

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:**  
**PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO**

**Celene de Fátima Oliveira**

**A voz do egresso de Pedagogia: elementos para a compreensão da formação,  
identidade docente e inserção no mercado de trabalho.**

**ARARAQUARA/SP**

**2016**

**Celene de Fátima Oliveira**

**A voz do egresso de Pedagogia: elementos para a compreensão da formação,  
identidade docente e inserção no mercado de trabalho.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

**Orientada: Celene de Fátima Oliveira**

**Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni**

**ARARAQUARA/SP**

**2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

O46v Oliveira, Celene de Fátima

A voz do egresso de pedagogia: elementos para a compreensão da formação, identidade docente e inserção no mercado de trabalho/Celene de Fátima Oliveira. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016.

131f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara  
UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Lucianna Maria Giovanni

1. Egressos do curso de pedagogia. 2. Identidade profissional docente. 3. Formação de professores. 4. Inserção no mercado de trabalho. I. Título.

CDU 370

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

OLIVEIRA, C. F. **A voz do egresso de Pedagogia**: elementos para a compreensão da formação, identidade docente e inserção no mercado de trabalho. 2016. 131 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

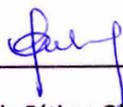
### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Celene de Fátima Oliveira

TÍTULO DO TRABALHO: **A voz do egresso de Pedagogia**: elementos para a compreensão da formação, identidade docente e inserção no mercado de trabalho.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, a autora declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Celene de Fátima Oliveira

Rua José de Souza, 391 – Bairro Aparecida – Mococa – SP – CEP 13735-039

[celeneolive@gmail.com](mailto:celeneolive@gmail.com)



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL.**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: CELENE DE FÁTIMA OLIVEIRA

TÍTULO DO TRABALHO: "A VOZ DO EGRESSO DE PEDAGOGIA: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO, IDENTIDADE DOCENTE E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO"

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito

Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)  
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

Prof. Dra. Maria Betanea Platzer  
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

  
Prof. Dra. Adriana Patrícia Delgado  
UNINOVE

Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

  
Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)

## **DEDICATÓRIA**

***A meu pai (in memoriam)***

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado o dom da vida e por ser minha luz e minha força durante esta trajetória de luta e de tantas vitórias.

À professora orientadora, Dra. Luciana Maria Giovanni, pela disponibilidade, competência em orientar, paciência e dedicação nestes meses de pesquisa e pela confiança que depositou em meu trabalho.

À professora e grande companheira, Maria Betanea Platzer, pelos seus ensinamentos, pela sua orientação e pela amizade demonstrada durante essa trajetória acadêmica e, principalmente, pelo incentivo dado em nossas conversas e, em nome da qual, estendo meus agradecimentos a todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UNIARA que muito contribuíram para minha formação acadêmica e que sempre serão lembrados com carinho. Há um pouco dos ensinamentos de cada um nesse trabalho.

Aos alunos do curso de Pedagogia, especialmente aos egressos que participaram desta pesquisa, a todos os alunos que já passaram pela minha vida acadêmica e aos meus colegas da ETEC “Francisco Garcia” e da FUNVIC – Fundação Universitária Vida Cristã, que acompanharam minha luta e que torceram pela minha vitória, em especial, à bibliotecária, Maria Cristina Yasbeck, e à professora e vice-diretora da FUNVIC - Carmem Lúcia Faraco Rodrigues, pelo incentivo e por estar sempre à disposição para sanar minhas dúvidas, em todos os momentos.

Aos colegas do Mestrado, com os quais muito aprendi, e que tive a honra de ter alguns que se tornaram amigos que levarei para a vida toda.

À Alexya Alexandra Moizes de Paula, secretária do programa, por sempre estar solícita e disposta a ajudar.

Ao meu querido e saudoso pai, que humildemente me ensinou a trilhar o caminho da verdade e da Fé. Que me acompanhou espiritualmente durante todo este percurso e que me serviu de alento todas as vezes que eu pensava em desistir.

À minha mãe, Dulce, que tanto sofreu por me ver nas estradas em busca de meu objetivo, minha companheira de todos os momentos, luz da minha vida.

Aos meus filhos, Maria Beatriz Garib e Guilherme Garib, que muito sofreram com minha ausência e com minha indisponibilidade para acompanhá-los em certos momentos. E ao meu marido, Norberto Garib Jr., ao meu sogro, Norberto Garib e a minha sogra, Carmem Leonor de P. L. Garib, que se fizeram muito presentes durante os momentos em que meus filhos mais precisaram de mim e que eu não estava por perto. Meu eterno muito obrigada!

À minha tia, Sonia R. Boscolo, em especial, pela cumplicidade, por ser meu referencial e por acreditar em mim, em nome da qual agradeço a todos os familiares que me apoiaram nessa jornada.

À minha sobrinha, Ana Sophia Dutra Oliveira, ainda tão pequena para entender minhas ausências e que sempre foi um raio de luz e esperança para que eu prosseguisse nessa caminhada.

Aos meus irmãos, Nilton Desordi e Dalsel, e aos meus sobrinhos, André, Thales, Eduardo e Lucas, pelo apoio incondicional de sempre.

À minha primeira professora, que me ensinou a ler a escrever, Dona Aparecida, em nome da qual, homenageio todos os professores que passaram pela minha vida e que fazem parte da minha história.

A todos os meus amigos e meus familiares que me apoiaram direta ou indiretamente para que este sonho pudesse se tornar realidade. Em especial, a minha querida tia Rau (Raulita Maria Garib).

**OLIVEIRA, Celene de F.** A voz do egresso de Pedagogia: elementos para a compreensão da formação, identidade docente e inserção no mercado de trabalho. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação: Processo de Ensino, Gestão e Inovação). Centro Universitário de Araraquara - UNIARA - Araraquara/SP, 2016.

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como alunos egressos de Curso de Pedagogia veem sua formação docente, sua identidade profissional e sua inserção no mercado de trabalho. Realizada com egressos do curso de Pedagogia de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo, com formandos do período de 2010 a 2014, adotou como referencial teórico os estudos de Charlot, Marcelo, Vaillant, Tardif e Apple para conceituar e contextualizar formação, identidade, saberes profissionais docentes e inserção no mercado de trabalho, além de contar com a leitura estudiosos do curso de Pedagogia e seus egressos no Brasil, tais como: Delgado, Giovanni, Marin, Pepe, Vieira. Para a coleta dos dados realizou-se um estudo preliminar para definição e localização dos egressos, com recorte temporal de cinco anos, aplicação de questionários *on-line* e análise documental (Proposta Curricular, Legislação e Projeto Pedagógico do Curso). Os dados obtidos são apresentados em quadros e tabelas, identificando a percepção dos alunos egressos quanto às potencialidades e/ou fragilidades em sua formação, identidade e inserção no mercado de trabalho. Os resultados confirmam que embora haja muitas dificuldades encontradas na formação docente, o curso de Pedagogia contempla, em partes, as necessidades que o egresso encontrará em sua inserção profissional no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Egressos do Curso de Pedagogia. Identidade profissional docente. Formação de Professores. Inserção no mercado de trabalho.

**OLIVEIRA, Celene de F. 2014. The voice of the egress of Pedagogy:** elements for comprehension of teacher training, professional identity and labor market insertion. *Thesis* (Master Degree in Education: Teaching Process, Management and Innovation). Centro Universitário de Araraquara - UNIARA - Araraquara/SP, 2016.

## **ABSTRACT**

This research intends to analyze how some egresses of Pedagogy examine their teacher training, professional identity and labor market insertion. Held with the egresses of a private countryside college of the State of São Paulo (2010- 2014), it adopted as theoretical framework the studies of Charlot, Marcelo, Vaillant, Tardif and Apple to conceptualizing formation, identity, teacher knowledge and labor market insertion, besides reading another researchers of Pedagogy Course and its egresses in Brazil, as Delgado, Giovanni, Marin, Pepe, Vieira. In order to collect data, it was held a preliminary study to the definition and localization of egresses with time frame of five years, online questionnaires and document analysis (Curriculum Proposal, Legislation and Pedagogical Project of the Course). The charts and data tables identify profiles and perceptions of former students concerning their struggle and weaknesses along their schooling, identity and labor market insertion. The results confirm that although there are many difficulties in teacher training, pedagogy course includes, in part, the needs of the egress find in their employability in the labor market .

**Key-words:** Egresses of Pedagogy Course. Teacher Identity. Teacher Training. Labor Market Insertion.

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1</b> – Leituras adicionais sobre o tema (referências).....	<b>p.116</b>
<b>Apêndice 2</b> – Questionário aos alunos egressos do curso de Pedagogia.....	<b>p.119</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Atribuições docentes segundo a Resolução CNE n. 01/2006 (DELGADO, 2015).....	<b>p. 52</b>
<b>Quadro 2</b> – Quadro-síntese de informações gerais sobre a instituição formadora.....	<b>p. 57</b>
<b>Quadro 3</b> – O Curso de Pedagogia investigado: principais informações.....	<b>p. 61</b>
<b>Quadro 4</b> – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia: ingressantes até 2010.....	<b>p. 66</b>
<b>Quadro 5</b> – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia: ingressantes a partir de 2011.....	<b>p. 68</b>
<b>Quadro 6</b> – Outras informações sobre o Curso de Pedagogia investigado.....	<b>p. 70</b>
<b>Quadro 7</b> – Blocos orientadores da análise na pesquisa.....	<b>p. 75</b>

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Perfil pessoal dos egressos .....	<b>p. 75</b>
<b>Tabela 2</b> – Perfil econômico dos egressos .....	<b>p. 76</b>
<b>Tabela 3</b> – Escolaridade básica dos egressos .....	<b>p. 78</b>
<b>Tabela 4</b> – Perfil cultural dos egressos .....	<b>p. 80</b>
<b>Tabela 5</b> – Turmas e habilitações cursadas pelos egressos .....	<b>p. 81</b>
<b>Tabela 6</b> – As influências e condições dos egressos para a realização da formação inicial.....	<b>p. 82</b>
<b>Tabela 7</b> – A percepção dos egressos quanto ao curso.....	<b>p. 86</b>
<b>Tabela 8</b> – Visão dos egressos sobre a formação recebida – 1 .....	<b>p. 87</b>
<b>Tabela 8.1</b> – Visão dos egressos sobre a formação recebida – 2.....	<b>p. 89</b>

<b>Tabela 9</b> – Nível de satisfação dos egressos em relação ao curso de Pedagogia e à instituição formadora .....	<b>p. 90</b>
<b>Tabela 10</b> – Inserção dos egressos no mercado de trabalho, realização de outros cursos e participação em concursos.....	<b>p. 91</b>
<b>Tabela 11</b> – Preparo para o mercado de trabalho, renda e nível de satisfação profissional (antes e depois).....	<b>p. 93</b>
<b>Tabela 12</b> – Projetos em relação à profissão .....	<b>p. 94</b>
<b>Tabela 13</b> – Identidade dos egressos em relação à formação .....	<b>p. 96</b>
<b>Tabela 14</b> – Identidade dos egressos em relação à profissão .....	<b>p. 99</b>
<b>Tabela 15</b> – Identidade em relação à profissão: preparo de acordo com a faixa etária.....	<b>p.101</b>
<b>Tabela 16</b> – Visão dos egressos sobre questões de gênero na profissão docente .....	<b>p.103</b>

