Reflexão sobre a educação, a escola e a sociedade;*
2. *Conhecimentos sobre o exercício da docência, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental;*
3. *O conhecimento relativo a formação pedagógica docente, deve estender-se aos conhecimentos relativos à gestão, sejam conhecimentos relativos à gestão, à organização do trabalho pedagógico na educação formal e não formal, quanto aos conhecimentos inerentes à diversificação da formação do pedagogo. As práticas pedagógicas devem constituir um espaço de integração da teoria com a prática do currículo proposto, a fim de aproximar o (a) aluno (a) da realidade social vivida. Deve permitir que esses alunos (as) tenham acesso à pesquisa e ao ensino(2), e que elaborem projetos de intervenções nas escolas. (PPFP - 2009).*

O que se sabe, a partir das visitas do MEC nas autorizações e reconhecimentos de cursos de uma instituição, como Faculdade, é que não há a obrigatoriedade de investir em pesquisa, mas oferecer oportunidade para que iniciem esse processo.

Assim sendo, na elaboração de seu projeto de curso mostra que é um documento elaborado por profissionais e entregue à comunidade acadêmica, como resultado de um planejamento que, segundo a coordenação do curso, é uma elaboração coletiva e que define as suas ações ano a ano, visando à efetiva concretização de seus propósitos, como também, atender o que propõe o órgão regulador do sistema educacional brasileiro, o Ministério de Educação e Cultura.

Tendo em vista também que o curso de Pedagogia tem como base a formação do pedagogo, considerando-o como docente e gestor, o Projeto apresenta o seguinte:

A instituição pretende desenvolver algumas capacidades relacionadas à compreensão do processo de trabalho pedagógico e à dinâmica de sala de aula. E preciso que seus educandos sejam capazes de assumir um compromisso com a melhoria da educação, tendo a capacidade de propor intervenções para atender a cada necessidade (PPFP - 2009).

Pensar em projeto de intervenção em uma sala de aula em que esses alunos estão inseridos apenas como estagiários torna-se um desafio um pouco maior pois é preciso que considerem também o projeto pedagógico da escola e se em suas propostas contemplam

esse trabalho de intervenção vindo dos estagiários. Para tanto se faz necessário que a instituição formadora ao planejar os seus estágios envolva tanto os docentes da escola-campo como as futuras professoras em formação, organizando assim um trabalho com resultados mais satisfatórios.

Sabe-se que nem sempre o que consta no projeto, expressa a realidade da instituição, considerando que a mesma não disponibiliza horas aulas extras para os professores poderem discutir e propor mudanças. Na verdade, segundo acompanhamento de vivência dessa investigadora, o trabalho foi resultado da ação de um pequeno grupo de professores pedagogos que se dispuseram a se reunir fora de seu horário de trabalho para contribuírem com a elaboração do projeto.

2.1.1.1 Quanto aos objetivos do curso de pedagogia da Faculdade Padrão

Se ao elaborar o seu projeto a faculdade conta com a participação de professores pedagogos que definem como deve funcionar o curso, é possível concordar que é um documento elaborado como resultado de um planejamento coletivo que define as suas ações ano a ano, visando à efetiva concretização de seus propósitos que segundo afirmam, foi elaborado por profissionais da educação, considerando como propósito do curso:

Formar o pedagogo para atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão pedagógica com capacidade para diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação escolar, não-escolar, garantindo o desenvolvimento constante de múltiplas competências e saberes necessários à atuação do profissional em Pedagogia. (PPFP - 2009).

Tendo em vista também que o curso de Pedagogia tem como base a formação do pedagogo, considerando-o como docente e gestor, o Projeto consta que a Faculdade Padrão pretende:

Desenvolver algumas capacidades relacionadas à compreensão do processo de trabalho pedagógico e à dinâmica de sala de aula, contribuindo para que seus educandos sejam capazes de assumir um compromisso com a melhoria da educação, tendo a capacidade de elaborar os projetos de intervenções para atender cada necessidade que surge. (PPFP - 2009).

Os profissionais que elaboraram o Projeto, pensando em transformar suas idéias em ações, continuam a descrição afirmando que:

É preciso ampliar a atuação do pedagogo, considerando as práticas pedagógicas em diferentes âmbitos de atuação, formais e não formais. Mediante a diversificação de seu campo profissional e, para que nele possa atuar com a eficiência desejada, a sua formação deverá lhe proporcionar sólida cultura geral, articulada à prática pedagógica, a fim de que lhe garanta a condição de intelectual orgânico; domínio de conteúdos científicos e pedagógicos suficientes e necessários para uma prática educacional de intervenção na realidade educacional e social, comprometendo-se com os interesses da população deste país, bem como, ter condições de tornar-se um profissional com capacidade de iniciativa no enfrentamento das diversas situações educativas. (PPFP - 2009).

Vale considerar que o Projeto do Curso de Pedagogia, da Faculdade Padrão, demonstra como perspectiva:

Buscar caminhos que possibilitem o encontro do processo educativo com a realidade, de modo a contribuir para que o futuro profissional possa participar da vida cotidiana dos alunos, identificando as causas dos problemas da escola em que irá atuar, redimensionando as prioridades, os recursos e as potencialidades ali existentes e alargando suas possibilidades de ação (PPFP - 2009).

Se esse acadêmico for capaz de fazer todas as intervenções necessárias no exercício da docência para melhorar a qualidade de sua ação pedagógica, pode-se dizer que compreendeu as propostas do projeto da instituição. Porém, de acordo com a pesquisa, nem todos vão poder contemplar com as perspectivas da instituição. Não basta que apenas a Faculdade tenha seus propósitos, é preciso que aqueles que buscam a formação também acreditem nessas possibilidades de mudanças e que estejam em busca das mesmas.

2.1.1.2 Organização didático-pedagógica do curso

Mostra o projeto que o interesse por parte dos elaboradores é que o modelo de ensino a ser oferecido nos cursos de Licenciatura de Pedagogia da Faculdade Padrão, associa princípios que valorizam o aluno como sujeito de sua aprendizagem, partindo do seu conhecimento prévio como ponto inicial para novas aquisições cognitivas, valorizando ao máximo suas potencialidades.

Todos sabemos que é bem fácil traçar um perfil para um profissional, mas o exercício da profissão depende dessa identidade construída no decorrer de sua formação e a instituição formadora não pode ser a única responsável.

Segundo Gatti (1996), citado por Brzezinski (2002), a identidade do professor pode ser assim definida:

Fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p. 86).

Nessa perspectiva, Brzezinski afirma que o profissional da educação busca suas características fundamentando que “o professor deve ser dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de formação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

O fato de que a maioria dos (as) alunos (as) do curso de Pedagogia da Faculdade Padrão, que formaram em 2009, nunca entrou numa sala de aula e que muitos (as) esperam também não terem que desempenhar tal função provoca-nos uma indagação, ou seja, se a identidade profissional desses (as) alunos (as) está sendo construído de forma satisfatória, como explicar a “aversão” pelo enfrentamento da sala de aula? Resta-nos a indagação diante dessa identidade vazia que está se formando a ponto de considerar o exposto por Brzezinski e reafirmado por Gatti, é preciso que tenham a docência como a essência na sua formação.

Analisando os dados da pesquisa, constatamos que dos 115 concluintes, apenas 20 dos alunos estão em sala de aula e conforme a entrevistada (E9 - 2009), “essas alunas demonstram um desinteresse muito grande pelo curso. Algumas passam pelo curso, mas não aproveitam nada”.

É preciso que a Faculdade Padrão considere esses aspectos e contemple em seu Projeto propostas de acompanhamento aos egressos que realmente vão atuar como professores, para que suas propostas não sejam utópicas e sirvam de crítica para aqueles que não definiram ainda o papel do educador.

Na sequência de elaboração do Projeto, o texto demonstra que:

Toma-se como base os pressupostos básicos da educação superior nos termos da Lei nº. 9.394 de dezembro de 1996. Constitui-se como finalidade primordial da Instituição a formação de pessoas aptas a inserirem-se em diversos setores profissionais, capazes de refletirem sobre a realidade em que vivem para transformá-la, além de exercerem sua autonomia de acordo com seus princípios e valores morais éticos e sociais. Na organização do curso de pedagogia, pretende-se direcionar seus objetivos para as intervenções metodológicas e os procedimentos de avaliação numa perspectiva humanizadora e construtivista, de modo a permitir a percepção

de necessidades de avanços na educação, e colocar a competência docente a serviço do conhecimento. (PPFP - 2009).

Pensar na competência docente vai além da organização didático-pedagógica, dos conteúdos e das concepções teóricas que fundamentam o trabalho de cada instituição de ensino. É preciso contar com o envolvimento desse(a) aluno(a) que no futuro vai ser parte da transformação da sociedade e também futuro professor formador.

Sem dúvida, a formação recebida servirá de base para a continuidade de seu trabalho, independente de ela ter sido das melhores ou que apresente deficiências. Se esse (a) aluno (a) não tiver bem claro os conceitos de educação pela qual está lutando, pouco adiantarão tantas preocupações por parte da instituição ao elaborar a sua proposta pedagógica.

Para Brzezinski (2002):

A competência é uma categoria que diz respeito à identidade política e técnica do profissional conferida pela formação específica, geralmente em nível universitário. Permite ao profissional partilhar conhecimentos, saberes, metodologias, normas e valores que o identificam com seus pares. Ademais, a competência assegura-lhe o domínio de linguagem própria e mecanismos de controle da profissão (BRZEZINSKI, 2002, p. 14).

É preciso que os cursos de formação encontrem alternativas para que essas questões possam ser contempladas durante seu desenvolvimento, pois considerar que esses (as) alunos (as) podem estar inseridos(as) no mercado de trabalhado exercendo a profissão docente com qualidade é ter confiança no projeto executado e não recear que caminhe sozinho pois estará consciente do papel que a faculdade poderá cumprir ao largo de sua vida profissional.

2.1.1.3 Quanto à organização do conhecimento

A proposta curricular apresentada tem como fundamento: a) a pesquisa como princípio cognitivo e formativo; b) a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis e c) a flexibilização.

a) Quanto à pesquisa⁵ como princípio cognitivo e formativo:

⁵ A Faculdade Padrão tem projeto de Pesquisa, porém está na responsabilidade de um grupo de professores e essas acadêmicas que concluíram o Curso de Pedagogia não tiveram participação na mesma. As demais informações não é o foco de nosso trabalho.

O Projeto da Faculdade Padrão propõe em seu texto desenvolver a pesquisa tendo como princípios o cognitivo e o formativo. De acordo com a abordagem apresentada, considera-se que:

A autonomia dos sujeitos no processo de formação é um princípio fundamental do currículo que propomos. Tal autonomia se constrói a partir da possibilidade da produção de novos conhecimentos, mediante a adoção de métodos que propiciem a verdadeira produção acadêmica. O profissional da educação deve ser, também, um pesquisador envolto pela capacidade de dialogar, elaborar ciência e ter consciência teórica, metodológica, empírica e prática em sua atuação. (PPFP - 2009).

Entendemos que o professor só alcançará, de forma significativa, a qualidade intelectual, por meio da pesquisa, não como ato isolado, mas como atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a prática pedagógica coloca.

Nesta perspectiva, os estudos mostram que a formação do professor pela pesquisa é importantíssima. Mas, além disso, ele precisa ser formado para a pesquisa. Portanto, acreditamos que o docente precisa estar sempre pesquisando, pois só um professor que trabalha com a pesquisa pode transformar o seu aluno em pesquisador, uma vez que é mister que os alunos tendem a imitar as ações do seu professor. Assim, confirmando os estudos, fica claro que o aluno poderá por meio da pesquisa, incorporar na sua prática de aprendizagem pelo professor, adquirir conhecimentos necessários para um saber mais consistente

A partir dos estudos de Libâneo (2005), ele descreve que o professor é hoje peça fundamental para ajudar o aluno a navegar no turbulento mar das informações, numa sociedade denominada por alguns autores de “sociedade do conhecimento”, pois o conceito de professor tem na sua essência a idéia de alguém que ajuda os outros a desabrocharem em suas capacidades por meio de atividades socialmente estabelecidas por um currículo. Nesse sentido, e preciso refletir que é indispensável que o professor se revista de uma roupagem favorável ao desenvolvimento do educando e isso é possível mediante a prática da pesquisa..

Na concepção de Brzezinski (2002) o professor deve ser um profissional “dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares” e “deve atuar no processo constitutivo da cidadania do aprendente, seja ele criança, jovem ou adulto” (2002, p. 15).

Se realmente a formação inicial alcançou esses conhecimentos apresentados pela autora, os professores serão capazes de contribuir para que seus alunos elaborem um diálogo inteligente com a realidade, uma atitude que deve estar presente no comportamento cotidiano dos profissionais da educação.

Nenhum pedagogo promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo, ou promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, ou constrói a autonomia que não pôde construir.

É imprescindível que o pedagogo desenvolva, durante sua formação, todos os conhecimentos e habilidades de que precisará desenvolver em seus educandos. As concepções de aprendizagem, o conhecimento dos conteúdos específicos com os quais o pedagogo vai trabalhar a capacidade de planejar, organizar e gerir o trabalho de uma instituição educacional. Sabemos que a reflexão filosófica e a consciência crítica são parte da formação, as quais necessitarão do olhar sistemático e reflexivo da pesquisa para que aqueles aspectos possam ser articulados.

Vejamos como a pesquisa é vista no Projeto da Faculdade Padrão:

Princípio cognitivo e formador que levará o pedagogo a uma nova postura diante do conhecimento, dada sua característica essencial de atitude e disposição diante do estudo, substituindo hábitos como a passividade e a inércia por novos hábitos de participação e busca (PPFP - 2009).

Conforme o disposto no Projeto, a configuração curricular do curso privilegiará atividades que permitam aos acadêmicos o desenvolvimento da postura investigativa, mas na prática essas alunas não tiveram oportunidade de compreender a importância de se ter um espírito investigativo. A prática ligada à pesquisa se relaciona apenas a temas interligados a algumas disciplinas, dependendo do interesse do professor. São estudos de pouco tempo, considerando que a disciplina tem uma durabilidade de apenas seis meses. Dentre os enfoques apresentados, constamos: As controvérsias da Educação de Jovens e Adultos, A alfabetização no mundo moderno e sua relutância para uma prática positivista.

2.1.1.4 Quanto a integralização entre teoria e prática - práxis

Acerca da importância da teoria e prática na organização no Projeto, afirmar o seguinte:

Ao buscar uma formação baseada na indissociabilidade entre teoria e prática, a proposta curricular procura romper com uma tradição de formação em que a teoria e a prática se confrontam como esferas separadas, com o objetivo de proporcionar uma formação de caráter integral, interdisciplinar, comprometida com a prática pedagógica efetiva, mas que não prescinde do conhecimento teórico. (PPFP - 2009).