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>p. 13</b>
<b>Capítulo 1 – Sobre formação e identidade profissional docente.....</b>	<b>p. 22</b>
1.1. A relação com o conhecimento na profissão docente .....	p. 22
1.2. A identidade e o desenvolvimento profissional docente.....	p. 24
1.3. Os saberes profissionais e suas fontes.....	p. 27
1.4. Relações entre currículo e cultura.....	p. 30
1.5. O que dizem alguns estudos já realizados sobre a temática em estudo.....	p. 32
1.5.1. Sobre egressos do Curso de Pedagogia.....	p. 34
1.5.2. Sobre formação do professor e identidade docente.....	p. 38
<b>Capítulo 2 - O curso de Pedagogia e a instituição formadora .....</b>	<b>p. 44</b>
2.1. Breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil.....	p. 44
2.2. O Curso de Pedagogia no contexto das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	p. 54
2.3. A Instituição formadora e o perfil do curso de Pedagogia oferecido na instituição.....	p. 57
<b>Capítulo 3 - O olhar do egresso do Curso de Pedagogia .....</b>	<b>p. 73</b>
3.1. Traçando o perfil dos alunos egressos do curso de Pedagogia.....	p. 73
3.2. Caracterização pessoal e familiar e atividades culturais realizadas pelos egressos de Pedagogia.....	p. 75
3.3. Percepção dos egressos quanto ao curso e à formação recebida.....	p. 85
3.4. Inserção dos egressos no mercado de trabalho .....	p. 90
3.5. Visão dos egressos quanto às questões de gênero na profissão docente.	p. 103
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>p. 105</b>
<b>Referências .....</b>	<b>p. 110</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>p. 115</b>

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

**(TARDIF, 2007, p. 69)**

## INTRODUÇÃO

Licenciada em Letras (Português/Inglês), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, na Inglaterra, e atuando há 23 anos na docência do ensino fundamental e médio técnico (há cinco anos como coordenadora de cursos do ensino médio, ensino técnico integrado ao médio e E.J.A.) e desde 1998 como professora no ensino superior particular, busco através desta minha experiência profissional, assim como, do processo de formação pelo qual passei na graduação e na especialização, confrontar-me com questionamentos referentes à formação e identidade de professores e dificuldades quanto à inserção no mercado de trabalho. Observo ainda que, muitas vezes, o contato com os egressos é muito raro e, algumas vezes, realizado de forma superficial.

O olhar para o egresso é necessário para que se entenda a estrutura que envolve a sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho. Penso que formamos o aluno, o “entregamos” ao mercado de trabalho e não temos um retorno do quanto a sua formação foi importante para o desenvolvimento de suas funções docentes. A meu ver, faz-se necessário dar-lhes voz para que opinem sobre a formação que receberam, de que forma eles a veem, como a avaliam e quais suas prováveis deficiências e potencialidades.

Para Oliveira (2013), o curso de formação de professores, especialmente o de Pedagogia:

[...] enfrenta o desafio de preparar o professor para o exercício da docência em um período curto de tempo, sobretudo considerando-se as diferentes incumbências delegadas a essa formação, ou seja, procura-se formar um profissional para atuar na educação infantil, nas primeiras séries da escolaridade básica, na área de gestão escolar e, ainda, para atuar em espaços educativos não escolares.[...] Dada a diversidade e complexidade dos conhecimentos que devem ser adquiridos pelo professor de modo a capacitá-lo a desempenhar bem a sua função, é importante questionar em que medida essa formação dá conta de responder a tantas responsabilidades, se cada vez mais vem se colocando a necessidade de incorporar nos programas dos cursos amplos conhecimentos e destrezas, que efetivamente deem melhores condições de preparo e ingresso na profissão docente por parte dos futuros professores. (OLIVEIRA, 2013, p. 62)

“*A voz do egresso de Pedagogia: elementos para a compreensão da formação, identidade profissional e inserção no mercado de trabalho*” compreende a visão que o egresso de Pedagogia tem de seu curso de formação. Observa-se pelo título, que a escolha da palavra VOZ, se deu justamente por sentir a necessidade de ouvir o outro, o que ele pensa sobre sua formação, como seu curso contribuiu (ou não) para a sua formação e atividade profissional.

Nota-se que muito pouco se tem investigado sobre a formação do professor para o exercício da docência, ou seja, há uma carência de estudos sobre o tema, conforme apontam Marin & Giovanni (2015):

Os estudos que temos realizado nos últimos anos permitem identificar que poucas investigações se dedicaram à análise do que efetivamente tem sido feito no interior desse campo de atuação formativa. Da mesma forma, são raras as investigações que têm se dedicado a identificar as condições que exibem os formandos – futuros professores – para o exercício da função docente. (MARIN & GIOVANNI, 2015, p. 53)

### **Questões de pesquisa**

O foco de interesse investigativo deste trabalho centra-se, assim, no olhar do(a) egresso(a) sobre sua formação e inserção no mercado de trabalho, sobre a força (ou fragilidade) de sua formação inicial, a aprendizagem da profissão docente, a aquisição de conhecimentos necessários à atuação do professor e sua inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, procura-se responder aos seguintes questionamentos:

1. Quais os motivos que levaram o egresso a escolher este curso de formação?
2. Quais dificuldades foram encontradas na graduação e como eles lidam com essas lacunas e qual a aprendizagem mais relevante em sua formação
3. Quais foram as disciplinas mais relevantes?
4. A sua inserção no mercado de trabalho se deu durante ou após a formação na graduação?
5. Analisando o olhar do egresso, quais seriam os possíveis caminhos/soluções, para melhor preparar este(a) aluno(a) para a inserção profissional e prática docente?

## **Objetivos**

Como objetivo geral, busca-se nesta pesquisa identificar e analisar as percepções do(a) aluno(a) egresso(a) do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior do Estado de São Paulo, sobre sua formação, identidade e inserção no mercado de trabalho.

Quanto aos objetivos específicos, a proposta desta pesquisa foi:

1. Traçar o perfil dos alunos egressos e verificar o porquê da escolha deste curso e quais as condições encontradas para exercício da profissão docente;
2. Identificar elementos que sinalizem a contribuição do curso de formação inicial na aquisição de conhecimentos necessários ao exercício docente, com base nas percepções dos egressos;
3. Verificar a identidade deste egresso em relação à docência, quais as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, principalmente, nas séries iniciais;
4. Identificar quais poderiam ser possíveis soluções/caminhos para a organização e funcionamento do Curso de Pedagogia para a formação deste profissional, em atendimento às mudanças exigidas pelos novos tempos e à aquisição do conhecimento de base para a profissão docente, segundo os principais estudos na área.

## **Hipótese**

A hipótese investigada está ligada à ideia de que a formação docente, muitas vezes, não contempla o que o egresso encontrará no momento de sua inserção no mercado de trabalho.

## **Metodologia – etapas da pesquisa**

Cumprindo inicialmente assinalar que, para a organização e realização das etapas da pesquisa constituíram referencial norteador (para construção e teste dos instrumentos e respectivas coleta e análise dos dados), as orientações dos seguintes autores: Booth, Colomb, Williams (2000), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1998, 1999 e 2009).

Esta pesquisa tem como sujeitos alunos(as) egressos(as) do curso de Pedagogia de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo, com formandos do período de 2010 a 2014. Foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa para coleta e análise dos dados coletados. A aproximação estabelecida entre os sujeitos e os dados ofereceu o aporte de descrição e interpretação por meio de análise reflexiva a partir da verificação quantitativa.

O perfil dos egressos foi obtido a partir da elaboração de um questionário. Primeiramente, uma versão teste, aplicada a dois acadêmicos de uma turma de Pedagogia para que se pudesse avaliar o instrumento. A versão final do questionário foi disponibilizada *on line* a partir do mês de abril de 2015 a todos os egressos com os quais foi possível manter contato virtual. Ao todo, foram encontrados e contatados 40 egressos, dos quais, 22 responderam o questionário, no prazo de um mês.

A opção pela utilização da abordagem qualitativa visou compreender o processo de desenvolvimento profissional pela perspectiva dos egressos.

A definição da instituição e seleção dos egressos sujeitos da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios:

- Autorização da instituição;
- Anuência dos egressos em participar da pesquisa; e
- Acesso à documentação específica da escola no que concerne ao curso de Pedagogia (Histórico, Formação de Turmas, Projeto Pedagógico, Plano de Curso, Matrizes Curriculares, e outros documentos que se fizeram relevantes para o andamento da pesquisa, incluindo a Legislação específica, norteadora da organização e funcionamento dos Cursos Superiores de formação de professores no país).

Assim, o critério básico para seleção dos sujeitos também foi a concordância em participar da pesquisa e a autorização para utilização dos dados (com garantia de anonimato e acesso aos resultados – devolutiva).

No que tange à definição da instituição e do universo a ser pesquisado vale salientar que o curso de Pedagogia em questão obteve nota 4 na avaliação do MEC em 2014 e que, desde sua instauração nos anos 1970 tem sido um dos cursos mais procurados na região em que se localiza.

Consultada acerca da pesquisa, a instituição concedeu à pesquisadora pleno acesso à história, planos e programas do curso, dados de egressos, assim como, demais documentos pertinentes à análise investigativa necessária à pesquisa.

Para obtenção dos dados definiram-se como instrumentos para coleta de dados: a utilização de um questionário *on-line* aos egressos, composto por questões fechadas e abertas (vide Apêndice 2) e a análise documental (Projeto Pedagógico do Curso, Grade Curricular, Prontuários de alunos egressos, Legislação, entre outros).

Para o devido encaminhamento da pesquisa e definição dos sujeitos da pesquisa, primeiramente foram identificados os formandos do referido curso no período de 2010 a 2014, por meio de registros da secretaria acadêmica da faculdade envolvida. A seguir, estabeleceu-se contato inicial para verificar quais egressos aceitariam participar da pesquisa. Somente após este aceite, os questionários foram encaminhados, via *e-mail*, para todos os egressos interessados do período de referência.

Nesta etapa da pesquisa realizou-se, portanto, um estudo preliminar com o objetivo de identificar:

- a) Formandos no curso, no período de 2010 a 2014;
- b) Localização da rede de contatos com estes egressos;
- c) Por meio da internet, entrar em contato com os egressos, mostrar o objetivo da pesquisa e questionar sobre a possibilidade dos mesmos participarem dela; e
- d) Envio dos questionários *on-line* para devolução, após aceite dos participantes.

Foram delimitados, inicialmente, com base nas leituras realizadas para busca e definição de referencial teórico, bem como para identificação e leitura de estudos já realizados sobre o tema, os aspectos relacionados ao curso de Pedagogia para análise: formação profissional, identidade docente e inserção no mercado de trabalho.

Na elaboração do instrumento de coleta de dados tomou-se o cuidado com a adoção de uma redação simples e padronizada, objetivando evitar incompreensão ou ambiguidade da pergunta. Também foi proporcionada maior facilidade para a devolução, uma vez que, automaticamente, após preenchido o questionário, as respostas eram encaminhadas ao e-mail da pesquisadora.

Assim, o questionário *on-line* abrangeu questões relacionadas aos seguintes aspectos (vide Apêndice 2):

### **Apresentação da proposta**

#### **I) Perfil dos alunos egressos do curso de Pedagogia (identificação pessoal e caracterização socioeconômica)**

- a. Vida familiar e caracterização socioeconômica
- b. Escolarização básica. Disciplinas que mais/menos gostavam.

#### **II. Práticas culturais**

- a. Práticas culturais: condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais

#### **III. Escolarização e formação inicial / identidade profissional**

- a) Razões que influenciaram na escolha da profissão;
- b) Percepções sobre a formação recebida: disciplinas cursadas, mestres, estágios, conhecimentos e experiências com as quais se defrontaram durante o curso;
- c) Disciplina que mais/menos gostaram;
- d) Contribuições e limitações identificadas;
- e) Motivos para a escolha do magistério e aspectos que influenciaram a decisão da carreira;
- f) Percepções em relação a procedimentos de classe (organização do trabalho pedagógico em sala, controle dos professores sobre a conduta dos alunos);
- g) Percepções em relação ao domínio de conteúdos específicos que devem ser trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- h) Percepções quanto à profissão docente e ser professor;
- i) Expectativas e frustrações dos professores egressos; e
- j) Percepções sobre a formação recebida: preparo para o ingresso na profissão docente, possíveis modificações sugeridas para o curso e planos profissionais mediante sua inserção no mercado de trabalho.

#### **IV. Inserção no mercado de trabalho**

Dificuldades encontradas em relação ao exercício da docência: obstáculos, insegurança ou confiança no sucesso de desempenho pessoal e profissional.

No que tange à localização e seleção dos documentos a serem analisados, tomou-se como critérios norteadores, a busca de documentos que fornecessem as seguintes informações:

- História do curso na instituição;
- A proposta curricular do curso de Pedagogia (com seus projetos de pesquisa, extensão, Trabalho de Conclusão de Curso, Estágio, Oficinas, Eventos e Monitorias);
- Projeto Pedagógico; e
- Legislação específica.

Cumpre, neste momento, descrever a construção dos testes de instrumentos para coleta dos dados.

Com base nos apoios teóricos e outras leituras realizadas e considerando questões, objetivos e hipótese de pesquisa, foram construídos e testados os seguintes instrumentos para coleta dos dados: Roteiro para leitura e análise dos documentos selecionados e Questionário *on-line* encaminhado aos egressos.

Os testes do questionário *on-line* e do roteiro para análise dos documentos incluíram o exame e avaliação dos instrumentos por 01 juiz (pesquisador experiente na área) e resposta e análise do questionário por 02 alunos egressos não constantes da amostra (para verificação da adequação e compreensão das perguntas), a fim de se detectarem possíveis problemas de desvios compreensivos e/ou interpretativos.

**A coleta dos dados** incluiu:

- localização e estabelecimento de contatos iniciais com egressos;
- localização, leitura e registro das informações dos documentos a serem analisados: legislação específica, proposta curricular, Planos de ensino, etc.;
- envio dos questionários aos participantes da pesquisa (com devida anuência); e

- devolução dos questionários, mediante um prazo-limite estabelecido pela pesquisadora.

A versão final do questionário foi disponibilizada *on line* a partir do mês de abril de 2015 a todos os egressos com os quais foi possível manter contato virtual. Ao todo, foram encontrados e contatados 40 egressos, dos quais, 22 responderam o questionário, no prazo de um mês.

Para a etapa de organização e análise dos dados e apresentação dos resultados foram realizados os seguintes procedimentos:

- mapeamento das informações obtidas com a leitura dos documentos e organização de quadros-sínteses;
- mapeamento dos dados coletados com os questionários ;
- definição de eixos ou chaves de análise (com base no referencial teórico e na própria configuração dos dados);
- apresentação e análise dos resultados, com utilização de quadros e tabelas;
- redação de Relatório de Pesquisa para Qualificação;
- redação da Dissertação e defesa;
- elaboração de Trabalhos para Divulgação em Congressos e similares; e
- devolutiva aos participantes e à instituição formadora.

Cumpra ainda esclarecer que a pesquisa obedeceu às orientações do Comitê de Ética da Instituição, tendo sido aprovada com o número 901.959 (02/12/2014).

Finalmente, cabe salientar que esta Dissertação foi elaborada em três capítulos: no primeiro, faz-se o relacionamento dos aportes teóricos que embasam a pesquisa, com delineamento da leitura de autores que conceituam e discutem identidade, inserção profissional e formação de professores, assim como, apresenta-se o levantamento bibliográfico realizado com a utilização do banco de dissertações e teses da CAPES/periódicos, sintetizando as principais leituras relacionadas a egressos, formação e identidade profissional docente. A instituição e o curso formadores com seus perfis, assim como, uma breve trajetória do curso de Pedagogia no Brasil são apresentados no segundo capítulo. A seguir, no terceiro capítulo, traçam-se o perfil e as características dos egressos

e analisam-se os dados coletados, reunidos em forma de tabelas. Finalmente, encerram esta dissertação algumas considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

## CAPÍTULO 1

### **SOBRE FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Neste primeiro capítulo, faz-se o relacionamento dos aportes teóricos que embasam a pesquisa, com delineamento da leitura de autores que conceituam e discutem identidade, inserção profissional e formação de professores, assim como, apresenta-se o levantamento bibliográfico realizado com a utilização do banco de dissertações e teses da CAPES/periódicos, sintetizando as principais leituras relacionadas a egressos, formação e identidade profissional docente

Buscou-se o referencial teórico em autores que conceituam e discutem identidade profissional e formação de professores, com os quais o contato de leitura foi estabelecido a partir de indicações para a prova de seleção deste programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional).

#### **1.1. A relação com o conhecimento na profissão docente**

Segundo Charlot (2005) é “na relação com os outros e consigo mesmo que nasce o desejo de saber”. O autor explica de maneira mais abrangente histórias de sucesso e de fracasso escolar na relação com o saber. Seus estudos apontam que a maioria dos estudantes busca na escola apenas e tão somente o diploma, um emprego estável e condições para uma vida tranquila, sem preocupações maiores com o aprendizado. Será que os alunos egressos de Pedagogia também têm esta visão do saber? Será que o único objetivo é se formar, conseguir um bom emprego, sem preocupações com os saberes educacionais? Nas palavras do autor:

Os alunos vão à escola para “passar”, depois passar novamente, ter um diploma, conseqüentemente, um emprego, conseqüentemente, uma “vida normal” e mesmo, se possível, uma “vida boa”. Em si, não há novidade nenhuma aí, e é mesmo um pensamento realista. Eu também fui à escola para ter um bom trabalho no futuro. A novidade é que um número crescente de alunos, particularmente dos meios populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro,

estando a ideia de escola desvinculada da ideia da aquisição do saber. (CHARLOT, 2005, p. 83)

Percebe-se, portanto, a ideia de escola desvinculada de aquisição de saber. Muito se percebe hoje em dia, pela fala dos alunos, que o importante é ter o diploma em mãos, deixando secundarizado o ensino e a sua real importância para a vida profissional e pessoal.

Mas, há muitas divergências sobre o significado do que é aprender. Qual a visão que o aluno tem do que é aprender? Segundo apontamentos de Barbosa (2003), Charlot estabelece que:

Para muitos deles, é fazer o que o professor pede: se for bem conformadinho, obediente, terá boas notas e passará para a série seguinte. São alunos que, quando se lhes pergunta o que é um bom aluno, respondem: aquele que é pontual e, em classe, levanta o dedo antes de falar. Definem, assim, o bom aluno sem dizer que este aprendeu muitas coisas, ao passo que, para aqueles que são realmente bons alunos, aprender é adquirir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, compreender melhor o mundo e ter nisso prazer (BARBOSA, 2003, p. 26)

Charlot busca também compreender como os professores das mais diversas partes do mundo apresentam um mesmo ar familiar, seja na relação com os discentes ou no olhar a eles lançado, sobre si mesmos, sobre como a sociedade os considera, sobre as características universais que lhes são inerentes.

Através de sua função cultural, o professor exerce sua função social, contribuindo com a reprodução social, transmitindo saberes, instruindo, educando e formando cidadãos. “O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano.” (CHARLOT, 2005, p. 85)

E o que produz o sucesso ou o fracasso escolar? Para Barbosa (2003):

O que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não ter uma atividade intelectual - uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas. Se um aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou porque não estuda de maneira eficaz. (BARBOSA, 2003, p. 28)

## 1.2. A identidade e o desenvolvimento profissional docente

Marcelo (2009) entende o desenvolvimento profissional dos docentes como um processo individual e coletivo que deve ser iniciado nos cursos de formação e concretizado em exercício nas escolas. Para o autor, é esse processo que envolve a construção da identidade e dos conhecimentos e competências profissionais, por meio de experiências formais e informais.

Para se apreender o conceito de *desenvolvimento profissional docente*, deve-se enquadrá-lo na busca da identidade profissional, na construção do “eu” profissional, passível de evolução no decorrer da carreira docente e que pode sofrer influências da escola, das reformas e dos contextos políticos em que está inserido(a) o/a profissional.

O autor chama a atenção em muitos de seus textos, tais como: *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro* (MARCELO, 2009) e *Como se aprende a ensinar?* (MARCELO, VAILLANT, 2009), para o paradigma de formação de professores como fonte das concepções futuras dos egressos sobre escola, ensino, alunos, processo ensino-aprendizagem. São estes conceitos que norteiam este trabalho. A esse respeito, vale destacar aqui a crítica básica destes autores às características dos atuais modelos de formação docente:

De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre teoria e prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores. (MARCELO, VAILLANT, 2009, p. 13)

Muitas vezes, percebe-se pela fala do egresso o quanto a escola foi falha em sua formação, o quanto ela não o preparou para a sua profissionalização. Há sérios problemas

relacionados aos estágios, os recém-formados têm que encarar uma realidade muito diferente daquela preconizada nos bancos acadêmicos.

Mas, como, realmente, aprendemos a docência? Para Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 92): “Aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”.

Em artigo no qual analisa a *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar* (MARCELO, 1998), esse mesmo autor afirma que a mais relevante das novidades dos últimos anos foram as pesquisas centradas na análise mais global e sistêmica dos processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais dos cursos de formação e no processo de aprender a ensinar dos professores: “(...) desenvolveram-se estudos que analisam e avaliam os modelos de desenvolvimento profissional, bem como as diferentes fases desse processo” (MARCELO, 1998, p. 63).