Nesse aspecto, Pimenta e Ghedin (2005) agregam a esse raciocínio o entendimento que “não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada”. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Pimenta complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: “enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam” (PIMENTA, 2005, p. 26). A autora continua a reflexão afirmando que “o saber docente não é formado apenas da (e na) prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

Para as responsáveis pela elaboração do projeto da Faculdade:

A separação entre teoria e prática determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. Organizada assim, primeiro a teoria, depois a prática, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto e acabado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer. A neutralidade da técnica, a ênfase na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem e principalmente a ausência da dimensão política na explicação do ato educativo são alguns dos problemas que a separação entre teoria e prática acarreta. (PPFP - 2009).

Essa afirmação do Projeto nos remete a analisar as contribuições de Gamboa (1996), quando afirma que “a práxis é um agir sobre a realidade educacional buscando em seu interior, o movimento entre a teoria e a prática”. Concordamos que na elaboração do projeto, não deixaram de considerar essa importância para o bom desempenho das práticas educativas desses (as) futuros (as) profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) destaca no inciso I, Art. 61, Parágrafo Único, inciso II, que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos I – a associação entre teorias e práticas. “A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

De acordo com a fala de alguns entrevistados, é difícil conciliar a teoria com a prática, segundo a *E14*, *usar das teorias aprendidas na Faculdade acaba sendo difícil, pois a escola já tem seu programa definido dentro do senso comum. Não tem como intervir. Já tem tudo pronto e determinado, não tem como mudar muito. Ou você faz a mesma coisa que todos fazem, ou você fica sem emprego.* Razão pela qual, afirmam que a teoria é uma coisa e a prática é outra.

É preocupante a condição dessa continuidade de afirmações contraditórias ao que propõe a Lei, como estudiosos da educação.

O crescimento das pesquisas proporciona o estabelecimento de novas dimensões a respeito da integração entre teoria e prática, ao descortinarem a amplitude de temas que podem ser conhecidos: a identidade dos professores, o imaginário deles sobre a profissão, o ensino, os alunos, a escola; o significado do estágio como relação teoria e prática na formação dos professores; a importância da pesquisa e da reflexão na formação e na mudança de práticas. Nossa expectativa é que essa investigação traga elementos da prática para a construção e (re)construção do Projeto Pedagógico da Faculdade Padrão. Isso não significa, porém, colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos, eliminando a formação teórica e política do profissional, convertendo-o em um prático, oferecendo-lhe receitas e prontuários.

De que valeria intensificar a prática sem que ela seja problematizada, refletida, analisada e teorizada? Para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho coletivo e comprometido entre os formadores de futuros professores.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Faculdade Padrão propõe-se a oferecer aos seus (suas) alunos (as) “*momentos de experiência onde possam confrontar os conhecimentos adquiridos com a realidade educacional, proporcionando-lhes momentos pedagógicos diferenciados*” (PPFP - 2009).

As metodologias, a didática e as demais disciplinas que oferecem o conhecimento básico para o exercício da docência são oferecidas em 20 horas para atendimento a crianças e alfabetizando adultos que apresentem dificuldades de aprendizagem. Nessa proposta, os (as) alunos (as) devem ter um contato maior com os desafios do conhecimento, observar, analisar

e questionar com seus orientadores sobre as possibilidades de aprendizagem e buscar, a partir de estudos teóricos, desenvolverem novas propostas que modifiquem a realidade.

O que se pode considerar preocupante é o desconhecimento total desses (as) alunos (as) acerca desses temas abordados. Segundo uma entrevistada “*escolheu o curso por ser mais barato e pensar que não teria tanto gasto com outros materiais*”. E4⁶ Ao mesmo tempo preocupam as justificativas apresentadas por eles (as), de não buscarem mais leituras para subsidiarem seus conhecimentos. Alegam falta de tempo e de condição financeira para aquisição de bibliografias que ampliem sua visão sobre os temas em evidência. Esses argumentos apontam no mínimo apatia e desinteresse. Esta mesma entrevistada alega que “*faz alguns dos cursos oferecidos pela Faculdade, apenas por ter que cumprir com as horas atividades, pois não disponibiliza de recursos e tempo para participar de todos os cursos além oferecidos na Faculdade e fora dela*”.

A partir dos conhecimentos teóricos entendemos que, toda aprendizagem deve ser significativa para o acadêmico, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo – idéias, sentimentos, cultura, ciência e sociabilidade. Isso exige que o currículo se relacione com o universo de conhecimentos, experiências e vivências dos alunos, permitindo-lhes formular problemas e questões que de algum modo lhes interessem e os envolvam, suscitando modificações no comportamento dos acadêmicos em relação à prática profissional e ao conhecimento científico.

Porém, mais uma vez estamos reforçando que num curso de formação de docentes não é suficiente que o currículo contemple esse conhecimento, é preciso que esse (a) futuro (a) profissional esteja disposto (a) a pagar o preço das conquistas do conhecimento. Quando buscam sempre justificar-se com a alegação de falta de tempo e condições de adquirir os livros indicados e até de começar o hábito de construir uma biblioteca, tais argumentos nos preocupam bastante porque as alegações são pretextos para fugir da responsabilidade. E as pessoas hoje não querem cobranças, querem apenas o reconhecimento, o brilho, a atenção de outras, mas não conseguem ouvir “sermões” nem “pitacos” nas suas relações.

Todos os teóricos são claros, quando afirmam que o conhecimento só chega para quem o busca e que só aprende quem lê, observa, investiga, questiona e tenta mudar sua prática.

⁶ Todas as entrevistadas serão apresentadas em itálico, com grafia correspondendo exatamente a forma do texto colhido na entrevista.

A realidade do curso de pedagogia da Faculdade Padrão, ainda está distante de conseguir compartilhar esses anseios, uma vez que o modelo de aluno que escolhe o curso de pedagogia ainda não comunga com esse propósito investigativo e questionador, assim sendo muito há por se fazer em matéria de divulgação e conscientização acerca do papel exercido pelo pedagogo. É preciso que a instituição formadora comece a acreditar no curso, mostre para a comunidade a importância do mesmo e de o mesmo valor como aos demais cursos, dando ênfase ao valor do docente que atua na formação das crianças e jovens em idade da educação infantil e anos iniciais.

Se a própria instituição não mostra o valor dado ao curso, dificilmente os alunos compreenderam o seu valor e muito menos irão tentar defender o valor do seu profissionalismo na formação do futuro cidadão que a sociedade tanto deseja.

CAPÍTULO III

OS (AS) ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE PADRÃO E SUAS EXPECTATIVAS QUANTO AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Neste capítulo apresentamos quem é o sujeito de nossa investigação o (a) acadêmico (a) do curso de Pedagogia da Faculdade Padrão da cidade de Goiânia. Inicialmente aplicamos um questionário procurando identificar seu perfil e posteriormente realizamos as entrevistas na tentativa de compreender sua perspectiva futura acerca da profissão de pedagogo para o século XXI.

Vejamos o que diz Afonso a respeito do assunto:

O novo perfil do profissional que se esboça levando em consideração as novas exigências do capital, pede desse trabalhador um maior patamar de escolaridade, com novas habilidades como abstração, participação, criatividade, iniciativa, trabalho em equipe, capacidade de correr riscos, enfrentar desafios, neutralidade afetiva, facilidade de adaptação a situações cambiantes e de curto prazo, polivalência e educação continuada, que se constrói a partir de uma ampla e sólida formação geral. (AFONSO et all, 2008, p. 11).

É preciso refletir qual modelo de profissional da educação a sociedade vai requisitar neste século, considerando que é a ele que nos referimos. Vale refletir que herança de conhecimento conservou e como buscamos aprofundar e com o que contribuiremos para os cidadãos e os educadores do século XXI e quais mudanças serão consideradas necessárias (IMBERNÓN, 1999, p. 18).

Para conhecer e refletir qual o tipo de sociedade que pretendemos ter nessa atual geração, a partir da que estamos formando, destacam Vasconcelos e Bianchi:

O professor tem um grande papel, uma vez que trabalha com dois elementos da maior importância para a espécie: as novas gerações e o conhecimento. Sua atividade envolve conceitos, imagens, a produção de valores, ideais, deveres, direitos, visão de mundo, decifração e desvelamento da realidade, projetos, propostas. Para desenvolver a contento suas responsabilidades requisita-se qualificação e ação transformadora. A palavra ação é aqui empregada como sinônimo de uma prática reflexiva advinda de uma postura do professor frente às situações (VASCONCELOS; BIANCHI, 2008, p. 48).

A trajetória do curso de Pedagogia tem mostrado que sua gênese está na formação de professores e que cada época, em função das mudanças históricas, tem contribuído para que a

sociedade redefina os pressupostos, os objetivos, os conteúdos e as metodologias da educação. Ao direcionar para essa redefinição, também caminha para compreender quem é esse profissional da educação e compreender qual modelo de cidadão se pretende formar com esse educador (ALMEIDA, 2000).

Ao refletir sobre quem é esse educador exigido para o século XXI, esse autor colabora afirmando: “O educador para o século XXI deverá estar ciente dos pressupostos da educação, a saber: pressupostos fundamentais e pressupostos instrumentais - aquelas pré-condições para que se dê o processo educacional como prática pedagógica” (ALMEIDA, 2000, p. 5).

Segundo Almeida, trabalhar com esses pressupostos “é abrir o caminho para a clara definição pedagógica dos elementos curriculares: objetivos, conteúdos e metodologias - elementos que estão presentes em todas as modalidades e em todos os níveis de escolaridade (ALMEIDA, 2000, p. 5).

Ao procurarmos pensar sobre um curso de Pedagogia e os profissionais que qualificamos é preciso atentar para as reflexões sobre a compreensão de que “os objetivos da escola podem fracassar, enquanto ela não consegue formar profissional para o acesso ao trabalho, ainda que a escola não tenha a obrigação de saber quais os papéis que cada um irá ocupar na sociedade” (IMBERNÓN, 1999, p.). Como a cada tempo novas profissões são geradas e novas necessidades vão surgindo, vale questionar até que ponto esse modelo de escola de formação tem preocupado com essas situações e se esses(as) futuros(as) profissionais da educação conseguem compreender esses aspectos.

As ações pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais têm-nos preocupado, conforme atestam os resultados apresentados pelo INEP ao discutir as avaliações verificadas pelo SAEB4: Desde o início da série comparável, a média de proficiência no Brasil está abaixo do mínimo satisfatório. Isso ocorreu em todos os ciclos de avaliação (...) revelando uma queda constante nas proficiências médias. (INEP, 2006, p. 33).

De acordo com uma análise das competências e habilidades na leitura de textos, dos estudantes de 4ª série, aferidas através do SAEB, são estabelecidos quatro níveis: **muito crítico, crítico, intermediário** e **adequado** (INEP, 2005, p. 52). Os dois primeiros níveis concentram aproximadamente 55% dos estudantes e apenas 4,8% se enquadram no nível mais alto (INEP, 2006, p. 45), o que significa que quase a totalidade dos estudantes brasileiros que cursaram quatro anos de escolaridade está abaixo do nível considerado adequado pelos indicadores utilizados no exame a que foram submetidos.

Esses resultados apontam para reflexões já apresentadas pelos intelectuais da ANFOPE, quando na promulgação da Resolução que regulamenta as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, discutiam e admitiam:

A formação proposta para o profissional da educação no Curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, de escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura, no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR et all, 2006, p. 832).

Entender quem é nosso futuro profissional docente é o grande desafio, considerando que muitas vezes alegam que *“na teoria tudo é muito lindo, mas que na prática as coisas não funcionam assim”*. (E7 - 2009) Enquanto que outros (as) afirmam *“é preciso seguir as normas da instituição e nem sempre o professor tem autonomia em definir sua prática pedagógica”* (E9 - 2009) Outro diz que, *“tem diretoras e coordenadoras que apresentam uma visão bastante conteudística e que não conseguem compreender quando o professor busca relacionar o seu conteúdo com o momento vivido pelas crianças”*.

Nesta perspectiva é possível compreender que a escola ainda não participa plenamente dos conceitos apregoados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em que há uma explícita preocupação com a formação do cidadão, nos aspectos do saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver (PCNs, 1997).

Essas idéias reforçam a relevância dada à pesquisa acerca da necessidade de saber quem é esse futuro profissional e se a sua vinda para o curso é de fato uma opção profissional. E o que o influenciou e o levou à escolha; quais suas perspectivas em relação a sua profissão neste século, que tem apresentado tantas mudanças e novas exigências na qualidade desse profissional da educação.

Vale lembrar que esses acadêmicos que escolhem como profissão o exercício do magistério tem como um dos eixos centrais de sua formação o estudo dos processos educativos em cada tempo histórico sempre visando a emancipação humana, como já discutimos no 1º capítulo desse trabalho.

A importância de saber que é o(a) cidadão (ã) que escolhe fazer pedagogia e por qual motivo escolhe serve de base para a compreensão da realidade enfrentada na educação, no momento atual. Afirma uma aluna entrevistada (E15 - 2009), que *“para falar a verdade, aqueles que não tiveram experiência de magistério, escolheram pedagogia, porque é o curso*

mais em conta, acho que esta é a razão por que o curso está tão cheio na área da pedagogia”.

Segundo ela, as colegas afirmam que a escolha não é só pelo fato “de ser mais barato”, mas também para aprenderem a cuidar de suas crianças, ajudarem nas igrejas no horário dominical, entre outras razões, e não manifestam expectativas quanto a ser boa educadora e que esse motivo faça a diferença nesse processo de construção do conhecimento.

Essa atitude quando desempenhada por educadores, é identificada por Freire (1987), como uma educação bancária.

Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educando é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...). Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987, p. 58).

Se essa é a atitude identificada como a atitude que vai ser assumida como educadores (as) cabe acentuar os aspectos que permitam adquirir uma postura profissional mais compromissada e emancipatória.

Essa falta de compreensão da educação como processo emancipatória se concretiza quando apresentam resistência às mudanças, argumentando que “é difícil colocar as teorias em prática”, alegando que “diretor, coordenadores e pais não permitem que mudanças possam acontecer no espaço escolar, se não os fizer como pede a diretora e a coordenadora, são mandadas embora da escola”.

O grande questionamento é: são os (as) alunos (as) que resistem às mudanças, ou é a falta de conhecimento teórico que dificulta uma compreensão acerca da importância de uma formação comprometida com um ensino de qualidade e que realmente possa produzir conhecimentos significativos de forma contextualizada para os nossos alunos?

Afirma MORIN (2001, p. 13.), que “só através da contextualização será permitido ao aluno perceber o que está tecido junto, construindo assim a rede de significação, sendo, pois, propiciado um contato do educando com a sua realidade”.

Procede assim uma chamada para compreender se realmente o curso de formação da Faculdade Padrão, deixa claro para esses (as) acadêmicos (as) se sabem do seu papel, como futuros profissionais da educação e até que ponto estão comprometido com uma formação voltada para a docência.

3.1 Breve Análise dos Dados

A presente pesquisa foi realizada com as turmas do primeiro e oitavo ano do curso de Pedagogia da Faculdade Padrão, dos turnos: matutino e noturno, com a realização de um questionário fechado em 2006 e com o acompanhamento do desempenho desses (as) alunos (as) durante o curso. Foram utilizados 166 questionários, cujos dados permitiram discutir quem é esse(a) acadêmico (a) que vai estar inserido(a) no mercado de trabalho docente, em um século que muito se tem exigido desses profissionais.

Dos 166 acadêmicos que responderam o questionário, apenas 17 foram entrevistados, uma vez que só vinte deles chegaram ao final do curso já exercendo a docência, e apenas 17 tiveram disponibilidade de colaborar com a pesquisa, porque estavam em fase de conclusão do trabalho final de curso.

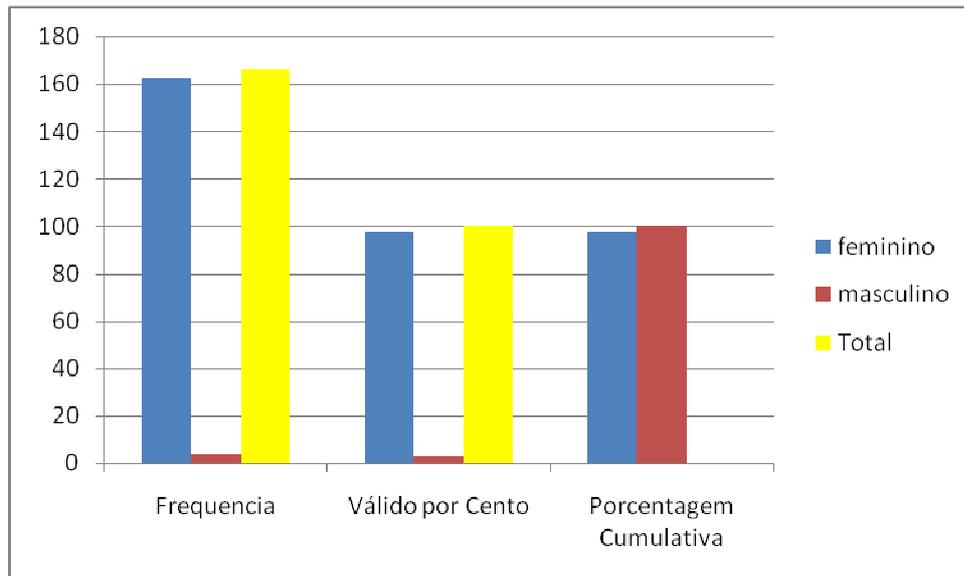
O fato de a pesquisa ter priorizado os concluintes de 2009 que já haviam conseguido o trabalho docente, consideramos que a amostragem foi boa, visto que dos (as) vinte alunos (as) que estão em sala de aula, conseguimos entrevistar 85%(oitenta e cinco por cento).

Obter dados com uma representação maior para a pesquisa é de grande relevância, porque se constata que o interesse é maior para aqueles que já estão na docência, entendendo-se que algumas perspectivas profissionais já foram definidas. Os demais não manifestam interesse pela permanência na educação, segundo suas falas só se for uma causalidade, conforme se pode constatar nas análises apresentadas a seguir.

3.1.1 Quanto ao sexo dos (as) alunos (as) do curso de pedagogia

A identificação de nossos sujeitos quanto ao sexo do (a) profissional que escolhe como profissão a docência para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, comprova que existe uma feminização na docência, principalmente quando dirige à formação para os níveis iniciais, que tem como responsabilidade o trabalho com as crianças. Vejamos os dados:

Gráfico 1 - Quanto ao sexo - Ano 2007



Fonte: Pesquisa da autora/ 2007

Referindo-se ao magistério, no início do século, diz Nagle (2001):

O magistério passava a se constituir como o setor, onde as mulheres, fora do serviço doméstico, poderiam dar sua parcela de contribuição à sociedade. (...) o magistério era visto como uma extensão da maternidade; o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor à qual acorriam aquelas jovens que tivessem vocação. (NAGLE, 2001, p. 132).

Acreditamos que existe uma relação entre a feminização e desvalorização social desse profissional, o baixo salário, como também uma compreensão de que as mulheres estão mais aptas a trabalharem com crianças, supondo que elas possuam mais paciência para o acesso e que cuidar de crianças é virtude própria da mulher.

Dos quatro do sexo masculino, que iniciaram o curso em 2006, apenas três, até o ano de conclusão, conseguiu oportunidade de trabalho na docência, mas nenhum em sala de aula na educação infantil e anos iniciais. O que não conseguiu insiste em ser aprovado em concurso público.

Vejamos o que diz Afonso e outros a respeito da feminização:

O universo simbólico que se cria, referente ao trabalho feminino, estará majoritariamente associado a um trabalho fácil, que não exige preparação especial, formal, estando associado às funções que a mulher exerce no espaço doméstico e a sua “aptidão natural”; um trabalho naturalizado, que não exige maior esforço nem investimento social. (AFONSO et all, 2008, p. 9).

Como se pode ver, no universo de 166 pesquisados, o percentual de mulheres representa 98%, confirmando, assim, que a escolha pelo curso de professores (as) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ainda é feita majoritariamente pelas mulheres.

Quando perguntamos por que acham que as mulheres procuram estudar Pedagogia, a maioria das entrevistadas afirma: “porque as mulheres querem saber como educar seus filhos e que os homens são mais durões para tratar com crianças”. Essa ideologia disseminada pelas mulheres garante a permanência e a reprodução dos estereótipos de gênero.

Acerca do sexo no magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, Carneiro (2009) afirma:

Na educação, a feminização em questão, é vista não como um ponto de chegada, mas como um processo, que se constitui por vários motivos, quais sejam: baixos salários, precárias condições de trabalho, jornada tripla de trabalho, falta de aparelhos sociais que colaborem no cuidado de crianças e adolescentes para que as mães possam trabalhar com certa tranquilidade, como creches e educação em período integral. São consideradas profissões femininas a pedagogia, a enfermagem, a assistência social e a pediatria, pois exigem de suas profissionais o emprego de características como o zelo, a paciência, a delicadeza e etc. (CARNEIRO et all, 2009, p. 12).

Mesmo não sendo o foco da pesquisa, entendemos como é importante estamos atentos (as) às reflexões acima, visto que não se percebe nos (as) acadêmicos (as) o cuidado em saber valorizar aspectos importantes do curso e a profissão de professora, como uma atitude imprescindível à valorização do espaço social ocupado pelo conjunto das mulheres nas diferentes fases da vida.

Um dado na entrevista final nos chamou a atenção, quanto dos (as) concluintes do curso que se encontram na docência de alguma forma. Dos 17 que concederam a entrevista, apenas 29,42% são compostos por homens. O depoimento de um dos homens faz uma chamada interessante. Segundo o aluno E6 - 2009:

Em termos de observação a ser feita, em caso particular eu, que sou homem, representando muito pouco, teria uma sugestão para a Faculdade considerar mais um curso para o ser humano, independente de sexo, desde a academia, inicia-se o preconceito, quando os professores fazem tratamento apenas referindo-se às meninas. Os professores falam sempre meninas vocês estão bem, acadêmicas etc. Tentei responder sempre, mas depois desisti de tanto receber um tratamento de mulher. Vejo que deve incentivar o curso de pedagogia como há quinze anos, nos cursos de direito, arquitetura e engenharia, fizeram tudo para incluir as mulheres, assim, deveria ser a pedagogia, tentando incluir mais homens. Visto que vivemos numa sociedade machista, onde o homem não pode ter uma postura mais delicada, o acesso ao curso, pode fazer essa cultura mudar. Quando iniciei o curso, tinha a idéia de que poderia ministrar aula para o Ensino Médio, mas não

para crianças. Eu escolhi o curso de pedagogia, eu confesso, foi por acaso, sempre tive muito jeito para ensinar, dando aulas particulares para crianças, porém nunca tinha sonhado em fazer pedagogia, mas nunca pensei em dar aula nos anos iniciais, Surgiu o momento e eu aproveitei. Tive dificuldade em dar andamento ao curso de administração em outra Faculdade, cheguei aqui, tinha uma turma boa, entrei e aproveitei para fazer o curso.

Esse entrevistado afirma que também sofre discriminação pela sociedade, visto que “escolas não gostam de ceder a vaga de professor na primeira etapa do ensino fundamental, porque segundo elas, homens não levam jeito para lidar com crianças e os que tentam são pedófilos”. Foi dito por eles que os pais dizem que numa escola que tiver homem em sala de aula, não colocam as filhas deles. Segundo o depoimento de (E11 - 2009):

Minhas atividades eram administrativas. Eu sempre queria trabalhar na educação. Os homens não escolhem o curso de pedagogia por preconceito. Uma mulher no ônibus disse que é contra um homem na pedagogia, uma vez que todos são pedófilos. Algumas têm medo de a gente tomar o lugar delas.

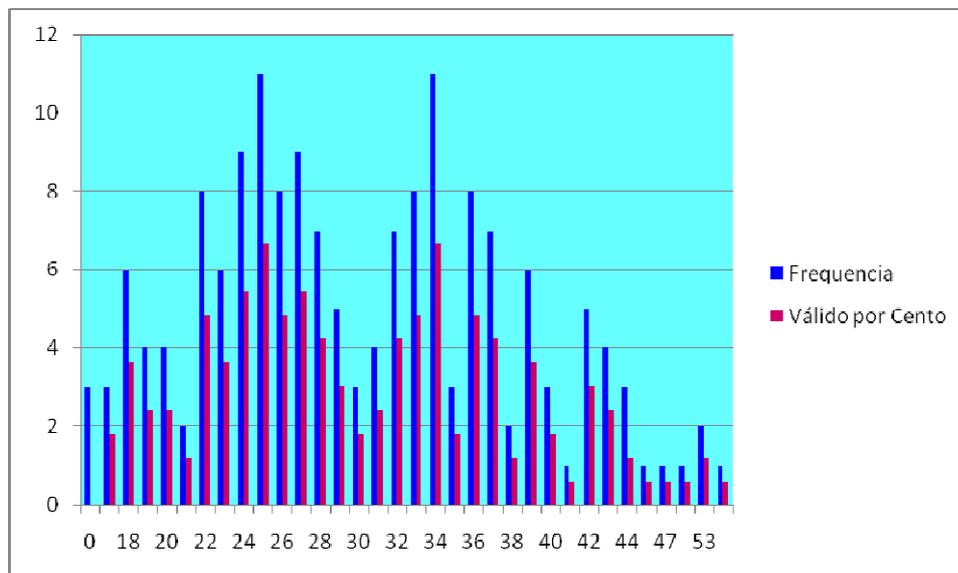
Mesmo os que não demonstraram sentir a discriminação, não se sentem à vontade na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Seus interesses se voltam para outras atividades que não sejam sala de aula, como também continuar estudando para assumirem o magistério no ensino superior.

3.1.2 Quanto à idade - Goiânia - 2007

Procuramos identificar a idade desses (as) acadêmicos(as) por considerar que quanto maior a idade, maior o compromisso com o curso, uma vez que, segundo as normas gerais de comportamentos esperados em nossa sociedade, quanto mais idade, maior a probabilidade de estarem casadas e com filhos, o que exigiria também maior preocupação com a estabilidade emocional e financeira.

De acordo com a tabela apresentada abaixo, podemos constatar que o grande percentual de 69,09% de alunos (as) pesquisados (as), apresenta idade superior a 29 anos, idade que, nas abordagens mais complacentes, representa tempo final da adolescência. É a idade em que as pessoas precisam definir o que querem como formação ou como profissão para garantir a sobrevivência da família, pois, como podemos ver a seguir, a maioria inclusive é ou foi casada e tem filhos (as).

Fazer referências sobre o tempo final da adolescência

Gráfico 2 - Quanto Idade - Ano 2007

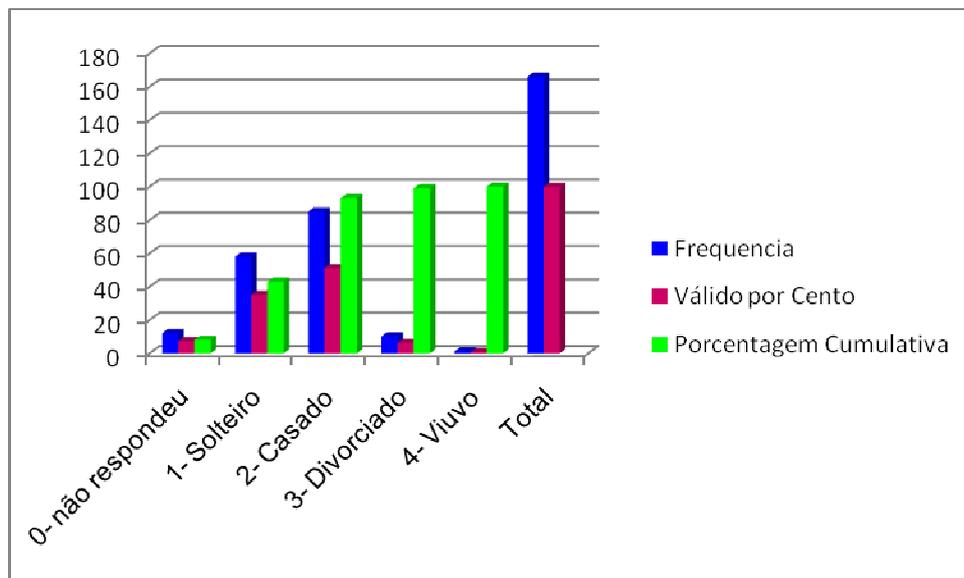
Fonte: Pesquisa da autora – 2007.

Dos 166 pesquisados inicialmente, 22% possuem entre 17 a 23 anos, 30% entre 24 a 29 anos, 27% de entre 30 a 36 anos, 17% de 37 a 43 anos e apenas 4% acima de 44 anos. Nessa pesquisa, constatamos que a idade em que mais procuram o curso está entre 24 a 29 anos. O que nos chamou a atenção em relação aos demais cursos, é que das pessoas que procuram o curso de pedagogia, 78% possuem idade acima de 24 anos.