No mesmo artigo, Marcelo revela que as diversas teorias sobre desenvolvimento profissional se aproximam do estudo das pessoas adultas e proporcionam uma informação essencial, tanto para explicar, quanto para compreender melhor as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento. Assim como fundamentam as ações formativas adequadas a cada etapa em que se encontram os professores e suas necessidades demandadas.

De acordo com Marcelo (1998), as pesquisas sobre a formação de professores têm aumentado muito desde a década de 1980, tanto quantitativa quanto qualitativamente, em especial aquelas a respeito dos professores principiantes e da iniciação profissional:

A iniciação ao ensino deve ser entendida “como parte integrante do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor” (Vonk, 1993, p. 4). Nesse sentido, esse período de formação é desenvolvimento profissional, na medida em que se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. (MARCELO, 1998, p.62)

Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo. Nesse primeiro ano, os professores são principiantes e, em muitos casos, até mesmo no segundo e terceiro anos podem

ainda estar lutando para firmar sua própria identidade pessoal e profissional. (MARCELO, 1998, p.62)

Para Marcelo (1998, p. 63), a etapa de iniciação do professor define-se como:

(...) os primeiros anos de emprego, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores e procura atingir um nível de segurança no trato com os problemas e questões de cada dia. É possível que os professores também experimentem esse começo quando mudam para outro nível, outro edifício, ou quando mudam inteiramente de distrito. (MARCELO, 1998, p. 63)

Conforme Marcelo (2009, p. 20): “Os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Corrobora com essa visão Tardif (2007, p. 84) ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

O primeiro ano não só representa uma oportunidade de aprender a ensinar, ainda segundo a análise de Marcelo (1998, p. 63), como também pode implicar transformações em âmbito pessoal. Sobressai como característica desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes:

(...) os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem. Embora tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores e envolvidos nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar. (MARCELO, 1998, p. 63)

Na realidade, os primeiros anos da docência constituem-se em um período de alta complexidade para todo docente e a sua inserção no mercado de trabalho é uma etapa marcada por sentimentos de satisfação, por iniciar uma atividade profissional, mas também geradora de muita insegurança, angústia e medo frente aos inúmeros desafios cotidianos de ser e estar professor. Trata-se, da primeira fase da profissionalização: aprender a ser professor.

Como o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, o papel

da identidade é “uma reflexão que considero necessária uma vez que é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam.” (MARCELO, 2009, p. 11)

O mesmo autor ainda acrescenta que:

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. (MARCELO, 2009. p. 12)

E se tornar um bom professor e construir sua identidade demanda tempo, trata-se de um longo processo. Ninguém chega a uma instituição de ensino, buscando formação inicial do zero. Os alunos não são “recipientes vazios.” (MARCELO, 2009, p. 15)

E, com o passar do tempo, o que se percebe é que o professor acaba abandonando a sala de aula para se dedicar a outras funções dentro da escola, mais atrativas e melhor remuneradas. O docente só consegue melhoria salarial, quando passa a ser diretor de uma escola, e daí a supervisor. [...] para subir de posto, o docente tem de afastar-se da sala de aula, o que traz, como consequência perversa, o abandono do ensino por parte dos que são bons professores. (VAILLANT & GARCIA, 2012)

### **1.3. Os saberes profissionais e suas fontes**

Tardif (2007) e Tardif & Lessard (2013), estudiosos da educação e da formação docente, defendem a prática interativa entre saber profissional e os saberes da ciência da educação (os saberes da formação profissional, pedagógicos, disciplinares e experienciais). O saber docente está relacionado com a identidade pessoal, com a experiência de vida, com o percurso profissional, com as relações interpessoais com os alunos em sala de aula e com os demais atores no ambiente escolar. Para esses autores, esta é a única profissão em que temos contato desde crianças, razão pela qual, muitas vezes reproduzimos modelos que nos foram apresentados durante todo nosso percurso escolar – cujas referências, absorvidas de

forma acrítica, tendem a prevalecer, posteriormente, em detrimento das aprendizagens acadêmicas sobre a profissão. A obra, *Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (TARDIF e LESSARD, 2013), assim como a obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (TARDIF, 2007) apontam os fatores (formais e informais, pessoais e profissionais) que constituem as *fontes* dos saberes e fazeres docentes, atuando não como influências absolutas, mas relativas sobre a aprendizagem da profissão. Uma profissão que tem como eixo básico a interação humana – e como tal deve ser analisada. Nas palavras de Tardif (2007):

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores docentes, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise de tais componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas. (TARDIF, 2007, p. 123)

Para Tardif e Lessard (2013), o trabalho interativo realizado pelos professores sobre e com os alunos constitui o “coração” do trabalho de ensinar. Ou seja, enquanto trabalho interativo a docência se destaca de outros trabalhos humanos e merece ser estudada, em especial por meio de pesquisas (como esta aqui relatada) que procuram “dar voz” aos egressos de cursos de formação docente.

Segundo Tardif (2007), identidade e saberes profissionais estão interligados. Afirma esse autor que “[...] longe de ser uma ocupação periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” assim como, “a identidade do professor está em saber que é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2007, p. 31). Ou seja, segundo esse autor, o trabalho do professor não consiste em transformar um objeto em outro objeto, mas em:

[...] envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no

mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF & LESSARD, 2013, p.29) – grifo meu.

Para Tardif & Lessard (2013), a docência deve ser compreendida como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é outro ser humano, portanto, sua abordagem docente é como um trabalho interativo.

Uma segunda tese defendida pelo autor é a de que “nós afirmamos que é praticamente impossível compreender o que os professores fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho.” (TARDIF & LESSARD, 2013, p. 25).

Quanto ao processo de interação entre professores e alunos, Tardif & Lessard (2013) vê essa relação de forma mais complexa do que era antigamente, pois o mundo dos jovens muda muito rapidamente, mais depressa que a escola, os alunos buscam conhecimentos mais funcionais, nota-se uma crescente falta de respeito, indisciplina, falta de motivação e de concentração, que são determinadas por fatores ambientais e que comporta dilemas importantes.

Percebe-se ser essa relação interpessoal uma das grandes geradoras de angústia do professor recém-formado, pois ele tem que se aproximar dos seus alunos, porém tem que demonstrar domínio da disciplina e da sala de aula. Não dá para ser “ser amiguinho dos alunos” o tempo todo. E essa linha tênue que separa o professor do aluno deve ser mantida, a fim de que o mesmo seja respeitado e para que consiga transmitir seus ensinamentos.

Tardif (2007) faz vários questionamentos sobre o saber docente, dentre eles, “os professores sabem de certo alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos?” (TARDIF, 2007, p. 32) Mas, qual seria, então, o professor ideal? Quais os conhecimentos necessários para se tornar um bom docente?

Para este autor, o bom professor é aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, tem conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolve um saber prático baseado em sua própria experiência:

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. (TARDIF, 2007, p. 39)

Para Tardif (2007, p. 31), “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.”

#### **1.4. Relações entre currículo e cultura**

Apple (1995) em seus estudos sobre a relação entre a educação e a sociedade analisa, particularmente, a esfera curricular do sistema educacional.

Para este autor, o currículo não é uma mera “colagem objetiva de informações”, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Assim sendo, segundo Apple, faz-se necessário questionar porque este saber e não outros passam a ser privilegiados nas matrizes curriculares, elucidando seu vínculo com a estrutura econômica. É um grande defensor do saber não como algo dado, mas sim enquanto “uma realidade a ser examinada de forma crítica”.

Cabe, então, ao professor ter um novo olhar sobre como é realizada a elaboração curricular, de que forma são realizadas essas seleções, a que elas visam.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 2001, p. 53)

Para esse autor, quer reconheçamos ou não, em todos os países, “(...) o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião”. (Apple, 2006, p. 39). Nesse sentido, acrescenta que:

(...) decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (Apple, 2006, p. 42)

Ter clareza dessas relações de poder expressas no currículo é importante e outros autores também reiteram essa ideia. Por exemplo, segundo Giroux & Mc Laren (2006):

Um currículo para a formação de professores, para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos da análise e avaliação da escolarização contemporânea (Giroux & Simon, 1984: 226-238). Nesse contexto, a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. (GIROUX & MC LAREN, 2006, p. 139)

Também Moreira (2006) descreve essas relações de poder que se encontram imbricadas na transmissão de conhecimentos:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, 2006, p. 8)

O professor tem que ser consciente de seu papel transmissor e ter cuidado para, muitas vezes, não apenas corroborar com o que está imposto, disseminando visões particulares de um elite dominadora, gerando exclusão.

O mesmo autor complementa ainda que:

Se ideologia e currículo não podem ser vistos separados na teorização educacional crítica, cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional. Nessa visão, o que é a educação e, em particular, o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade? (MOREIRA, 2006, p. 26)

Deve-se, portanto, atentar que o professor precisa ser formado para identificar essas relações de poder, justamente porque elas não são claras explícitas. Ainda nas palavras desse autor:

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes. (MOREIRA, 2006, p. 29)

Mas, como enfatiza Barreto (2010, p. 434): “Como falar da autonomia do professor se a sua formação não lhe oferece elementos suficientes para tomar decisões importantes sobre as escolhas que deve fazer sobre o currículo?”

Portanto, torna-se inconcebível um profissional da área docente que não reflète sobre a organização curricular e sobre suas implicações para a formação educacional de nossas crianças e adolescentes.

### **1.5. O que dizem alguns estudos já realizados sobre a temática.**

Para obter um panorama dos trabalhos, artigos e temas apresentados, esta pesquisa reportou-se aos trabalhos de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), os quais buscam fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema formação do professor, baseado na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país entre 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área entre 1990 a 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED de 1992 a 1998.

Segundo as autoras, o GT Formação de Professores, da ANPed, entre 1992 e 1998, apresenta vários trabalhos concentrados, em sua maioria, no tema formação inicial, com destaque, a partir de 1996, para a questão da crise identitária que assola a profissão, reflexo das mudanças sociais, econômicas e culturais no país e no mundo. Já as dissertações e teses

de 1990 a 1996 mostram que a produção discente nos programas de pós-graduação em educação no Brasil quase dobrou no período (de 460 para 834). Entretanto, o número de trabalhos sobre formação de professores não acompanhou esse crescimento; embora tenha aumentado de 28 para 60, manteve uma proporção estável de 5 a 7% sobre o total da produção de teses e dissertações. Dos 284 trabalhos sobre formação docente desse período, 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente, ou seja, este último tema tem sido pouco explorado no conjunto das pesquisas. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas. Há um ponto consensual em estudos sobre a formação docente: a crise identitária.

Quanto à análise de artigos de periódicos, em um total de 115 artigos publicados no período de 1990 a 1997, em dez periódicos, obteve-se o seguinte resultado: os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas é o que mais concentrou artigos sobre formação docente (21%), seguido pelas revistas: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (16,5%), Tecnologia Educacional (14%), Revista da Faculdade de Educação da USP (10,5%), Teoria e Educação (8,5%), Caderno Cedes (8%), Educação e Realidade (7%), Educação & Sociedade e Em Aberto (6%) e, para finalizar, a Revista Brasileira de Educação (2,5%).