Para a realidade dos(as) alunos(as) da Faculdade Padrão, apenas 22%, conseguem dar continuidade aos seus estudos, sem uma interrupção. Os dados mostram que 25% dos (as) nossos (as) entrevistados (as) ficaram mais de 10 anos sem estudar, ao concluir o ensino médio. Desses alunos entrevistados, 24% tiveram o Ensino Supletivo como meio de conclusão de sua escolaridade do Ensino Básico. Hoje esse ensino possui outra nomenclatura, Educação de Jovens, Adolescentes e Adultos.

Demonstram os (as) mais jovens não possuem muita paciência para assumir sala de aula com crianças, senão cuidar de seus próprios filhos. Vejamos o que pensa essa entrevistada (E8): *“Entrei no curso por uma alternativa de sobrevivência. Não queria ser professora, Tanto é que estou na sala de aula, só este ano, no próximo ano, vou trabalhar na administração, o salário é muito pequeno e as crianças de hoje são muito danadas”*. Segundo essa entrevistada, *“enquanto mais jovem, buscar uma nova oportunidade de emprego é bem mais fácil”*.

3.1.3. Estado civil dos (as) pesquisados (as)

Gráfico 3 - Quanto ao Estado Civil - Ano 2007

Fonte: Pesquisa da autora – 2007.

De acordo com o resultado encontrado, dos que responderam a questão, 50,30% de nossos (as) pesquisados (as) são casados (as), 35%, solteiros (as), os (as) demais estão entre divorciados (as) e viúvos (as).

Uma discussão interessante é que algumas mulheres afirmam que fazem o curso de Pedagogia para saberem cuidar de seus filhos, como também, terem a capacidade de acompanhar a vida escolar de seus filhos e poder oferecer o melhor ensino para eles, conforme afirma (E6-2009). *“Achei que poderia estar mais tempo com minha filha, porque tenho uma nenê e que poderia deixá-la na sala junto comigo, orientando melhor os seus estudos.”*

Em nossa pesquisa, essa ordem sequencial pressuposta aparece como sendo as sequências vividas, pois 57% das pesquisadas já eram mães. Entretanto, a relação causal não aparecerá como sendo o primeiro motivo para fazer o curso, como se pode constatar.

Considerando a mudança no estado civil entre os (as) concluintes, afere-se que apenas um se casou e uma se separou. Mas para algumas, o fato de fazerem o curso superior, e não terem se casado, aumentou mais a possibilidade de um casamento. Para a aluna E8 - 2009, *“Era solteira, continuo, mas vejo uma diferença na questão de quando falo que sou professora. As pessoas olham com um olhar diferente, como uma pessoa de responsabilidade e de caráter”*. Já para (E9 - 2009), *“era separada, quando entrei no curso de pedagogia. O*

fato de ser separada foi o que mais me motivou a fazer o curso de pedagogia, uma vez que passei muitas dificuldades. Continuo separada.”

Entende-se que o fato de a mulher se sentir sozinha para assumir as despesas de casa, torna-a mais forte para enfrentar a caminhada. Para alguns(as), a história muda, diz E13 que “*ao iniciar o curso era solteira e não tinha filho, agora continuo solteira, mas com filho.”*”

3.1.4 Renda familiar

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2010), define cinco faixas de rendas ou classe sociais, considerando o salário mínimo do ano 2010 de R\$510,00 (Quinhentos e dez reais), conforme demonstra o quadro abaixo.

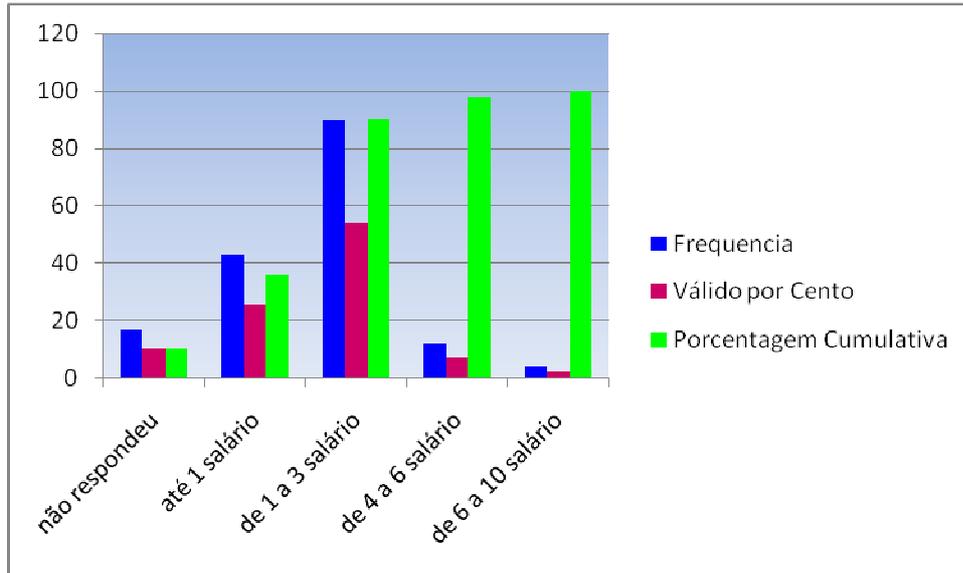
Tabela 1 - Faixas de Rendias ou Classes Sociais - 2010

Classe	Salário Mínimos (s. m.)	Renda Familiar (R\$)
A	Acima de 20 s.m	Acima de R\$10.200,00
B	Entre 10 e 20 s.m.	De R\$ 5.100 a R\$10.200,00
C	Entre 4 e 10 s.m.	De R\$ 2.040 a R\$ 5.100,00
D	Entre 2 e 4 s.m	De R\$ 1.020 a R\$ 2.040,00
E	Até 2 s.m.	De R\$ 0 a R\$1.020,00

Fonte: Instituto de Geografia e Estatística - 2010.

Entretanto no ano de 2007 quando foi aplicado o questionário que está sendo analisado nesta pesquisa, o salário mínimo era de R\$350,00, portanto, R\$160, 00 reais a menos do que o salário atual. Considerando a defasagem os sujeitos dessa pesquisa estavam conforme esta tabela do IBGE. Classificados como se segue.

Gráfico 4 - Renda Familiar - 2007



Fonte: Pesquisa da Autora - 2007.

Esse quadro mostra a realidade quanto à condição social em que vivem os sujeitos dessa pesquisa. 81% vivem no máximo de dois salários, sendo para uma família com no mínimo três pessoas em casa, portanto majoritariamente, segundo a pesquisa do IBGE-2010, compondo a classe E. Apenas 2%, vivem com mais de quatro salários, pertencentes à classe C. A partir do quadro apresentado, é possível perceber a realidade salarial gritante que vivem esses pesquisados(as), alunos/professores.

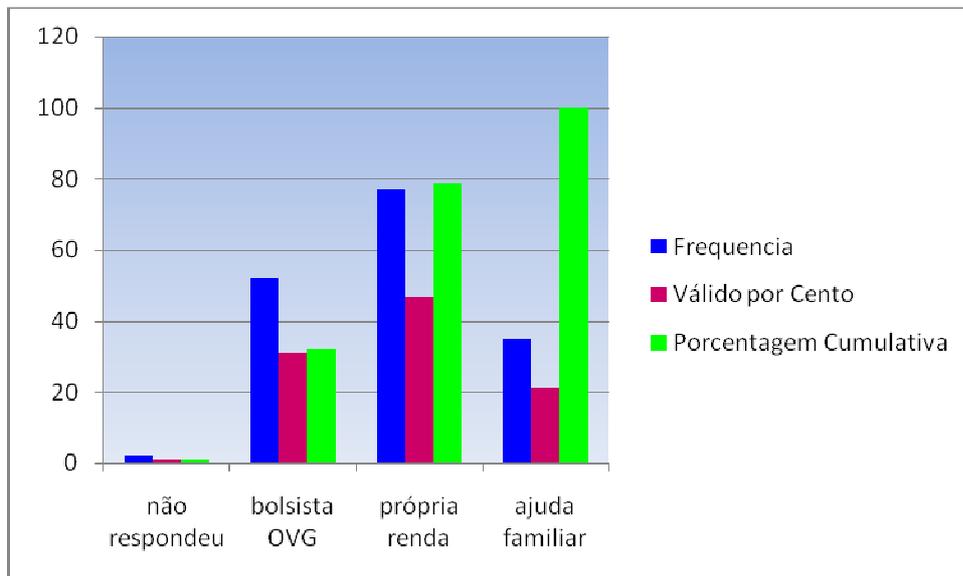
ANDRADE (200, p. 32) aponta que “o professor com as condições precárias que lhes é oferecidas perdem a cada dia “referências culturais” que estariam gerando um mal estar pelos docentes”, uma vez que, segundo autora, “a menor valorização cultural é gerada pelas condições de trabalho”, que, para dar conta de assumir as responsabilidades prioritárias tais como: alimentação, moradia, saúde, educação dos filhos, precisam ampliar sua jornada de trabalho. Diante dessa afirmativa, é possível compreender as razões que algumas afirmam que desejam ampliar seus conhecimentos, porém o ganho não contribui para mais este gasto.

De acordo com (E2- 2010) “ *O seu ganho atende suas necessidades básicas, mas não pode se dar ao luxo de pensar no lazer, participar das atividades culturais e até mesmo comprar livros e melhorar os conhecimentos com cursos de Pós-graduação e outro tipo de formação continuada*”.

Um número bastante significativo dos (as) acadêmicos(as) pesquisados ou tem ajuda dos pais ou esposo para custear seus estudos, ou usufruem de algum tipo de bolsa. Mesmo os

que responderam que assumem o curso com sua própria renda, é porque pagam a parte que lhe compete depois de receber o abatimento da bolsa, como se pode ver no gráfico 5.

Gráfico 5 - Origem dos Recursos para Custeio do Curso



Fonte: Pesquisa da Autora - 2007.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE (PNAD) indicam que, em 2002, a diferença salarial entre trabalhadores não docentes com 11 ou mais anos de escolaridade e professores com o mesmo grau de instrução era de 86% a favor dos primeiros. Em 2008, a distância foi encurtada em 33 pontos percentuais, para uma defasagem atual de 53%..

É importante registrar que esta modificação pode ter acontecido por precarização do trabalho dos outros profissionais que recebiam mais. Lamentavelmente não é possível aprofundar essa discussão neste trabalho.

Essa realidade, dá suporte à posição de que é de suma importância uma política salarial de valorização do magistério para que no futuro, os jovens possam ter interesse pelo magistério. Os jovens em momentos de decisão profissional percebem que outras profissões são mais valorizadas que a de professor, conforme descreve esta entrevistada. *“O pedagogo não é bem valorizado financeiramente, eu vou, mas é um processo lento. Vai demorar termos a escola que queremos e o salário que desejamos, mas precisamos acreditar e ir à busca das mudanças”* (E 1 - 2010).

Se a formação profissional é de grande relevância para um trabalho de qualidade, não se pode descartar que para investir nessa formação, é preciso um salário que lhe garanta essas condições.

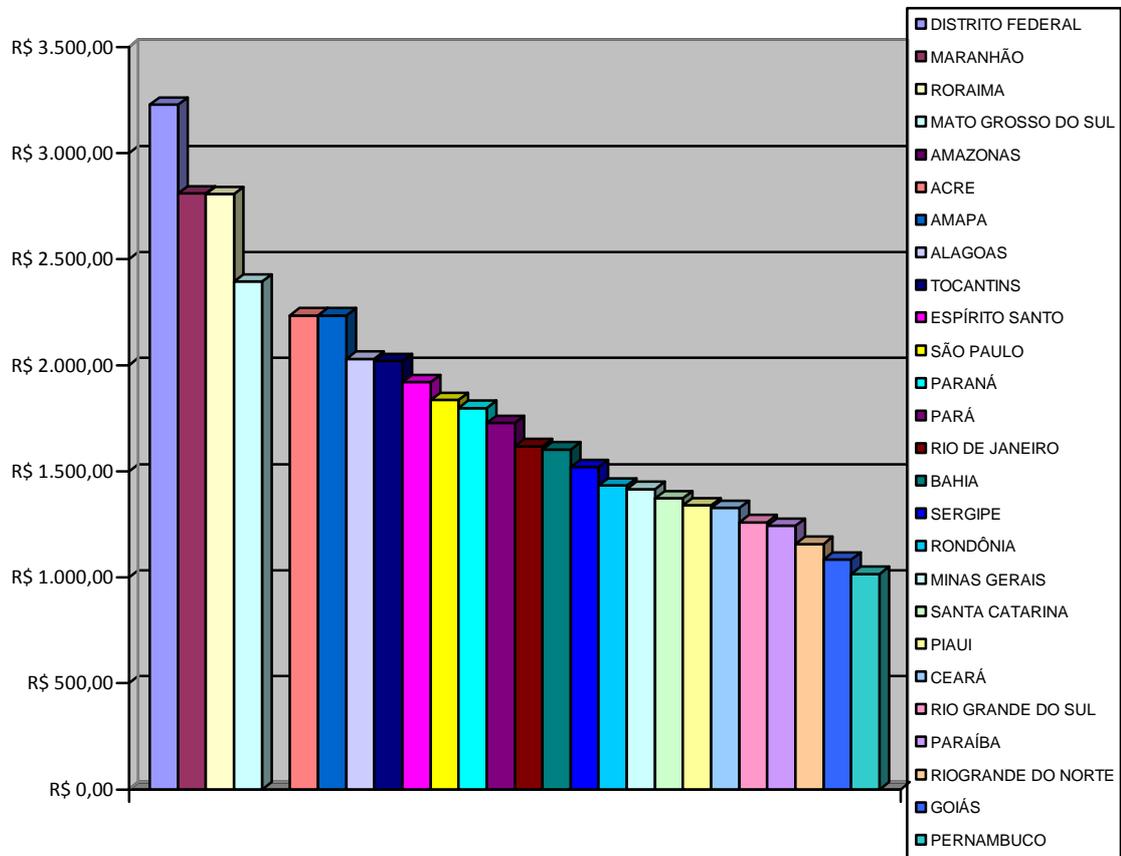
Para os sujeitos desta pesquisa, que vieram de uma renda familiar baixa, o piso salarial proposto em 2009 de R\$900,00, não atende as expectativas desses profissionais da educação, mas em relação o oferecido anteriormente, tem um significado de suma importância, porém torna insuficiente para atender as necessidades básicas do professor, dando-lhe o direito ao lazer, a cultura e a investir na qualidade de sua formação.