Em relação aos temas pesquisados, os seguintes percentuais foram apurados: 28,7% - identidade e profissionalização docente; 26% - formação continuada; 23,5% - formação inicial e 22% - prática pedagógica. Percebe-se que houve uma distribuição muito mais equilibrada nas pesquisas nos periódicos. O tema que mais frequentemente aparece nos artigos selecionados é o que aparece em último lugar na produção de Teses e Dissertações.

Já no GT Formação de Professores da ANPED, os principais temas abordados foram: formação inicial (41%), formação continuada (22%), identidade e profissionalização docente (17%), prática pedagógica (14%) e revisão de literatura (6%).

Em linhas gerais, os cursos de licenciatura são alvos de muitas pesquisas, no entanto o curso de Pedagogia é o menos investigado. Os trabalhos sobre ele focalizam principalmente os movimentos de reformulação do curso no país, bem como revelam as deficiências desses cursos e mostram o peso das representações de alunos e professores nos resultados do curso.

Nessa dissertação, a síntese das leituras foi organizada em três partes, de acordo com as palavras-chave de pesquisa: egressos de pedagogia; formação e identidade docente e inserção no mercado de trabalho.

### **1.5.1. Sobre egressos do Curso de Pedagogia**

Para o devido encaminhamento da investigação e delimitação do objeto a ser estudado, em primeiro lugar, em relação aos egressos de Pedagogia, buscou-se amparo nos seguintes referenciais encontrados entre os artigos publicados nos anais da ANPEd: Sopelsa, Lauria, Macedo e Aguiar (2008), Rios e Gazzóla (2011) e Brandalise (2012).

Brandalise (2012) faz uma análise sobre a possibilidade da avaliação dos cursos pelos egressos constituir um indicador para a avaliação institucional nas universidades, a fim de colaborar para a melhoria da qualidade oferecida nos meios acadêmicos. Para tanto, ela recorre a um sistema de avaliação informatizado, que possa estabelecer uma continuada comunicação entre egressos e universidades. O objetivo principal é identificar as potencialidades e fragilidades na formação recebida, a trajetória profissional e a continuidade da qualificação em nível de pós-graduação após a conclusão do curso. O referencial teórico-metodológico foi elaborado a partir de estudos de Dias Sobrinho, Cappelletti, Sousa, Both, Gatti, além da legislação oficial sobre a política brasileira de avaliação da educação superior.

A autora afirma que avaliações sempre existiram no contexto educacional brasileiro, em diversos segmentos, centradas na aprendizagem dos estudantes, nos docentes, nas escolas, nos cursos, no currículo, nas políticas educacionais, programas e projetos, entre tantas outras. Cita, também, várias dimensões de pesquisa e centra seu objeto de estudo no que concerne às políticas de atendimento aos estudantes, particularmente, ao acompanhamento e avaliação de egressos. Atenta também para as diferentes concepções de egresso utilizadas por Pena, outra pesquisadora brasileira:

[...] no âmbito educacional, parece haver uma divergência quanto à definição de egresso: enquanto alguns profissionais usam o termo egresso para referir-se

exclusivamente aos alunos formados, outros são claros ao abranger com essa denominação todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes vias: diplomados, por desistência, por transferência; outros, por sua vez entre essas categorias incluem, também, a dos jubilados; [...] (p. 28)

Brandalise (2012) acrescenta que, para andamento do estudo, Pena se posiciona em relação à discussão assumindo que o termo “egresso” caracteriza o aluno que já saiu da escola – ou seja, todo ex-aluno, incluindo, então, as categorias de diplomados, “desistentes, transferidos e jubilados”. Entretanto, para Lousada e Martins – autores de outro estudo citado por Brandalise “(...) egresso é aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho”. Para a autora, a concepção de egresso desses autores é mais oportuna para a realização da pesquisa, portanto, não considerando como egressos os alunos transferidos, evadidos e jubilados.

O que cabe ressaltar, no entanto, é o fato de que o diálogo permanente com egressos é essencial para se conhecer como e por que funcionam de certo modo os cursos de graduação, quais seus impactos na formação acadêmica e na inserção dos formandos no mercado de trabalho.

Já o artigo de Sopelsa, Rios e Gazzóla (2011) aborda a concepção dos egressos do curso de Pedagogia como “contribuição para a gestão” de tal curso. O objetivo geral foi a investigação da concepção dos alunos egressos em relação a sua formação para a prática pedagógica na Educação Básica. A pesquisa envolveu 150 egressos do Curso de Pedagogia da UNOESC, de 2004 a 2008. Foi aplicado um questionário semiaberto com todos os egressos e realizadas entrevistas semiestruturadas com 10% deles. As autoras chegaram à conclusão do quão importante é o olhar do egresso para a gestão do Curso de Pedagogia. As autoras citam Tardif no que tange ao fato de que a relação dos docentes com os saberes necessários não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Citam também Nóvoa, em relação à constatação de que a formação precisa estimular uma perspectiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de *autoformação participada*.

Segundo essas autoras, a pesquisa constatou que 61% dos egressos entendem que a maior contribuição do curso refere-se à *bagagem teórica*. Apenas 17% elegeram a contribuição do curso para a prática pedagógica e para a visão crítica.

Destaca-se, aqui, o desafio enfrentado pelo curso de Pedagogia em preparar o professor para o exercício docente, em um curto período de tempo. Segundo Manacorda (2006, p. 101):

Devido à ampla gama de conhecimentos a serem adquiridos pelo futuro professor a fim de que desempenhe a contento sua função, faz-se importante refletir sobre o quanto essa formação de fato corresponde a tantas responsabilidades que lhe são cobradas quando se encontra em sala de aula, visando à formação de um aluno cada vez mais ativo e reflexivo, em oposição à escola que, muitas vezes, quer o aluno cada vez mais quieto e sentado, contrariando o pensamento de Sêneca: “antigamente nada se ensinava que tivesse que ser aprendido sentado” (MANACORDA, 2006, p. 101).

Assim sendo, o egresso constitui uma das fontes a ser considerada no processo de avaliação da formação inicial de professores e um campo fértil a ser pesquisado, uma vez que, saberes necessários para desenvolver as atividades de ensino, na sala de aula, são constituídos no decorrer da formação e vivências do professor.

Oliveira (2013) apresenta parte dos resultados de sua pesquisa cujo foco é o aluno concluinte do curso de Pedagogia, objetivando conhecer o perfil dos futuros professores. A autora observa em seu trabalho a predominância de uma faixa etária bem jovem e composta majoritariamente por mulheres, oriundas de escolas públicas regulares. Quanto à escolha do curso, esta se dá mais por pressões advindas da sociedade e por facilidade de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho do que pelo desejo de se tornar professora. O resultado de sua pesquisa mostra que os alunos sentem a necessidade de modificações curriculares para aperfeiçoamento do curso. Quais seriam estas modificações? O que não é contemplado na matriz curricular do curso de Pedagogia e que se faz necessário para que o professor se sinta preparado para exercer a docência?

A autora faz uma análise da produção educacional no Brasil, citando Marin, Bueno e Sampaio, cujo trabalho constata que, no período compreendido entre 1981 e 1998, dos quatorze temas principais abordados pela literatura, a categoria “*componentes curriculares*” foi a que concentrou a maior frequência de pesquisas analisando a instituição escolar, as outras duas categorias mais incidentes referem-se ao *professor*, englobando temas da *formação e prática docentes*, totalizando 27% das dissertações e teses que investigaram a escola, sendo esse o maior foco de estudos.

Entretanto, a pesquisadora faz uma ressalva quanto ao tema *formação docente*: somente 12,4% dessas pesquisas o assume diretamente como objeto de investigação.

A seguir, reporta-se a André que também organizou resultados de pesquisas, no período de 1990 a 1996, amparando-se nas análises das dissertações e teses defendidas na pós-graduação em educação, dos artigos publicados em dez periódicos da área (1990 a 1997) e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998. Sobre essa pesquisa, Oliveira (2013) destaca que, das 244 dissertações e 40 teses defendidas, a maioria (216) aborda a *formação inicial*, buscando avaliar os cursos que formam os professores, seu funcionamento e currículo e o papel específico de determinada disciplina e traz a seguinte afirmação de André:

Nesse sentido, o curso Normal é o mais estudado, seguido pelas Licenciaturas e, por último, o de Pedagogia que tem sido menos investigado. No que se refere ao conteúdo, priorizam-se as representações, opiniões, métodos e práticas dos professores e de outros agentes escolares, utilizando-se, para tanto, majoritariamente, de questionários e entrevistas. É interessante observar que somente dentre os 43 estudos sobre a Escola Normal há trabalhos que tratam das práticas dos professores iniciantes (dois textos), os quais se inserem no subtema dos trabalhos que focalizam os alunos e que também trata de questões referentes às representações (quatro), à aprendizagem (dois) e à história de vida (um). Desta forma, a pequena quantidade de estudos voltados aos alunos – futuros professores – possibilita vislumbrar possíveis lacunas a serem preenchidas, ou melhor discutidas. (André apud OLIVEIRA, 2013, p.12)

A análise de currículo formal é ponto chave para (re)direcionamento do curso de Pedagogia, pensando em que profissional iremos formar, o que está sendo realmente privilegiado na formação deste. E o mercado de trabalho? Quais os saberes necessários inerentes à profissão para a inserção e permanência do professor na área educacional? Qual a relação entre currículo formal e mercado de trabalho? Será que realmente o currículo está direcionado ao que o docente enfrentará quando de sua inserção em sala de aula? Muitas dificuldades poderiam ser evitadas se houvesse uma melhor reestruturação curricular?

Oliveira (2013) aponta que dos 115 artigos sobre formação e prática dos professores, encontrados em dez periódicos brasileiros, entre 1990 e 1997, constata-se que o tema mais estudado é o da identidade e profissionalização docente. Além disso, outro

conteúdo, não expressivo em termos numéricos, mas que despontou nas pesquisas, nos anos 1990, reafirmando a importância da temática, foi o que concerne ao processo de produção de conhecimentos do aluno-mestre, suas expectativas e representações, a aprendizagem e construção de saberes sobre a docência e a aquisição da profissionalização docente.

Salienta-se, portanto, a importância do trabalho proposto nesta pesquisa, uma vez que, assim como dito anteriormente, há poucos estudos voltados aos alunos que vão se formar, acredita-se que menos ainda em relação aos que já deixaram a graduação, os egressos. Por esse motivo, o interesse investigativo possivelmente denota relevância acadêmica. Nas referências consultadas, pouco se aborda a questão do egresso, daí a originalidade desse trabalho.

### **1.5.2. Sobre formação do professor e identidade docente**

Em um segundo momento, quanto à formação do professor e identidade docente, buscou-se, nesse trabalho, suporte em Carvalho (1991; 2003), Pimenta (1996), André (2009), Barreto (2010), Donato e Ens (2010), Giovanni (2009) e Oliveira (2013).