Diante desse quadro caótico, qual modelo de profissional poderá haver na educação? É possível acreditar que os jovens de classe alta no século XXI, tenham interesse em ser professores? Acredita-se que, para que isso aconteça é necessário maior INVESTIMENTO na profissão docente e na FORMAÇÃO de professores. Os dados revelam que a maioria dos graduandos de Pedagogia são oriundos de Escola pública, o que remete à classe social menos favorecida. Esse perfil de aluno indica a necessidade de Políticas Educacionais que favoreçam a formação crítica de um profissional comprometido com o ensino, com a qualidade na formação. Quem não pode investir e muito menos tem políticas que incentivam essa formação, o quadro fica cada vez mais crítico e os resultados esperados tornam mais distantes de serem alcançados. Conforme os estudos de Brzezinski,

Não haverá equacionamento da questão, enquanto o Estado brasileiro, independentemente da ideologia partidária do governo que ocupa o poder de decisão legitimado pelo voto, nas urnas, iximir-se de estabelecer profissionais da Educação, com a perspectiva de construir um Sistema Nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas municipal, estadual, e federal e que incida de modo qualitativo sobre a formação continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho.(BRZEZINSKI, 2008, p.172).

Diante do exposto, questiona-se essas análises como de fundamental importância neste início de século, visto que, a “tarefa de formar e profissionalizar educadores, particularmente em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente, como a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 1996, p. 93). É um grande desafio para os sistemas de formação de professores quando estes se vêem obrigados a corresponder às demandas do processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil.

Vejamos abaixo que apresenta o salário inicial de professores em diferentes estados brasileiros.

Gráfico 6 - Demonstrativo de Salários dos Professores no Brasil

Fonte: Pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores e Servidores em Educação do Ceará - APEOC-2010

Analisando o quadro, é possível questionar a veracidade da interpretação feita pelo Ministro Fernando Hadad, de que os alunos de regiões mais pobres, apresentam resultados piores nas avaliações do MEC. Será apenas o estado mais pobre ou será o estado que possui os professores piores remunerados? Se o Maranhão é o segundo estado que melhor paga seus professores, algo está errado, nas informações do ministério.

Os dados apresentados pela Secretaria do Planejamento do Estado de Goiás, em 2004, mostram que os Municípios de Goiás ostentam números de desenvolvimento humano, na maioria das vezes, superiores aos do Brasil, o que pode ser entendido como um avanço do processo de desenvolvimento dessa importante região do planalto central. Goiás tem o 9º melhor índice em 2004. Assim, ao compararmos a riqueza dos estados, podemos constatar que o Estado de Goiás está em posição de destaque em desenvolvimento, em relação aos demais estados brasileiros, porém é o segundo em política de desvalorização do profissional da educação. Comparando com o Distrito Federal, na mesma região, é possível verificar um piso salarial próximo de 36% do valor pago em Brasília, o que constitui séria disparidade na educação brasileira.

Conclui-se que esse perfil de aluno para o curso de pedagogia, pode estar relacionado ao incentivo dado aos professores pelo salário oferecido. Para uns, o salário não é bom, mas atende as necessidades deles.

Segundo E15 - 2010 *“Penso que poderia ter mais incentivo para o professor. Tem profissão aí, que talvez não estudasse tanto quanto a gente, é muito mais valorizado. Meu sonho é esse, ser uma profissional valorizada”*.

De acordo com a pesquisa, constata-se que todos concordam que é necessário uma política de valorização da educação e que tenha mais consideração por parte dos governantes.

Para outros, se o professor tiver um melhor salário, por sua vez, teremos professores melhores preparados, pois podem investir na sua formação e desenvolver um melhor trabalho, concluir um mestrado e até doutorado, mas com esse modelo de salário, mal conseguem uma pós-graduação lato sensu.

Observemos a fala da aluna E17 - 2010:

A pedagogia mudou meu modo de pensar e ver como a Educação é importante. Escolhi o curso por gostar de ajudar o próximo. Antes eu era enfermeira. Da Secretara de saúde, mudei para a educação. Tinha muito duvida em relação, qual curso fazer, se era fisioterapia, Psicologia ou pedagogia. Escolhi para ajudar formar o Brasil e ver ele crescer. Assim, acredito que precisamos ser valorizadas profissionalmente para que possamos fazer uma pós e oferecer melhor qualidade de ensino.

Esta declaração vem confirmar a preocupação desses (as) formandos (as) que estão no exercício da docência, quanto às condições financeiras que poderão viver, como profissionais da educação e apontam para a necessidade de investir na continuidade de sua formação para ter uma educação de qualidade.

3.1.5 Fatores que influenciaram na escolha do curso

Um dos focos de grande importância em nossa pesquisa é compreender quais os fatores que colaboraram para a escolha do curso.

Alunos (as) vindos (as) de uma classe social pouco favorecida acreditam que ao escolherem sua formação profissional, consideram poucas as possibilidades de poder concluir um curso superior e, posteriormente competir no mercado de trabalho, desenvolvendo

atividades que sejam bem vistas pela sociedade, como por exemplo, a de ser professor (a). De acordo com a (E15 - 2009):

Somos muitas na pedagogia que assumimos nossas despesas, no meu caso é tudo eu quem assumo. Eu sou sozinha, não tenho ninguém, eu me sustento, pago Faculdade, transporte, alimento e tudo, moradia, pago todas as despesas. É muito difícil viver com o salário de professor. Mas, fazer outro curso custa muito caro e as chances de emprego são menores. As vezes penso em desistir do curso, mas... o fato de ter responsabilidades a cuidar, reanimio.

As leituras de Andrade (2004, p.30) demonstram que “existe uma distância entre o discurso acerca do papel do professor e ao tratamento a ele concedido”. Para a autora, essa discrepância está presente tanto “pelos estudiosos quanto pelas políticas a ele destinados”.

È possível compreender, conforme analisa Bordieu (1988), os profissionais comprometidos com a formação docente dos anos iniciais, estão na categoria dos “trabalhadores sociais”, que vivem “mergulhados nas contradições do mundo social, estando cotidianamente à frente do que ele chama de sofrimento social. Na concepção de Bordieu, seus sofrimentos são expressos “através de inúmeras chamadas pessoais.

As reflexões apresentadas por Bordieu, veem de encontro com os conflitos sociais apresentados pela entrevistada E15, quando aborda que: “o desprezo por uma função se traduz, primeiro na remuneração irrisória que lhe é atribuída”. Para Bordieu (1988, p.11), o salário “é um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores”.

Confirmando a análise acerca da condição dos(as) alunos(as) que escolhem o curso de pedagogia, temos o depoimento de (E9 - 2009):

Um curso superior contribuiu para o aumento da minha renda, eu tenho um filho. Sou eu quem me sustento eu e meu filho. Minha condição de vida melhorou muito. Mas tenho que melhorar ainda. Tenho que crescer mais ainda, fazer uma pós, adquirir mais conhecimento para poder abrir mais o mercado de trabalho. Estou em rede privada, tem dois anos e meio. Lamento que não são desenvolvidas políticas públicas em favor da formação do professor. Além de ser um salário pequeno, é um curso desvalorizado. Mesmo assim, já concluindo o curso, vou tentar buscar novas formas de melhorar.

Estes depoimentos demonstram que os sujeitos dessa pesquisa, os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia entram no curso sem conhecer o valor pedagógico do mesmo e sem ter noção dos conhecimentos necessários para a ação de docente. Em sua maioria, o curso foi

escolhido por falta de opção, dentro de suas condições de escolher outro que realmente gostariam de fazer.

A educação tem vivido momento crítico em relação à formação de professores e até o presente momento, as diretrizes voltadas para a organização dos cursos de licenciatura ainda não conseguiram resolver essa problemática no seu contexto pedagógico, talvez porque ainda não se tenha percebido que apenas neste contexto ela não seria possível. Diz Brzezinski (p.137)

A explicação do ministro Fernando Haddad para essa calamidade é a de que recursos adicionais para a educação são imprescindíveis, mas não suficientes. Para o Ministro “é preciso combinar mais recursos com mais gestão, para obter o resultado” (Brasil. Divulgação dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Distrito Federal, 2007).

BOURDIEU (2002, p. 1520), nos ajuda a compreender esta posição, quando diz:

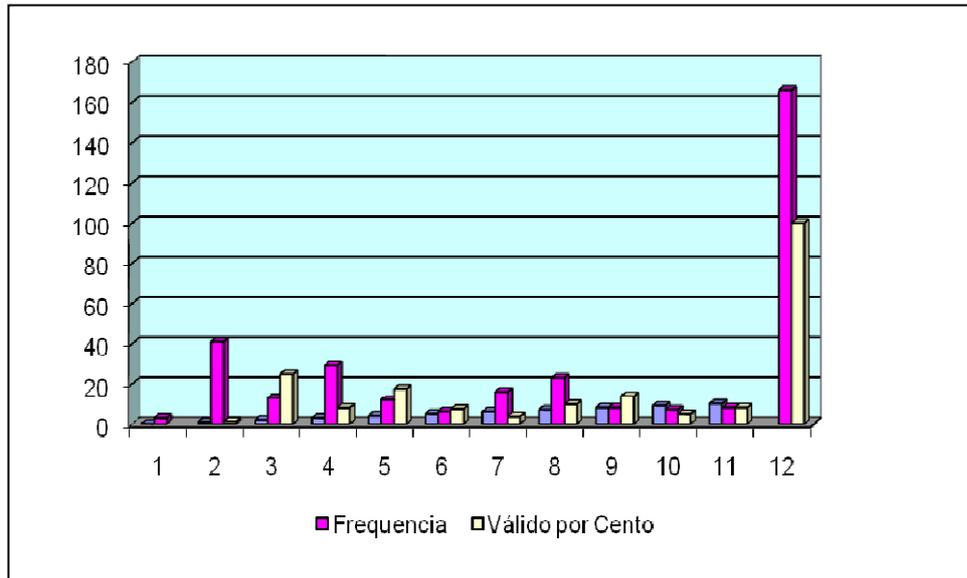
Os que ocupam as posições de dominação no espaço social estão também em posições de dominação no campo de produção simbólica e não se vê de onde lhes poderiam vir os instrumentos de produção simbólica de que necessitam para exprimirem o seu próprio ponto de vista sobre o social, se a lógica própria do campo de produção cultural e os interesses específicos que aí se geram não produzissem o efeito de predispor uma fracção dos profissionais envolvidos nesse campo a oferecer aos dominados, na base de uma homologia de posição, os instrumentos de ruptura com as representações que se geram na cumplicidade imediata das estruturas sociais e das estruturas mentais e que tendem a garantir reprodução continuada da distribuição do capital simbólico.

Para uma das entrevistadas, a maioria dos que escolhem o Curso de Pedagogia não tem clareza dos estudos contemplados em sua matriz curricular, acreditando ser um dos cursos mais fáceis para se conseguir concluir um curso superior. Segundo E10 - 2009, sua afirmação assim se justifica:

Uma grande parte vem em busca do curso de pedagogia por achar que é um curso mais fácil. Mas quando descobre que não é fácil, acabam fazendo um pouco de corpo mole. Falando por mim, vejo que preciso melhorar. É disso que eu gosto, Mas falando num contexto geral, vejo que tem muitos pedagogos indo para o mercado a ver navios. Mesmo que ainda perdidas, mesmo porque não levou o curso tão a sério. Terminou o curso porque precisava de um diploma (E10 - 2009).

Procurando investigar mais sobre esse comportamento esta pergunta foi desdobrada, e o resultado está nos dados que são apresentados a seguir.

Gráfico nº 7 - Quanto aos Fatores que Influenciaram na Escolha do Curso - Ano 2007



Fonte: Pesquisa da autora - 2007.

Dos 166 pesquisados (as), o resultado mostra que os fatores são vários, mas se considerarmos o real interesse pela docência, percebemos que 33% estão entre atualizar-se, continuar os estudos, e 18% demonstram o compromisso de ser um bom professor. Os demais se justificam 7% em busca de melhor salário, 4% para ter um currículo que facilite conseguir um emprego, 10% considera ser um curso mais barato, não importa se seja o que procura de verdade. Ainda 14% acreditam ser bem mais fácil a oportunidade de emprego, considerando ter muitos concursos, 5% apenas pelo incentivo da família, 4% pelo interesse em ter um curso de nível superior e 5% prefere nem responder.

Ao analisar esses dados, considerou-se, buscando apoio em Carneiro, que essas pessoas que procuram o curso de pedagogia como formação, deveriam ver a educação “como um espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção, pois ao mesmo tempo em que é modificada pelo mundo da produção, também é capaz de modificá-lo”. (CARNEIRO, 2009, p. 1). A autora continua a sua reflexão, afirmando que é por isso que é preciso, redimensionar a ação educativa, desvelando o real espaço econômico-sóciopolítico no discurso e na prática educacional. Na sua análise, esse “desvelar” leva a repensar o processo educativo no sentido de oferecer ao sujeito condições de

compreender o meio onde está inserido: social, econômico, político e cultural, para que possa interpretá-lo, vivenciá-lo e transformá-lo na medida de suas necessidades.

Nos estudos de Carneiro, ela realça que “a função do salário é de recriar o trabalhador”, e que “a partir de determinado momento do processo histórico, com a apropriação privada do produto do trabalho por outro indivíduo que não é o trabalhador-produtor, o trabalho, enquanto elemento de humanização, é degradado, é estranhado”, na concepção de Marx:

o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser alheio, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa é a objetivação do trabalho. A realização efetiva do trabalho é a sua objetivação. No estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação, como exteriorização (MARX, 1983, p. 149).

Retomando a análise das respostas obtidas, observamos que o curso significa para a maioria, uma oportunidade de ter espaço no mercado de trabalho e poder sobreviver com melhores salários e de forma mais digna, do que os (as) que conseguem com os trabalhos que então desenvolvem.

Vale lembrar o quanto o curso de Pedagogia é importante na formação humana e o quanto é necessário ter conhecimento para o exercício da profissão, como também ter consciência de que escolher um curso sem estar definido o porquê e como ele se caracteriza, só vai trazer dificuldades ao futuro profissional.

A verdade é que muitos o concluem, com a pretensão de aproveitarem oportunidades de emprego sem o compromisso com os objetivos do curso e muito menos sem noção da importância dele na sua própria formação humana e profissional. Conforme afirma (E1 - 2009):

Quando entrei no curso de pedagogia, meu desejo era fazer administração, fiz para dar uma seqüência ao que já havia feito no magistério. Entrei totalmente enganada achei que era outra coisa. Nos primeiros períodos, fiquei muito decepcionada, porque não era o que eu pensava. Daí passei a olhar o curso com outros olhos. Passei a compreender melhor e ver com outros olhos. Hoje no oitavo período, prestes a fazer a defesa da monografia, penso que seria o ideal que todo o profissional em qualquer área pudesse antes fazer o curso de pedagogia. Porque abre muito a cabeça da gente. Abre de uma forma construtiva, passa ver as coisas e pessoas com outros olhos, passa ter uma visão mais humana. O senso crítico não é só mais criticar. Porque a gente pensa porque está no curso superior, se acha os melhores. Porque podem ganhar mais que os outros. Na verdade não é por aí.

Para essa entrevistada, é possível analisar que não era o curso que desejava inicialmente, mas pelo fato de ter feito o curso de magistério, considerava que seria mais fácil compreender a importância do curso de Pedagogia e com o tempo, ela foi tomando ciência de sua relevância para o exercício da profissão de professora. Porém, podemos verificar visões diferentes da sua, conforme mostra (E8 -2009) “*entrei no curso por uma alternativa de sobrevivência. Não queria ser professora, Tanto é que estou na sala de aula, só este ano, no próximo ano, vou trabalhar na administração*”.

São reflexões preocupantes, quando nos perguntamos: quantos acadêmicos (as) não devem estar nessa mesma condição? E até quando muitos acadêmicos (as) do curso de Pedagogia vão ingressar no curso sem o desejo de realmente ser um educador, apenas preocupados com a sua sobrevivência, desconsiderando as condições e os direitos dos alunos que vão estar sob sua responsabilidade por muitos anos?

Vejamos o que diz outra entrevistada, a aluna E9 - 2009:

Na minha cabeça, lá dentro do meu eu, o fato de ter passado por essas situações difíceis foi tudo muito bom, porque o sofrimento me fez escolher o curso de pedagogia. E hoje eu agradeço muito. Foi o meu sofrimento que me incentivou a manter no curso esperando melhorias de vida.

Ainda sobre o compromisso profissional versus necessidades econômicas afirma a aluna E5 - 2009:

As pessoas buscam desculpas para as suas incompetências, alguns professores não estudam não se interagem com o conhecimento, eles não buscam se capacitar e acabam jogando a culpa em baixos salários, na falta de emprego. Eu acho que a pedagogia é uma área que não deixa ninguém desempregado, basta a pessoa gostar do que faz e ter formação para fazê-lo bem feito.

Vejamos que os (as) concluintes do curso também manifestam uma preocupação grande em relação às pessoas que vão exercer a profissão docente. Como podemos constatar nas palavras de E8 - 209:

As colegas do curso de pedagogia, em sala de aula, formam um grupo bem pequeno que propõe assumir um compromisso com as crianças, de ser uma nova educadora. Mas tem aquelas colegas que estão fazendo o curso, simplesmente para adquirir o diploma e afirmar que são formadas. Ter seriedade com o curso, é um grupo bem restrito.

De acordo com a aluna E10 - 2009:

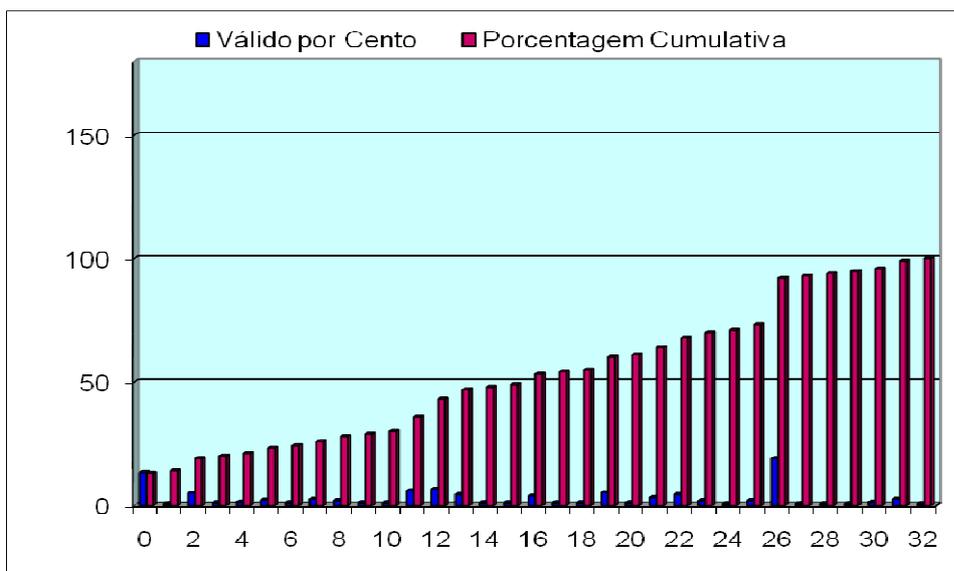
No tempo de Estágio, tinha colegas que iam lá, só para perguntar pó que estou aqui? Eu penso assim que é uma responsabilidade muito grande num estágio. Porque sua presença é só para cumprir com a carga horária, sem entender a importância desse estágio na sua formação, de nada vale. Aí eu fico pensando assim: Como que essa pessoa vai ser amanhã, como que ela vai dar aula? Eu penso que não quero essa pessoa nem para dar aula para meu neto. Infelizmente o que mais me incomoda, não se pode falar muito, porque estou começando agora. Eu sinto que o professor é muito individualista, eu penso que ele deve ser mais unido. Não sei se é porque venho de uma área diferente, todo mundo participava mais. Tem aquela coisinha assim junta. Isso me preocupa bastante acerca do modelo de profissional que vamos ter no futuro.

Diante desses dados discutidos até aqui se constata que poucos (as) são os (as) que escolhem o curso de Pedagogia como formação profissional e que apresentam seriedade nessa escolha. E que durante os Estágios, conseguem perceber um espírito competitivo e nunca de parceria para desenvolver uma gestão de sala de aula comprometido com o aprendizado dos alunos,

3.1.6. Que outro curso gostaria de fazer - Goiânia - 2007

Foram 32 os cursos apresentados pelos (as) pesquisados (as) como resposta a esta questão, conforme demonstrado no gráfico 8, e os cursos de maior interesse, depois de sua escolha, foram os da área da saúde, representando o interesse de 81 alunos, correspondente a 49% dos alunos pesquisados.

Gráfico 8 - Que outro curso gostaria de fazer - Ano 2007



Fonte: Pesquisa da autora - 2007

Quanto aos cursos que se destinam à formação de professores como: História, Letras, Geografia, houve 13 alunos (as) interessados (as), representando 7,8% dos (as) pesquisados (as). O curso de Psicologia foi o mais procurado representando sozinho, 19% dos (as) entrevistados (as).

Esses dados nos revelam que esses profissionais estão fazendo aquilo que na verdade não gostariam, mas que foi a única alternativa que encontraram.

Quando sentimos a dificuldade dos nossos(as) acadêmicos(as) em enfrentar com entusiasmo esse descaso com a educação, buscamos compartilhar com as idéias de CARNEIRO, quando na sua reflexão, diz:

Os docentes/professores são trabalhadores que guardam uma especificidade do ponto de vista político, pois são eles que formam/qualificam os futuros trabalhadores. Esta realidade confere poder aos professores/formadores que qualificam a força de trabalho, possibilitando a produção da mais-valia relativa, “cobiçada pelos capitalistas”, pois convertem trabalho simples em trabalho complexo, *que produz um maior valor de troca, gastando o mesmo tempo de trabalho.* (CARNEIRO, 2009, p. 11).

A pesquisa mostra a falta de certeza, ou desconhecem a força da classe, ou se sentem frágeis quando compreendem que sua força de trabalho está sendo explorada. Carneiro afirma que é preciso correr o risco de desvelar as contradições da sociedade capitalista, organizar-se e preparar educadores e educando para lutarem pela humanização crescente, visando a transformação das bases sócio econômicas, políticas e culturais para construção de uma nova ordem sócia, deixando de exercer uma educação mercadoria.

Diz Carneiro (2009, p. 4), que, “as mercadorias educação/saber são disputadas no mercado de forma desigual: aos privilegiados são dados os privilégios da qualidade e da ciência”. Carneiro, busca apoio para melhor compreensão em Enguita:

Longe de ajudar os estudantes a se desenvolverem como indivíduos maduros, auto-suficiente e automotivados, as escolas [consequentemente a educação para os trabalhadores] parecem fazer tudo para manter os jovens em um estado de dependência crônica, quase infantil (ENGUITA, 1989, p. 165).

Apropriando-nos de Rodrigues (2007, p. 214), vemos que é possível compreender que são bem poucos os estudos no Brasil, que usam a temática da relação entre os interesses de classes e frações dominantes e a política de ensino superior. Para esse autor, é de suma importância “apreender a existência desses interesses diversos, assim como as relações

conflituosas que os permeiam, é tarefa de suma importância para aqueles e aquelas que desejam compreender o quadro difícil com que as universidades brasileiras se deparam”.

A discussão que tem dominado a educação é a questão do ensino de qualidade e, esse deve, por sua vez, ser uma preocupação constante dos profissionais da educação, visto que o ensino de qualidade demanda uma boa formação, compromisso e seriedade com o que se faz, como se faz, e por que se faz.

E o quadro apresentado na pesquisa não mostra que eles sabem o quê e como fazer essa escolha de serem responsáveis pela formação integral do ser humano.

Percebemos muita reclamação acerca do salário destinado ao professor (a), mas pouca atitude parte desses profissionais a fim de que demonstrem a importância dele na formação do ser humano. É preciso avançar na consciência de que para assegurar melhor salário, precisam pensar em um trabalho bem feito, uma formação diferenciada.

Parece que consideram apenas o que aponta Afonso:

A profissão de professor caracteriza-se também por ser um trabalho que pode ser exercido em tempo parcial, sendo em geral escolhido pelas mulheres, porque lhes permite conciliá-lo com sua outra jornada de trabalho, que são as tarefas domésticas. Como a mulher não é responsabilizada oficialmente pela manutenção do lar, seu salário é considerado apenas complementar. Tudo isto terá também a consequência de que a remuneração a ela destinada também seja mínima, “parcial (AFONSO, 2008, p. 7).

Muitos (as) dos (as) pesquisados (as) manifestaram interesse em dar continuidade aos estudos após concluído o curso, visto que perceberam que apenas uma graduação não seria suficiente para mudarem sua história de vida financeira e que as melhorias só poderiam vir a partir da aquisição de mais conhecimento, com a escolha de uma pós-graduação.

Dos 4 homens entrevistados e que se encontram no exercício da docência, (em atividades recreativas, e aula de artes), 3 manifestam o desejo de fazer outro curso e aproveitar os conhecimentos da pedagogia para ter melhor desempenho. O outro pesquisado tem a pretensão de trabalhar apenas na docência do ensino superior. Mas justifica-se esse desejo em função do que alegaram durante a pesquisa, que não conheciam, realmente, o curso de Pedagogia, pensavam poder atuar no ensino médio, e outros por terem apenas pretensão de exercer a docência no ensino superior.

. Para esses (as) concluintes, como curso de formação inicial, o curso de pedagogia não demonstrou ser o suficiente para que tenham clareza da importância de seu papel de educador (a) para a mudança na vida das pessoas.

De um pedagogo (a), exige-se uma busca constante para o desenvolvimento das diferentes capacidades de um educador. E pensando que ele é um educador, é preciso que desempenhe o seu papel, que apresenta Saviani:

O educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador (SAVIANNI, 1996, p. 145).

Essa afirmação de Saviani (1996) nos leva crer que o professor/educador precisa de ter uma visão de mundo, uma concepção de educação e de ensino, que determinem os “*tipos de saberes*” que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Como aprendente nessa caminhada do magistério, acreditamos que cada ação educacional, realizada compromissadamente com a educação, torna possível a capacidade de consolidar nos estudantes melhores possibilidades de êxito em suas vidas profissionais, conforme demonstra o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, no seu Art. 2º, sobre um dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: Item II, “a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”.

Compreender esse enunciado implica várias reflexões, como mais uma vez demonstra o Art. 2º, item XI

A formação continuada deve ser entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e no item XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, Artigo 2º, item XI e XII).

Está claro no Decreto acima que é preciso que o profissional da educação apresente a garantia de que, ao sair da sua formação inicial, vai buscar uma formação continuada para oferecer aos seus alunos uma educação com possibilidades reais de progresso dentro do contexto social, econômico e político em que vivemos. Mas existe em tudo isso uma contradição quanto à cobrança de uma formação continuada do professor, quando na

realidade o salário oferecido a esse profissional não é suficiente para ter uma vida que lhe garanta direitos à cultura, lazer, saúde e investimento no seu profissionalismo.

Diante desta situação, acreditamos ser claro o desinteresse por parte da maioria dos pesquisados e de ter contado com apenas 17 das 166 pesquisadas inicialmente. Mesmo os que se encontram em sala de aula, manifestam sua insatisfação com a forma como a educação é vista pelo poder público e pelas instituições privadas.

Tal educação deve ser oferecida a todo e qualquer cidadão, não se tornando apenas um belo discurso apregoado em nossas leis, ou até mesmo na fala de cada educador, mas que se torne um fato real.

É bem possível que o fato de muitos (as) não estarem ainda exercendo a docência pode estar relacionado ao pouco conhecimento acerca da profissão, gerando uma preocupação quanto a estar preparado para seu novo papel na escola.

A experiência adquirida nos trinta e cinco anos de educação demonstrou-me que a cada tempo, a escola renova seus objetivos, conforme vão ocorrendo as transformações na sociedade. O seu papel não está vinculado a um simples aspecto da aprendizagem e isso implica também diferentes papéis do professor diante da escola

Os estudos buscam contribuir para a compreensão da necessidade de se desenvolver uma educação diferente em que todos, como parte desse processo, possam realmente adquirir os conhecimentos que buscam e também contribuir para a formação de uma sociedade que se transforma de forma brusca em vários aspectos.

Digo brusca, em função de compreender que a sociedade ainda não está preparada para enfrentar os novos paradigmas com conhecimento necessário para atender às necessidades do mundo atual que se caracteriza pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção desse conhecimento.

A partir da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas do professor e no compromisso social da escola, entendemos que ela deve continuar a refletir a própria sociedade e sua perspectiva cultural, bem como o perfil do professor que vamos precisar para atender ao aluno já informatizado, o que exige bem mais dos profissionais de hoje.

As leituras têm mostrado que é preciso pensar numa nova sociedade que possa contribuir para que a escola esteja integrada aos padrões educativos mínimos, de modo a construir um projeto próprio de desenvolvimento, em que a universalização da educação em todos os níveis, seja a base de desenvolvimento integral dos indivíduos. É preciso que essa

escola nesse momento histórico, seja capaz de utilizar-se de todas as ferramentas disponíveis para produzir conhecimentos que impulsionem o ser humano a agir sobre essa sociedade dinâmica que a todo o momento faz novas exigências. Zagury, nas suas abordagens analisa:

Apontar o professor como único responsável pelos fracassos no ensino é mascarar a realidade, especialmente quando isso ocorre sem uma análise profunda e concreta do processo desenvolvido. Ignorar que o aluno não querer estudar tenha seus diferentes motivos para não se esforçarem para aprender é igualmente ignorar que o ser humano é múltiplo e que cada indivíduo é único e reage diversamente aos estímulos recebidos (ZAGURY, 2006, p. 35).