Para Oliveira (2013), apoiando-se em estudos de Marcelo e Zeichner, a pesquisa sobre formação docente é um campo de estudo relativamente novo, com um crescente desenvolvimento de pesquisas a partir da década de 1980. Em se tratando de pesquisa com egressos, nota-se que há muito pouco trabalho divulgado. No Brasil, ao se fazer a análise da produção educacional, grande parte das dissertações e teses investigativas do ambiente escolar, englobam os termos formação e práticas docentes.

Também André (2009) salienta que o foco da produção acadêmica brasileira sobre formação docente sofreu uma mudança: nos anos de 1990, predominavam os estudos que investigavam os processos de formação inicial; já nos anos 2000, os temas mais recorrentes são identidade e profissionalização docentes enfatizando os professores e seus saberes, ao passo que questões relativas aos processos de aprendizagem do aluno – futuro professor – nos cursos de formação inicial permanecem pouco pesquisadas.

Percebe-se a necessidade de as instituições, dos profissionais das licenciaturas, professores e pesquisadores, gestores e o poder público reverem as ações desenvolvidas em relação à formação efetiva dos professores, a fim de contribuírem nas diversas áreas da educação, na história e, conseqüentemente, na autonomia e cidadania do ser humano.

Nota-se que houve um acréscimo nas pesquisas sobre formação de professores nos últimos anos. André (2009), por meio de um mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área da educação, mostra que, na década de 1990, era de 7% o volume de dissertações e teses que tinham como foco a formação de professores, sendo que, em 2007, este percentual sobe para 22%. Não houve só o aumento no volume das pesquisas, mas também nos objetos de estudo: 1990 – 75% tinham como foco a formação inicial; nos anos 2000, há um redirecionamento para o professor, seus saberes, suas práticas, representações e opiniões (53%). A autora alerta para o perigo de não se correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum de que o professor é “o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação” (p.176)

O texto de Donato e Ens (2010), apresentado no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, analisa os trabalhos do Eixo 10 – *Formação de Professores* – e tem por objetivo investigar o que dizem os textos sobre profissionalidade e desenvolvimento profissional do professor:

A profissão docente está diante de novos desafios decorrentes do momento histórico experienciado, principalmente pela democratização do acesso à educação por meio da universalização do ensino, que trouxe para a escola a inclusão daqueles que antes eram excluídos. Exige-se uma ação do profissional docente iniciante que adentra às salas de aulas, para a qual o mesmo parece não estar preparado. O contexto educacional contemporâneo exige um professor com múltiplas especificidades, no entanto, não lhe são dadas condições de formação e de trabalho (DONATO E ENS, 2010, p.1).

A esse respeito, segundo Pimenta (2002), deve-se entender o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo de suas carreiras. Como a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, ou seja, é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, faz-se necessário um olhar para este

tema. Não se deve esquecer de que a identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço destinado à construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Ainda sobre a identidade, Pimenta (2002) afirma que a mesma não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado, ou seja, uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores colabora na construção da identidade dos professores, sendo que, três processos estão imbricados na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Pimenta (1996), em seu artigo intitulado “*Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*” as pesquisas têm se voltado mais à análise dos pensamentos e das práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e contínua dos professores. Os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal, distanciado da realidade escolar, pouco contribuem para a uma nova identidade do profissional docente. Quanto aos programas de formação continuada, pouco têm se mostrado eficientes para alterar a prática docente e as situações de fracasso escolar. Faz-se, então, necessária a discussão sobre a *identidade profissional do professor* “(...) tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática” (p. 01).

A esse respeito, Giovanni (2009) afirma que:

Na literatura pedagógica atual, enquanto a expressão ser professor surge ligada à palavra chave reflexão, a expressão *formar professores* vem, sistematicamente, ligada à ideia de desenvolvimento, pelo significado de processo e continuidade que ambas as expressões encerram. (GIOVANNI, 2009, p. 17)

Além disso, segundo Giovanni (2009, p. 17), tanto para o processo de formação inicial e continuada de professores, quanto para o exercício da profissão docente, “(...) a

valorização da cooperação entre ensino e pesquisa e a atitude de investigação em relação à prática pedagógica constituem necessidades formativas constantemente reforçadas”.

Nessa mesma direção, encontra-se a pesquisa realizada por Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2009), sobre a atratividade da carreira docente. Nessa pesquisa são apontados alguns fatores positivos que levariam os alunos a se interessarem pela docência, sendo o mais citado a chance de formar e influenciar novas gerações. Entretanto, os 1.168 sujeitos de sua pesquisa afirmam que: não pensaram em ser professor e apontam como motivo de maior desinteresse a falta de identificação pessoal com a atividade docente (78% dos entrevistados); 56% deles alegam não saber ensinar; não ter paciência, vocação e incapacidade de falar em público; 19% acreditam que suas características pessoais não são compatíveis com a profissão. Já para 25% deles, a questão salarial aparece como segundo fator mais citado para não escolher o magistério. Há os alunos que já pensaram em ser professor, mas desistiram devido à baixa remuneração (40%) aliada à desvalorização social que a imagem do professor carrega (17%) e ao possível desrespeito e desinteresse dos alunos (17%). As condições de trabalho precárias foram lembradas por 6% do grupo de respondentes são fatores que tornam a profissão desinteressante.

Em relação à preferência por níveis de ensino, nota-se diferença interessante entre o grupo que já pensou em ser professor e o que efetivamente optou por isso. Em ambos os casos, a preferência é pela docência em uma disciplina específica, que habilita para a docência no Ensino Fundamental II e no Médio (pela proximidade/referência com os professores). Trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental não motiva mais do que 11% dos alunos, seja num caso ou em outro. Entre os que escolheram ser professor, a Educação infantil mostra-se bastante atraente (32%).

Barreto (2010) afirma que:

Eu diria que nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais. Entre as novas incumbências que ele tem, cabe ainda criar condições que o habilitem para o diálogo, o que passa pela sua disposição de conhecer a cultura dos alunos e de desenvolver alguma empatia em relação a ela, a fim de que possa se comunicar com a turma. Além disso, é preciso também que ele esteja apto a fazer escolhas no currículo que logrem motivar os alunos e constituam oportunidades de aprendizagem significativas para eles. (BARRETO, 2010, p. 441)

O trabalho de Lauria, Macedo e Aguiar (2008) aborda as principais dificuldades enfrentadas pelo egresso do curso de Pedagogia da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Faz uma análise das disciplinas que contribuíram de forma efetiva para a sua formação. Participam da pesquisa dez pedagogos, sendo cinco que atuam em ambientes escolares e cinco em espaços não escolares. Os resultados apontados pelas pesquisadoras apontam para a necessidade de uma reforma na estrutura curricular do curso daquela instituição, com a introdução de disciplinas mais práticas e que discutam a respeito da atuação deste profissional em ambientes extraescolares.

Portanto, compete à escola a formação do leitor, não de forma a moldá-lo, mas sim tornando-o capaz de se posicionar frente à sua própria trajetória como leitor. Mas, para que isso aconteça de forma plena, deve-se também rever com redobrada atenção a formação e identidade docente “(...) menos como treinamento linear e mais como história que se transforma pode ser assim produtivo, se se pretende que professores e professoras sejam sujeitos da história e sujeitos na história.” (KRAMER, 1994, p. 39)

Busca-se, portanto, a formação integral do aluno, de forma a capacitá-lo a ser reflexivo e a buscar constantemente novas respostas a seus questionamentos.

É tarefa docente, portanto, estar em contínua formação para que possa ampliar, em primeiro lugar, seus horizontes, e em um segundo momento, através de sua formação sólida, colaborar para que seus alunos tenham uma visão plena do que a leitura pode fazer em suas vidas, do poder transformador por ela exercido. Só assim teremos contribuído de forma significativa para a formação integral daqueles que passam pelas nossas salas de aulas.

Marin & Giovanni (2015) questionam a formação de professores para o início da escola fundamental, analisando condições de formação de alunos concluintes de uma instituição privada de ensino superior do interior do Estado de São Paulo, focalizando aspectos centrais da formação pedagógica desses alunos, cujos resultados apontam fragilidades de condições, que esses futuros professores apresentam para o exercício da função docente:

Esse conjunto de resultados permite constatar como cursos de formação inicial aligeirados vão roubando das professoras o reconhecimento dos fatos básicos da

profissão, treinando-as simplesmente para a expressão verbal dos “jargões profissionais” e gestos superficiais da profissão. Por decorrência, é possível supor que isso destrua qualquer possibilidade de autonomia profissional dessas futuras professoras e as leve a relações de submissão e a atitudes de silêncio e omissão ante todo e qualquer tema que, no dia-a-dia da profissão, possa levar a conflitos e situações de enfrentamento com os pares e superiores. É possível ainda supor que, ao ignorarem tal realidade e perspectiva de futuro entre seus alunos-mestres (que também são produtos de situações de desigualdades em suas histórias de vida social e escolar), os cursos de formação reiterem procedimentos pedagógicos que legitimam tais desigualdades, aceitando-as como naturais e repetindo, com as futuras professoras, as mesmas condições ou os mesmos padrões pedagógicos que, nas escolas de ensino fundamental, têm gerado o fracasso escolar. (MARIN & GIOVANNI, 2015, p. 66)

O que percebe-se nos dias atuais é que os cursos de formação inicial ‘aligeirados’ ainda deixam muito a desejar quanto à formação sólida necessário para o desenvolvimento da profissão docente.

Para finalizar este capítulo vale perguntar, após todo esse conjunto de leituras e autores apresentado: e a pesquisa aqui relatada? Que espaço vai ocupar nesse quadro já existente?

A resposta a essa pergunta está ligada ao referencial teórico norteador da pesquisa, que diz respeito aos processos de formação dos professores, de construção da identidade profissional docente e de inserção no exercício do magistério. Analisar tais questões na perspectiva dos alunos egressos do Curso de Pedagogia, certamente, poderá trazer novos elementos para compreensão desse campo de estudos.

## CAPÍTULO 2

### O CURSO DE PEDAGOGIA E A INSTITUIÇÃO FORMADORA

Este capítulo traz informações sobre o curso de Pedagogia no Brasil, bem como, sobre o contexto em que se realizou a pesquisa, explicitando o porquê da escolha institucional e aspectos do Projeto Político Pedagógico (2008) do curso em questão.

Destaca-se que o conjunto de dados expostos neste capítulo resultou da leitura e análise dos documentos relativos à instituição investigada e ao curso de Pedagogia que mantém em funcionamento, bem como da leitura e análise da legislação norteadora da organização e funcionamento dos Cursos de Pedagogia no Brasil.

#### 2.1. Breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil

Para entender a configuração atual do Curso de Pedagogia oferecido na instituição formadora, alvo desta pesquisa, e mesmo para compreender a trajetória educacional desse curso no Brasil, apresenta-se, neste momento, um breve histórico resgatando informações importantes sobre o curso de Pedagogia em nosso país.