A pesquisa contribuiu para uma busca da compreensão de até que ponto esse profissional em formação no curso de Pedagogia, está preparado para seu novo papel na escola?

É preciso que esses futuros (as) profissionais tenham a consciência de como o avanço para a modernidade tem acontecido e que tenham a certeza da necessidade de novos conhecimentos para um novo aluno que tem a seu favor vários recursos tecnológicos informatizados e que modificam o comportamento dos jovens dessa nova geração. Para o século XXI, esse fato cobra do professor conhecimentos articulados com as novas expectativas de desenvolvimento humano e social.

Vejamos as idéias de Zagury (2006):

Para sanar em curto prazo deficiências culturais e tecnológicas dos docentes, as políticas públicas educacionais precisam providenciar medidas que efetivamente possibilitem adquirir com frequência e facilidade livros, revistas e assinaturas de revistas e jornais. (ZAGURY, 2006, p. 163).

Com esse piso salarial apresentado pelo Governo, dificilmente um número significativo de profissionais vão poder com a frequência citada pela autora, adquirir as fontes de conhecimento, sabendo-se que as necessidades básicas de sobrevivência do professor vão além do salário oferecido.

Mas nem por isso, deve esse docente atribuir a culpa apenas às políticas públicas. Para FREIRE (1982. p. 89), essa consciência, “é um esforço através do qual a consciência intransitiva é levada a perceber o mundo objetivo e social, a receber o conhecimento e a recriá-lo, pois o processo de conhecimento implica a constante ação e reflexão sobre a realidade”

Como profissional responsável pela formação do ser humano, segundo o autor, é preciso ter claro que esse conhecimento se realizar a partir da “dialética entre indivíduo-

mundo. Ela não pode existir fora do ato de agir-refletir”. Ele sustenta a idéia de que a conscientização “tem por fim descortinar as situações-limites nas quais os temas são bloqueados a fim de que sejam desmistificados”.

Esses são os desafios impostos para o século XXI, que instigará produções conscientes e criativas alicerçadas em pedagogias inovadoras que objetivem a busca da competência, mas, principalmente, a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos que se engajam no processo educativo, tanto de instituições privadas como públicas de ensino.

A convivência com professores nesses últimos trinta e cinco anos tem-nos causado preocupação quanto à prática tradicional presente em um grupo significativo dos profissionais da educação.

A realização desta pesquisa veio contribuir para a compreensão melhor de quem é esse (a) profissional que está sendo formado (a), suas perspectivas em relação à profissão futura e até que ponto sua escolha pelo curso parte de sua vontade própria, por ter ciência do que pretende fazer, do que gosta e por que acredita que sua atuação poderá apresentar grandes expectativas de melhoria na qualidade do ensino.

Apoiando-se em Vygotsky (1991) é preciso olhar os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura e como produto das interações sociais, assim, não se pode exigir que a escolha pela docência seja apenas uma situação de desejo de ser professor, mas uma necessidade de oportunidades para sobreviver. É evidente a desvalorização do profissional da educação, porém é uma das profissões que mais tem oferecido oportunidade de emprego, visto que a cada ano muitos são os concursos públicos oferecidos para a carreira de docente.

Conforme explica o materialismo histórico dialético, na perspectiva de Vygotsky (1991), o pesquisador frequenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. E ao trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos, vão surgindo outras questões que poderão levar a uma compreensão da situação estudada.

E essa oportunidade da realização da pesquisa proporcionou, a partir das observações e entrevistas, a confirmação da hipótese inicial, em que se acreditava que toda pessoa que escolhia o curso de pedagogia, apenas pensava em uma oportunidade de emprego, foi refutada, visto que dos 166 pesquisados, 20, optaram em permanecer no magistério.

Conclui-se que, mesmo sendo uma representação pequena diante do pesquisado, existem pessoas que inicialmente incentivado por alguma pessoa ou por alguma situação, podem no decorrer da formação, tomar gosto pelo curso e querer ser um profissional comprometido com essas mudanças exigidas pelo mundo moderno.

Assim, afirmar que a escolha da profissão deve estar apenas ligada a opção de cada um, leva-nos a concordar com BOURDIEU (2003, p. 49), quando afirma que “as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam”. Acrescenta o autor que “Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas”. Em seu esclarecimento ele continua a reflexão afirmando:

a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxitos; de realizar, portanto uma ascensão social (BOURDIEU, 2003, p. 49).

É preocupante quando se questiona acerca das perspectivas de futuro para a docência, quando registra essas considerações:

No meu ponto de vista, eu acho que a maioria dos acadêmicos que estão formando agora, simplesmente passaram pela Faculdade Padrão, mas os conhecimentos trabalhados na Faculdade, não passou por eles. Quer dizer o quê? Que muitos acharam que era só um brincar de fazer um curso superior e fazer parte de uma classe social de pessoas com curso superior. Estão fazendo um curso, ou melhor, estão levando o tempo, mas não tiraram nada. Não estão fazendo proveito do seu tempo, dinheiro e muito menos dos conhecimentos recebidos. Em uma sala de sessenta alunos, se dez querem realmente alguma coisa são muitos. Os outros estão simplesmente como a música do Zeca Pagodinho: Deixa a vida me levar, vida leva eu....Então eles não buscam melhoria em nada, nem informação, nem em conteúdo, nem em nada. Justamente, a necessidade de mudança que tem acontecido na educação é devido a algumas alunas que estão na mesma situação das que encontram na minha sala. Sem perspectiva de futuro (E11 - 2009).

Nota-se por parte daquelas que pretendem dar continuidade à carreira de docente, uma preocupação muito grande em relação à grande maioria que demonstra descompromisso com o curso. Segundo E14 - 2009:

Algumas que estão em sala de aula, têm um compromisso que assumiram com as crianças de ser uma nova educadora. Mas tem aquelas colegas que estão fazendo o curso, simplesmente para adquirir o diploma e afirmar que são formadas. Mas tem um grupo que tem um compromisso sério.

Mais uma vez, vale lembrar Bourdieu (2003), quando descreve: “dentro de um processo circular, um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim”, que, por sua vez, engendra um moral mais baixo ainda; enquanto que um moral elevado, não somente suscita alvos elevados” mas que segundo o autor “tem oportunidades de criar situações de progressos capazes de conduzir a um moral ainda melhor”.

A gente tem muita responsabilidade com o outro, tem que trabalhar três turnos para conseguir se manter com dignidade, com cidadania, é difícil. Penso que poderia ter mais incentivo para o professor. Tem profissão aí que talvez não estudasse tanto quanto a gente e é muito mais valorizada. Meu sonho é esse, ter a profissão docente valorizada e bastante respeitada pela sociedade (E10 - 2009).

Essa caminhada em busca de novos conhecimentos contribuiu bastante para compreender o quanto a matriz pedagógica de cada época pode modificar a realidade educacional do seu povo. As leis mostraram que em cada tempo, atendiam a um tipo de interesse político e a desvalorização que tem sido dada ao magistério mostra-nos o quanto a educação ainda precisa melhorar.

Muitas vezes se questionava com as alunas, porque se discutem novas possibilidades de ensino no Curso de Formação de Professores, durante o curso e ao irem para a escola resistem em utilizar da teoria para melhorar as suas práticas educativas?

Na visão de Martins (2007) esse grupo de futuros (as) profissionais pode estar agregado aos que:

Tem medo de mudança. São professores que se encontram em condições instáveis, por falta de habilitação adequada ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto as suas deficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos (MARTINS, 2007, p. 15).

Nas ideias de Martins, mostra o estado de insegurança em que vive a maioria dos profissionais da educação hoje, podendo ter vinda do seu desinteresse pelo curso, como também, pela formação recebida.

Os estudos mostraram que é o profissional da educação o responsável pela formação de outros indivíduos e que a sua prática deve estar fundamentada em concepções e posturas educativas que são adquiridas no decorrer de sua formação inicial e dando seqüências aos cursos de extensão. E que deve considerar as histórias de vida dos alunos, os valores morais, sociais e religiosos que corroboram para uma visão de homem, sociedade e de educação, que por sua vez, irão nortear suas ações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou-nos que esses acadêmicos que fizeram parte desse trabalho são pertencentes à classe C, de acordo com a divisão de classes apresentada pelo IBGE, com uma “reduzida” herança cultural, uma vez que 81% tem como renda familiar menos de três salários mínimos, fato que influenciou fortemente na sua escolha de curso e que escolhas foram marcadas pela insegurança, interrupções escolares e pela instabilidade econômica.

Foi possível observar, ainda que esses acadêmicos (as) apresentam “acentuada lacuna intelectual”. Demonstrada no perfil social, segundo os relatos.

A crença de que poderíamos encontrar estudantes privilegiados culturalmente, não foi uma confirmação. São muitos que dependem apenas do seu esforço de trabalho para seu sustento da família.

Os resultados desse estudo apontam que, as nossas alunas conseguem concluir o curso de pedagogia, em função de na sua maioria terem algum tipo de bolsa, pois com o salário que ganham nas escolas em que trabalham, deveriam escolher entre estudar ou apenas lutar para sobreviver.

Esta realidade constatada prejudica e dificulta ainda mais o percurso desses acadêmicos (as), pois, segundo Bourdieu, tratando a todos como possuidores de capital cultural privilegiado e legítimo, o sistema de ensino (no caso, a universidade) tende a prejudicar os desprivilegiados, quando espera receber alguém com uma boa herança cultural dessa camada social.

Finalmente, o investimento na trajetória desses estudantes representa para cada um, no mínimo, uma estratégia de reconversão; uma maneira de manter-se em sua posição de classe sem correr o risco de crescer ainda mais em sua escala social.

Foi possível identificar que parte desses docentes têm medo de arriscar, e optam pela obediência à autoridade patronal.

Quando se referem à expectativa profissional, demonstram que com salários pouco atraentes, e com políticas públicas de formação que não oferecem horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência, não alimentam esperanças nem compromisso de permanecer na profissão.

Os (as) acadêmicos (as) pesquisados (as), na sua maioria, estão conscientes de que a profissão de professor não é bem remunerada e que segundo eles, é preciso que se esforcem, que estudem bastante para que possam se destacar como profissionais e

almejem uma remuneração melhor. Alguns (as) afirmam que não têm altas expectativas porque a docência não é um curso que dá vantagem de sonhar alto com salários exorbitantes, mas é o suficiente e acreditam que um dia a educação estará em primeiro plano nas Políticas do Governo. Para esses alunos entrevistados, o valor atribuído pela sociedade à profissão de professor é muito baixo e que os governantes são os que mais desvalorizam os professores.

Esse é um dos motivos porque entra um grande número de pessoas no curso de Pedagogia, mas ao terminarem, poucos demonstram o interesse em permanecer na educação.

Isso ficou constatado nessa pesquisa quando se verificou que dos 166 inicialmente pesquisados, apenas 20 chegaram ao final do curso em sala de aula, seja como estagiário ou como regente. Enquanto que os outros afirmam que dificilmente trabalhariam na educação.

Na concepção dos acadêmicos os conhecimentos oferecidos no curso de formação atendem às necessidades de sua contextualização na prática de sala de aula, mas o desinteresse pela profissão se relaciona aos baixos estímulos dados para a continuidade na formação.

Para esses entrevistados(as), a escolha pela profissão docente é uma decisão difícil, mas que traz contentamento a quem a escolhe, satisfação em educar, construir e transmitir ao outro um pouco de conhecimento, e que mesmo diante de tantas dificuldades e do baixo valor atribuído pela sociedade à profissão de professor, ainda assim, é significativo o número de estudantes que escolhem a docência como ocupação profissional, tendo como maior justificativa, o prazer em transmitir conhecimento.

Muitos de nossos sujeitos enfrentam dificuldades durante a sua trajetória escolar devido à falta de recursos, de incentivo familiar, e percebemos que uma das dificuldades a serem enfrentadas por esses acadêmicos é a pouca motivação desses alunos durante o próprio processo de formação, uma vez que precisam trabalhar dois turnos, saem muito cedo e chegam tarde a suas casas, tem dificuldade de transporte e um ganho baixo para manter o curso, comprar livros, participar de eventos pedagógicos que exigem investimentos.

Mesmo com toda a desvalorização do magistério, a pesquisa mostra que ainda esses profissionais da educação estão entre os mais numerosos e importantes grupos ocupacionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel. Mostra ainda que o setor público ainda é o grande empregador na área. Isso nos remete a uma reflexão: Não dá para se manter o discurso de que

a educação não precisa de mais verbas, se queremos falar de educação emancipatória e de professores capacitados para tal.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. *Instituto de educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AFONSO, Lúcia Helena Rincón. *O/a profissional docente formado/a pela UCG frente às demandas da produção flexível: universo simbólico e práxis pedagógica*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2008.

AGUIAR, Marica A. da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo de formação do profissional da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

ALMEIDA, Jr. José Maria. *O perfil do educador do século XXI*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento final do X encontro Nacional*. Brasília, 2000. p. 1-47.

_____. Boletim, ano VII, no dia 15, dezembro de 2001 - Florianópolis, p. 14.

_____. *Documento das entidades sobre a resolução do CNE*. Abril de 2005. Campinas, 2005b. Mimeo.

_____. *I - 1998 - 15 anos de movimento. A trajetória*

AZEVEDO, Fernando. *A educação e seus problemas*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948. (v. 1; v. 2).

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1980. p. 165-166.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia*. 1986. p. 165-186.

BRANDÃO, Carlos. *Relatório do conselho estadual de educação*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Relatório de Clélia Brandão. Distrito Federal, 2005.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE: Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1962.

_____. Decreto de 1º de março de 1823. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: *Imprensa Nacional*, 1887, p. 41-2.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969.

_____. Ministério da Educação. INEP/MEC (2006) Relatório Nacional SAEB 2003. Brasília.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Distrito Federal: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília, 1999.

_____. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, Brasília: IBGE, 2010.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam, ...por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____.(org.) LDB – Dez anos depois : reinterpreção sob diversos olhares.

_____. (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

_____. *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

_____. Participação Reunião CNE. Relatório Iria Brzezinski. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por lista da ANFOPE. Em 23 fev. de 2006.

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2004. p. 13-37.

CAMPOS, R. A. A Definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. In: *XII Encontro Nacional da ANFOP*, 2002. Disponível em: <http://www.amped.org.br>. Acesso em: 7 set. 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigma rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 01-23.

CARNEIRO, Maria Esperança, Fernandes. (org.). *Pesquisa: observatório século XXI: sujeitos da educação na realidade sócio-econômica brasileira*. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2009.

_____. et al. *Algumas reflexões sobre educação e trabalho*. Goiânia: UCG, 2009.

CHAGAS, Valmir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e de 2º graus: antes, agora e depois*. São Paulo: Saraiva, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. 2002, p. 120.

DEWY, J. *Democracia e educação: introdução à educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACULDADE PADRÃO. Projeto político pedagógico. Goiânia, 2009.

FERNANDES, Aldo Demerval Rio Branco. *História do Brasil império*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: cooperação ou endividamento. Brasília: UnB, 1991. Mimeo.

FORUM dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. Diretrizes Curriculares Nacionais. 1998. Mimeo

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 93.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Caderno de Pesquisas*. São Paulo, n. 98, ago. 1996.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *O que é pedagogia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr (org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: FCA-USP, 1985.

IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA - IPEA, 1999.

LEMME, Paschoal. Manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 150, maio-ago. 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos. Para que?* São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Hermes. *Problemas do nosso tempo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1935.

LIMA, Lauro de Oliveira, **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1970.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988. 99 p.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. A constituição de 1967. In: D'ÁVILA, Luiz Felipe (org.). *As constituições brasileiras: análise histórica e propostas de mudanças*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 71-82.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano*. [s.i.] 2007.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Primeiro manuscrito (parte final). In: MARX, K; ENGELS, F. FERNANDES, F. (org.). *História*. São Paulo: Ática, 1983. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 36).

MENDONÇA, Ana M. P. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 132.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. A primeira escola de professores dos Campos Gerais-PR. Campinas, 2004. 95 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001. p.34.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002). Rio de Janeiro, 2003. 198 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

_____. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. p. 131.

NONATO, Antonia F. E.; SILVA, Eleuza de Melo. Movimento de educadores e o curso de pedagogia: a identidade em questão. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e preparação docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira, 2000.

PAGNI, P. A. *Do "Manifesto de 1932" à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). *Alternativas no ensino da didática*. Campinas: 1997. p. 37-70.

_____. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido; MANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 22. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

_____. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (coord.). LIBÂNEO, José Carlos et al. *Pedagogia, ciência da educação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 60.

_____. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SALOMAN, Marta. Motivo causa baixa frequência escolar e punição aos beneficiários da Bolsa-Família. *Jornal o Estado de São Paulo*, maio, 2010.

SÁNCHEZ GOMBOA, Sílvio. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis, 1996. Disponível em: www.geocities.com/grupoepisteduc/tese resumo.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. CD Room.

_____. História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. p. 9-34.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145.

_____. Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e democracia: balanço de uma polêmica. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 183-203.

_____. *Pedagogia no Brasil: teoria e prática*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SERRANO, Jonathas. Cinquenta Anos de Ensino Normal. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, Publicação Trimestral da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, v. I, n. 4, out. - dez., 1930.

SHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan. 2007.

_____. *Formação e identidade do pedagogo no Brasil*. Ensinar e prender: sujeitos saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmica de Nosso Tempo).

SILVA, Elizabete Vieira Matheus. Formação do pedagogo: um estudo exploratório de três cursos de pedagogia à luz das diretrizes curriculares nacionais. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado).

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. *História do instituto de educação*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1954.

SINDICATO DOS PROFESSORES E SERVIDORES DO CEARÁ - APEOC. Pesquisa realizada em 2010.

SOARES, Ricardo Pereira. *Dívida Pública Externa: empréstimos do BIRD ao Brasil*. Diretoria de Planejamento e Políticas Públicas – IPEA. Brasília, 1999.

VASCONCELOS, C. K. B.; BIANCHI, R. F. Vencedores do Prêmio Werner von Siemens. *Revista Minas Faz Ciência*. Belo Horizonte, 1, Nacional, 1935, p. 48-48, nov. 2008.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARDE, Miriam Jorge. Contribuições da História da Educação. *Em Aberto*. Brasília, a. IX, n. 47, jul. set. 1990.

ZAGURY, Tânia. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

DECRETOS

DECRETO Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

LEIS

LEI de 15 de outubro de 1827

LEI nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

LEI Nº 5.692/1971

LEI Nº 9.394 de dezembro DE 1996.

PARECERES

PARECER CFE nº 291/62 de 14 de novembro de 1962.

PARECER Nº 251, de 1962.

PARECER Nº 5/2005.

RESOLUÇÕES

RESOLUÇÃO do DFE nº 9/69 de 10 de outubro de 1960.

RESULUÇÃO Nº 01/06 do Conselho Nacional DE Educação.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DESTINADO ÀS ACADÊMICAS DO 1º E 8º PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE PADRÃO – Ano 2006

Objetivo da pesquisa

Este documento é anônimo, confidencial e surge com intuito de reconhecer o perfil dos acadêmicos do curso de pedagogia, contribuindo assim, para reflexão acerca da realidade desses futuros profissionais da educação e sua formação inicial, atendendo as necessidades de uma pesquisa de mestrado da Universidade Católica de Goiás.

I - DADOS PESSOAIS:

Bairro que reside:_____. Região a que pertence:_____.
Idade:_____; Sexo: (1) masculino (2) feminino; Estado Civil: (1) casada(o) (2) solteira(o) (3) desquitada (o) (4) viúva (5) separada(o) (6) outros.
Possui filhos: (1) sim (2) não; quantidade: (1) de 1 a 3 (2) 4 a 6 (3) mais de 7
Período em que estuda: (1) 1º (2) 8º.

II- DADOS DE ESCOLARIDADE:

- 1- Quanto ao 2º grau, possui:
(1) Grau regular (2) Profissionalizante (3) Supletivo (4) Técnico em magistério (5) outros
- 2- Quanto ao tempo sem estudar depois que concluiu o segundo grau:
(1) 1 anos (2) 2 anos (3) de 3 a 5 anos (4) 6 a 10 anos (5) mais de 10 anos
- 3- Rede de Ensino que cursou o 2º Grau:
(1) Municipal (2) estadual (3) particular (4) conveniada
- 4- Qualidade considerada pelo do 2º Grau concluído:
(1) Excelente (2) bom (3) regular (4) fraco
- 5- Seu interesse pela formação inicial em pedagogia se destina a:
(1) Melhoria salarial (2) progressão de carreira (3) falta de opção (4) atualização e aperfeiçoamento profissional (5) melhoria do currículo (6) gosto pelos estudos (7) facilidade para prestar concurso (8) ter um curso superior (9) por ser um curso mais barato (10) por incentivo da família (11) por não precisar de estudar matemática (12) por querer ser uma boa profissional da educação (13) pela facilidade de acesso ao mercado de trabalho (14) outros
- 6- Se não fosse pedagogia, qual curso gostaria de concluir:
(1) Direito (2) Psicologia (3) Letras (4) Enfermagem (5) História (6) Farmácia (7) biologia (8) Educação Física (9) Fisioterapia (10) Veterinária (11) Publicidade (12) Nutrição (13) telemarketing (14) Medicina (15) Agronomia (16) Administração de Empresas (17) Odontologia (18) Relações Internacionais (19) Ciências Contábeis (20) Serviço Social (21) Biomedicina (22) Artes Plástica (23) Jornalismo (24) apenas pedagogia (25) Fonoaudiologia (26) Geografia (27) Bioquímica (28) Terapia ocupacional

III- Tempo de experiência docente:

- (1) Educação Infantil (2) 1ª fase do Ensino Fundamental (3) 2ª fase do ensino fundamental
(4) Ensino Médio (5) nenhuma experiência

2. Rede de ensino que trabalha atualmente:

- (1) Municipal (2) estadual (3) federal (4) particular (5) conveniada (6) filantrópica

3- Turno que trabalha:

- (1) Matutino (2) vespertino (3) noturno

IV – ASPECTO FINANCEIRO

1- A sua renda mensal varia entre:

- (1) Até um salário mínimo
(2) 01 a 03 salários mínimos
(3) 04 a 06 salários mínimos
(4) 06 a 10 salários mínimos
(5) Mais de 11 salários

2. Como paga suas Faculdade:

- (1) Bolsista da OVG
(2) Bolsista da Faculdade
(3) ProUni
(4) Financiamento pela Caixa
(5) Bolsa de Empresas
(6) Com sua própria renda
(7) recebe ajuda do esposo ou pais

3. Consegue manter suas parcelas em dias

- (1) Sim (2) não (3) as vezes

4. Tipo de moradia

- (1) Própria
(2) Aluguel
(3) Cedida
(4) Financiada
(5) Outros

5. Transporte utilizado

- (1) Ônibus
(2) Van
(3) Moto
(4) Carro Próprio
(5) Carro da Prefeitura
(6) Carona

V- FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Pretende continuar sua formação acadêmica:

- (1) Sim Não

2. Que nível de título pretende:

- (1) Pos lato sensu
- (2) Mestrado
- (3) Doutorado
- (4) Pós-doutorado

3. Área de interesse

- (1) Psicopedagogia
- (2) Gestão escolar
- (3) Pedagogia Empresarial
- (4) Pedagogia Hospitalar
- (5) Formação para ensino superior
- (6) Educação Infantil
- (7) Língua Portuguesa
- (8) Tecnologias educacionais
- (9) Educação Especial
- (10) Pos em história

4. Quem são os incentivadores para a realizar da sua formação inicial?

- (1) financeiro
- (2) incentivo da família
- (3) incentivo do local de trabalho
- (4) outros

5. Quais os maiores obstáculos encontrados para chegar a concluir o curso:

- (1) financeiro
- (2) disponibilidade de tempo
- (3) falta de incentivo da família
- (4) falta de apoio no local de trabalho
- (5) crianças pequenas
- (6) outros

6. Com que frequência participa de cursos, oficinas, workshop, palestras e congressos de Educação:

- (1) mensalmente
- (2) semestralmente
- (3) anualmente
- (4) não se interessa
- (5) nunca participa
- (6) só participa para completar as horas exigidas pelo curso

7. Quantos livros referentes ao seu curso, costuma ler por mês:

- (1) apenas 1
- (2) de 2 a 3
- (3) mais de 4
- (4) nenhum

VI - OPINIÕES ACERCA DO CURSO

1. Como você avalia a qualidade dos conteúdos do curso de pedagogia para o exercício da docência:

- (1) Muito interessante
- (2) Pouco tem contribuído
- (3) De suma importância
- (4) Outros

2. Como avalia o curso da Faculdade Padrão:

- (1) Boa qualidade
- (2) Precisa melhorar
- (3) Péssima qualidade
- (4) Professores sem capacitação
- (5) Outros

3. Qual sua perspectiva com o curso de pedagogia:

- (1) Desempenhar bem a função de diretora
- (2) Ser uma coordenadora competente
- (3) Ter minha própria escola
- (4) Ser uma professora que faz a diferença
- (5) Não pretendo atuar na educação
- (6) Outros

4. Quais as dificuldades você encontra para concluir o curso:

- (1) Financeira
- (2) No relacionamento com os colegas
- (3) No relacionamento com professores
- (4) Em trabalhar em grupo
- (5) Em compreender os textos trabalhados
- (6) Em elaborar os trabalhos
- (7) Em apresentar trabalhos
- (8) Em conciliar teoria e prática
- (9) Conciliar família e a faculdade
- (10) Frequentar a faculdade todos os dias
- (11) Em se dedicar ao estágio
- (12) Definir o tema da monografia
- (13) Gastos com livros e textos
- (14) Problemas de saúde
- (15) Idade avançada
- (16) Outros

5. O que mais estimula a concluir o curso:

- (1) Necessidade financeira
- (2) Necessidade de um diploma de curso superior
- (3) Qualidade dos professores
- (4) Relacionamento professor-aluno
- (5) Qualidade do curso
- (6) Grande número de atividades pedagógicas
- (7) Ambiente acolhedor da faculdade
- (8) Estágio no campo
- (9) Possibilidade de ajudar a comunidade
- (10) Facilidade em colocar em prática a teoria estudada
- (11) Outros

6. Como avalia a sua aprendizagem no decorrer do curso:

- (1) Boa qualidade
- (2) Precisa melhorar
- (3) Péssima qualidade
- (4) Professores sem capacitação

7. outros

Data da pesquisa: Junho de 2006.

ANEXO II

Roteiro de entrevista para alunos (as) concluintes do curso de pedagogia da Faculdade Padrão e que exercem a profissão docente.

Objetivo: Conhecer acerca das mudanças ocorridas na vida cultural, social e financeira e as perspectiva desses acadêmicos para a sua formação de pedagogo, conforme as exigências de um profissional pedagogo para o século XXI.

ROTEIRO DAS QUESTOES ABORDADAS NA PESQUISA

Sexo:

Sobrenome:

Idade:

- 1- Considerando que está concluindo o curso de pedagogia, gostaria de saber se o curso contribuiu para aumento de sua renda familiar. Têm grandes perspectivas para maiores mudanças ao término do curso.
- 2- De que forma é a sua participação na renda de sua família?
- 3- Você contribui mais ou menos em relação o início e término do curso?
- 4- Alterou o seu estado civil de quando começou o curso? Era casada, agora separei
- 5- Quando iniciou o curso, suas atividades profissionais estavam ligadas ao magistério?
- 6- Você acredita que sua pratica pedagógica a partir do curso de pedagogia, melhorou alguma coisa?
- 7- Como você avalia o seu desempenho profissional antes do curso e agora ao estar concluindo?
- 8- Na sua concepção, a ação pedagógica que desenvolve terá que sentido na vida dos alunos (formar pessoas para viver no mundo em que esta inserida). Pretende formar para competição e submissão, para o mercado, ou preocupa-se em formar um cidadão crítico, solidário, emancipado e que esteja atuante na construção social?
- 9- Como você considera uma prática contextualizada? A sua prática em sala de aula, pode ser considerada contextualizada? Explique sua compreensão acerca de como deve proceder a uma prática contextualizada.
- 10- Diante das exigências e possibilidades do mercado de trabalho para a profissão docente pretende continuar na área atuando em que função, ou vai atuar em outra área? Justifique.
- 11- Considerando que o curso de pedagogia deveria formar um profissional comprometido com a solidariedade e a emancipação, e que seja capaz de promover mudanças, você

considera que o curso oferece o conhecimento teórico necessário? Que tipo de sugestões de melhora teria a acrescentar?

- 12- Tem alguma situação no curso ou na profissão docente que a(o) deixa incomodado (a)? Justifique.
- 13- Com que frequência você participa ou participou, durante o curso, de ciclo de palestras, oficinas, workshop, congresso de educação, como atualização, ao longo de seu exercício profissional? E quais os fatores que o motivava a participar.
- 14- Qual a sua expectativa em relação à profissão docente no Brasil, ou em Goiás.

Data das Entrevistas - Julho de 2010