O Curso de Pedagogia no Brasil se institucionalizou no ano de 1939 e, desde então, como os outros espaços em que se encontram as práticas educativas, tem sido marcado pela aproximação às exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas. A mais recente iniciou-se no ano de 2005 quando se tornou pública a primeira versão do que configuraria as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia no país. (VIEIRA, 2008, p. 2)

Para esta apresentação da trajetória do Curso de Pedagogia tomou-se como base os estudos dos seguintes autores: Delgado (2015), Vieira (2008) e Almeida (2006). Por meio dessas leituras realizadas, são brevemente descritos aqui os momentos em que o curso

passou por reformulações ou foi pauta a reformulações futuras, por meio de determinações legais.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano. Foram criadas quatro seções, seção de filosofia, seção de ciências, seção de letras e seção de pedagogia, entre as quais se distribuía os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal. (VIEIRA, 2008, p. 3)

Anísio Teixeira, diretor geral do Departamento de Educação nos anos 1930, no Rio de Janeiro, reformaria o ensino primário e o ensino normal, transformados em institutos de educação, incorporando a concepção de educação como instrumento de transformação social, nivelador das desigualdades sociais:

Para a admissão na escola era exigida a verificação da idade, saúde, inteligência e personalidade dos candidatos, fato que demonstra a elitização do curso no período, nos rastros de uma política educacional bastante autoritária. Para as moças, era necessário apresentar autorização do pai ou do marido no ato da matrícula. (ALMEIDA, 2006, p. 85)

Segundo esses autores, em 1931, com a Conferência Nacional de Educação, e em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, houve uma demonstração inequívoca da crença de ser a escola um poderoso instrumento de transformação social, atuando de forma a equalizar oportunidades, corrigir injustiças sociais e suprir as deficiências de um meio social que não favorecia ao educando.

Com o advento do Golpe de 1937 e a instituição do Estado Novo, um nacionalismo exacerbado tomaria o imaginário social e, posteriormente, alteraria a estrutura educacional através de política empenhada em garantir os interesses de uma minoria pertencente à elite:

Reafirma-se, portanto, nesse período, a crença no poder transformador da educação, reivindicando a universalização do ensino. Consolidou-se, assim, nesse período, um novo dualismo social e educacional: de um lado as elites nas escolas de elevado padrão educativo, de outro as classes populares sendo preparadas para o trabalho pelo ensino profissionalizante. (ALMEIDA, 2006, p. 86)

O ensino profissionalizante acenava, nesse período, como o cobiçado diploma que possibilitaria ascensão social das classes menos privilegiadas. A partir dos anos 30 e 40, disseminam-se as escolas normais pelo Brasil, sendo que, as classes mistas vinham a se tornar realidade e era defendida pelo poder público estadual, por questões econômicas.

Em 1945, com a denominada redemocratização do país, sob a presidência do general Eurico Gaspar Dutra, eleito no final daquele ano, e como Ministro Raul Leitão da Cunha, na área educacional foram retomadas as discussões acerca da democratização do ensino, da igualdade de oportunidades. Com o Decreto-Lei n. 8.558/46 é criado no quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde o cargo de Orientador Educacional, atendendo às determinações do Decreto-Lei n. 4.244/42, Lei Orgânica do 2 Outras iniciativas podem ser referidas. Conferir Tanuri (2000) e Evangelista (2002). Ensino Secundário. Esta legislação criou o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia. (VIEIRA, 2008, p. 4)

O curso de Pedagogia, desde o momento em que foi criado, vem sendo objeto de várias pesquisas, conforme afirma Delgado (2015):

Sabe-se que, desde a década de 1940, ou seja, do momento de sua criação (1939), o curso de Pedagogia vem sendo objeto de estudo de muitas pesquisas e, ao longo dessas décadas, algumas questões ainda se encontram em debate, tais como: Qual o campo profissional do egresso do curso de Pedagogia? O curso de Pedagogia terá como objetivo a formação de um profissional especialista ou generalista? (DELGADO, 2015, p. 25)

Já na década de 1950, foi possível completar a integração da Escola Normal que, com equivalência a todos os cursos médios, passou a dar direito ao acesso ao ensino superior. Dá-se, então, o aumento de estabelecimentos de ensino privado e pago, contrariando a proposta republicana que era de ofertar ensino público e gratuito à população.

Nesse panorama, a formação de professores(as) pela Escola Normal manteve-se sujeita às oscilações sociais, econômicas e políticas de acordo com a ideologia do momento. A baixa remuneração e a desvalorização social do magistério primário entrariam na pauta das reivindicações da categoria e tomariam corpo os debates

educacionais acerca da necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional, o que seria concretizado em 1961, depois de prolongado debate nos meios políticos e intelectuais. (ALMEIDA, 2006, p. 89)

Surgem discussões sobre a formação para o magistério e a necessidade de uma lei de diretrizes, ao final da década de 1950:

Começa-se a interrogar o modelo universitário de trinta e entram em pauta as discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. No ano de 1961, tendo na presidência da República João Goulart, foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, o Conselho Federal de Educação determinou “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. O Parecer CFE n. 251/62, de autoria do Professor Valmir Chagas, regulamentou o Curso. O Parecer citado foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator indicou a necessidade do professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo 3 do curso de Pedagogia bem como sua duração. (VIEIRA, 2008, p. 5)

No início dos anos 1960, após várias discussões sobre a educação brasileira e seus rumos, principalmente o universitário:

O modelo econômico desenvolvimentista exigia a preparação de mão-de-obra técnica e qualificada; na área educacional demandava-se a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho. Esse período também é marcado por uma transição política na sociedade brasileira. De um processo relativamente democrático, iniciado após a segunda Guerra Mundial, para outro governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964. (VIEIRA, 2008, p. 6)

As normas de organização das universidades federais foram publicada em 1966, através de um Decreto-Lei nr. 53/66:

Por ele as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram reorganizadas e formaram uma única unidade conforme o artigo 4. Este Decreto foi incorporado em 1968 na Lei n. 5.540 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Essa definiu, no artigo 30, os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação. Além disso, a legislação manteve apenas a formação do professor para o ensino de segundo grau em nível superior – assim como para o ensino superior – permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado Habilitação Magistério na reforma de 1971, Lei n. 5.692. (VIEIRA, 2008, p. 7)

A Lei n. 5.692/71 fixou normas novas para o ensino de primeiro e segundo graus, com a instituição de profissionalização obrigatória em todos os cursos do segundo grau. “Imposta sem o mínimo debate à sociedade, pretensamente contra a seletividade do ensino, mas reforçando a divisão em classes sociais da população, fracassaria em seus objetivos, apesar do discurso igualitário que apregoava nos seus capítulos legais”. (ALMEIDA, 2006, p. 92)

Ao defender a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, a legislação propôs a formação profissional dos professores que iriam atuar nas séries iniciais do 1º grau através de uma habilitação de 2º grau, extinguindo-se, assim, o curso Normal.

A obrigatoriedade da escolaridade de oito anos no 1º grau colabora para que aconteçam mudanças na formação dos professores. O currículo sofre alterações: passa-se a abranger um núcleo comum e uma parte diversificada em todo o território nacional “Acompanhando o novo ideário educacional que se reconstrói ao final do século, caem por terra as teses do liberalismo gestadas na Primeira República: a escola não pode mais ser a via de ascensão social nem a educação o único meio de transformação da sociedade. (ALMEIDA, 2006, p. 92)

No magistério, acentua-se, pois, o processo de desvalorização profissional com o ingresso nas escolas da população de baixa renda. Tem início a abertura de cursos noturnos para aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho. “A transformação da Escola Normal em mais uma habilitação profissional fez com o curso perdesse sua identidade e especificidade”. (ALMEIDA, 2006, p. 93)

Na década de 1970 ocorreram algumas manifestações e tentativas dos conselheiros do Conselho Federal de Educação de reformular as Diretrizes do Curso. Segundo Chaves (1980), neste período o CFE aprovou a Resolução anexa à Indicação n. 70/76 que previa que a formação de especialistas não-docentes para a escola de 1º e 2º graus fosse realizada por meio das “habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura”. (VIEIRA, 2008, p. 8)

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980 do século XX:

Verificaram-se vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído. Nesse momento o Brasil ainda se encontrava em regime militar, sendo presidente o General João Figueiredo. A política de

transição democrática então deflagrada vem acompanhada da crítica às relações entre educação e sociedade, os educadores brasileiros se organizam para a construção de uma política de formação do profissional da educação. A I Conferência Brasileira de Educação – CBE realizada em São Paulo no ano de 1980 pode ser considerada um importante momento no processo de discussões a respeito da formação do pedagogo e do professor. (VIEIRA, 2008, p. 8)

Segundo Delgado (2015), o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram importantes para que o curso de Pedagogia se transformasse em um curso destinado à formação de docentes:

O fim da década de 1970 e início da década de 1980 foram momentos representativos na defesa pela transformação da Pedagogia em um curso de formação de professores. Esses momentos decorrem de um amplo movimento pela reformulação deste e das Licenciaturas em geral, guiado pelo interesse em intervir nas políticas propostas pelo Conselho Federal de Educação, respectivamente, nos anos de 60 e 70, alvo de muitas críticas, em especial, à formação fragmentada, de caráter tecnicista. (DELGADO, 2015, p. 61)

Ainda para essa autora, nas décadas de 1980 e 1990, os cursos de formação docente funcionariam em quatro anos, com currículos organizados de forma quase que idêntica aos das décadas anteriores. Em 1988, criam-se os CEFAMS (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), na busca de mais qualidade aos cursos de formação de professores.

Também, segundo Delgado (2015), em 1988, há a promulgação da Constituição Federal, e discute-se novamente a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases, em consonância com os novos tempos. Publica-se, portanto, em 1996, a Lei n. 9394, que institui a chamada “década da educação”. Um dos seus principais objetivos é que todos os professores encarregados da educação básica no país tivessem diploma de nível superior (conforme reza o art. 62). A formação profissional se dá nos institutos superiores de educação por meio do Curso Normal Superior.

Nesse momento, os cursos de Pedagogia se encarregam da formação de profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (art. 64).

A década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado brasileiro, processo considerado um marco na adesão nacional à ideologia neoliberal no país, a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello. As políticas neoliberais

foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. Conforme Evangelista, Shiroma e Moraes (2003, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Era seu Ministro da Educação, Murílio Hingel, responsável pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), documento que atestava a adesão do Estado brasileiro às diretrizes internacionais para a educação. (VIEIRA, 2008, p. 10)

Várias ações foram implementadas após a promulgação da Lei n. 9394/96:

Após a promulgação da Lei n. 9394/96, uma série de ações foi implementada pelo Estado brasileiro trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior – novas denominações para os antigos Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes. Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LDB, destacam-se a Resolução n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; 4Cf. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil – MARE faz parte do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - Ministro Bresser Pereira (1995). a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99; a regulamentação dos cursos sequenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação. (VIEIRA, 2008, p. 11)

A proposta elaborada pela segunda Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi encaminhada em abril de 2002 para o Conselho Nacional de Educação e nunca foi homologada, cujo presidente era Ulysses de Oliveira Panisset:

Desde então, as discussões acerca das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia não se encerraram. No início de 2005, como referido, o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia. A divulgação desse documento gerou muitas discussões no campo educacional. Inúmeras posições surgiram demonstrando a existência de uma disputa pelo conceito Pedagogia, por sua formação e seu profissional. Dentre elas duas são focos de análise neste estudo. A primeira é a posição defendida pela ANFOPE e entidades apoiadoras e a segunda é a dos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros. O projeto inicial do CNE (março/2005) passou por inúmeras reformulações resultado das pressões da comunidade educacional gerando várias versões do parecer das DCNP. Em 13 de dezembro de 2005,

tentando contemplar as inúmeras pressões do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/05 que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia. Tal parecer indicou, no artigo 14, que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os 5 As entidades que assinaram o documento da ANFOPE foram: Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR, Centro de Estudo Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação – ANPEd. licenciados. Essa determinação acarretou uma série de discussões a respeito da sua legalidade devido a LDB, em seu artigo 64, ter garantido a formação desses profissionais em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação. Devido a esta discussão, foi encaminhado para o CNE reexaminar esta questão. Dessa forma, após a realização do reexame do parecer em fevereiro de 2006, exigido pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, e com a nova redação do artigo 14 incluindo a formação do especialista no curso de Pedagogia, as DCNP foram homologadas pelo Ministro em abril de 2006 e publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do mesmo ano, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP n. 1/06. (VIEIRA, 2008, p. 14)

Delgado (2015) destaca aspectos importantes com a instituição das DCN's em 2002:

Nesse mesmo ano de 2002, se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, que se caracterizam pela ênfase dada ao desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais dos professores. Segundo Gatti, tais Diretrizes constituem-se um “guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência” (p. 48).

Em relação à elaboração e aprovação da Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, Delgado (2015) afirma que:

Seguido de inúmeros debates, conforme indicado no Parecer CNE/CP n. 05/2005 (BRASIL, 2005), o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, a qual, por meio dos 15 artigos que a constituem, estabelece as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, MEC/CNE, 2006). Tais diretrizes definem “princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados tanto nos projetos pedagógicos, quanto nos processos de avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior no país” (DURLI, 2007, p. 191). (DELGADO, 2015, p. 71)

Em relação a essa mesma Resolução, Delgado (2015) destaca dois artigos desta resolução, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia – Licenciatura, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE:

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

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

Em conformidade com a Resolução n. 01/2006, o pedagogo, então, além de atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades voltadas à gestão escolar, poderá, também, atuar nas seguintes áreas: Educação de Jovens e Adultos, educação na cidade e no campo, educação indígena, educação da cultura afro-brasileira e africana, inclusão escolar e, social das pessoas com necessidades especiais e educação à distância. Também é papel do pedagogo desenvolver atividades educativas em ambientes não escolares, abrangendo, assim, um conjunto de atribuições que transcende o espaço escolar e a docência.

E, no Artigo 10º são revogadas as tradicionais habilitações existentes nos cursos de

Pedagogia, estruturando o curso em uma única formação, ao abrigo de todas as habilitações previstas anteriormente à Resolução, as quais direcionavam áreas por formações específicas.

Desse modo, a Resolução n. 01, de maio/2006, alterou significativamente aspectos estruturais do curso em função da extinção das habilitações e, consecutivamente, pela amplitude das atribuições previstas no campo profissional ao egresso do curso de Pedagogia, apesar de indicar como eixo central a formação docente.

Assim, é possível afirmar que a Resolução em questão representa um marco na formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, de modo que, após sua implantação, outros caminhos passaram a se delinear em relação à formação docente, suscitando intensos debates sobre os rumos desse curso. (DELGADO, 2015, p. 18)

Em sua pesquisa de doutorado, Delgado (2015, p. 287) toma a Resolução n. 01/2006 do CNE como instrumento para análise dos saberes profissionais de alunos concluintes de Curso de Pedagogia:

**Quadro 1: Atribuições docentes segundo a Resolução CNE n. 01/2006 (DELGADO, 2015)**

01 Planejar, executar e avaliar atividades educativas.
02 Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da educação.
03 Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas projetos e experiências educativas não escolares.
04 Aplicar no campo da educação as contribuições advindas de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico e político.
05 Conhecer a escola como organização complexa.
06 Pesquisar, analisar e aplicar resultados de investigações de interesse de área educacional.
07 Participar da gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
08 Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.
09 Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.
10 Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, dentre outras, física, psicológica, intelectual e social.
11 Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

12	Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.
13	Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.
14	Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.
15	Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.
16	Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
17	Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.
18	Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras.
19	Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.
20	Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.
21	Participar da gestão das instituições planejando, executando e acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares.
22	Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.
23	Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.
24	Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais em que caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

**Fonte:** Delgado (2015)

O instrumento visava identificar, dentre as 24 (vinte e quatro) atribuições, quais seriam aquelas“ (...) em que os alunos concluintes do curso de Pedagogia se sentiriam plenamente preparados, parcialmente preparados ou não preparados, visto que em pouco tempo estariam formados e, portanto, supostamente, aptos ao exercício da profissão” (DELGADO, 2015, p. 35).

Os resultados obtidos confirmaram a hipótese investigada pela autora de que “(...) há poucas mudanças no modo de ver e conceber a profissão docente, ao longo da formação inicial. Isso significa que as concepções advindas dos processos de socialização (primária e secundária) se sobressaem no cotejo com as transformações ocorridas, o que interfere diretamente no tipo de identidade profissional construída ao final da etapa de formação inicial (...) a formação não provocou mudanças significativas nos alunos no tocante às concepções sobre a profissão e sobre a docência” (DELGADO, 2015, p. 30-31). Em suas palavras:

A Resolução n. 01/ 2006 do CNE – Conselho Nacional de Educação, ao ampliar o campo de atuação do pedagogo, atende às exigências e demandas do mercado. Múltiplas funções e possibilidades de atuação profissional passam a ser permitidas ao egresso do curso de Pedagogia sem que se prevejam condições para que os cursos funcionem adequadamente, preparando o futuro pedagogo ao exercício de todas as funções em conformidade com as políticas.(DELGADO, 2015, p. 26)

Trata-se, portanto, segundo a autora de ‘(...) modelo formativo de professores que aligeiriza a aquisição dos saberes e fazeres próprios da docência”, tendendo a “(...) favorecer a manifestação de traços de fragilidade no perfil identitário, expressos pelos discentes nos modos de ver e conceber a profissão ao longo de sua trajetória no curso de Pedagogia” (DELGADO, 2015, p. 31)

## **2.2. O Curso de Pedagogia no contexto das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais**

Com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação, aprovada no dia 13 de dezembro de 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia têm como finalidade: “Oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”.

Em relação ao prazo para a devida regularização da condição formativa dos professores, Delgado (2015, p. 67) afirma que:

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

Analisando a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, Delgado (2015, p. 71) reporta-se a Penin (2011) para mostrar que três aspectos alteraram os rumos do curso de Pedagogia:

1º) definição pela área da licenciatura; 2º) a docência voltada às crianças de 0 a 10 anos e não mais aos jovens do Ensino Médio; 3º) o campo de atuação se expande para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiras séries). Para a autora, as DCN's "deslocam as atribuições do curso normal para o de Pedagogia, definindo -o como Licenciatura, mas mantendo as atribuições relacionadas ao antigo bacharelado" (PENIN, 2011, p. 63).

Devido a ter ampliado as funções docentes, as Diretrizes foram criticadas, conforme aponta em seus estudos Delgado (2015), reportando-se a Shiroma (2011):

Shiroma (2011), por sua vez, sinaliza que as DCN's foram alvo de críticas de associações, universidades e sindicatos, tanto pela forma como foram definidas quanto pelo seu conteúdo, uma vez que se ampliou o leque de funções docentes com ênfase nas atividades de gestão. De acordo com a autora, as DCN's, por meio dos seus variados percursos formativos, busca formar um "profissional adaptável" a novas e inesperadas situações. (DELGADO, 2015, p. 73)

Percebe-se, portanto, que a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, que o curso destinado à Pedagogia foi, aos poucos, se constituindo como:

[...] o principal *locus* de formação para os professores dos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de agregar o desenvolvimento das funções relativas ao planejamento, gestão, avaliação de sistemas educativos escolares e de profusão e difusão de conhecimentos em diversas áreas da educação. Isso sem falar na extensão do campo profissional aos espaços não escolares, ampliando o espectro de atuação do pedagogo para além dos espaços educativos formais, ou seja, para além das escolas. (DELGADO, 2015, p. 73)

O curso de Pedagogia está no centro das atenções em relação aos debates educacionais promovidos no Brasil. Isso, segundo Marin (2014) citada por Delgado (2015) se dá, pois:

O curso de Pedagogia sempre foi um curso que gerou polêmicas e, até hoje, continua sendo “foco de debate”. E, faz sentido, o curso de Pedagogia estar no cerne do debate educacional do país, afinal é o curso, hoje, destinado à formação dos professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.(DELGADO, 2015, p. 76)

Diante disso, considera-se importante estudar a instituição formadora, visto esta constituir, conforme Delgado (2015) em um espaço que intervém na construção da identidade profissional:

O tipo de cultura que permeia a instituição formadora, constitui mais um aspecto interveniente na construção da identidade profissional do aluno em formação. Logo, se a cultura institucional e a cultura do curso, forem marcadas por práticas pouco reflexivas e críticas, mais orais do que escritas, é bem possível que prevaleça nos alunos, futuros professores, as concepções advindas do senso comum, voltadas, em sua maioria, a uma visão “romantizada, mítica e cuidadora” da docência. (DELGADO, 2015, p. 27)

Face às inúmeras formas organizacionais e curriculares dos cursos de Pedagogia em todo país, Delgado (2015) alerta que:

Cabe ressaltar a infinidade de organizações e estruturas do curso de Pedagogia no estado de São Paulo e por todo o país. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução n. 01, ao definirem uma carga-horária mínima a ser cumprida, não estabeleceram um tempo mínimo de duração para o curso. Desse modo, há cursos organizados e oferecidos em tempos e formatos variados, resultando em diferentes perfis profissionais dos egressos destes cursos. (DELGADO, 2015, p. 27)

Nesse sentido, faz-se, também, importante reconhecer o espaço em que se deu a formação dos egressos, de forma a fazer uma relação entre seus elementos organizacionais e a identificação profissional que o egresso construiu ao longo de sua formação, isso porque, nas palavras dessa mesma autora:

Descrever o espaço institucional *locus* desta pesquisa, em meio a tantos outros destinados, atualmente, à formação de professores no âmbito do ensino superior, tem como propósito trazer elementos acerca de seu funcionamento e organização que possibilitem estabelecer pontos de intersecção com a identidade profissional construída pelos estudantes do curso de Pedagogia, na fase final de sua formação. (DELGADO, 2015, p. 146)

Diante disso, o item 2.3 a seguir, apresenta o perfil da Instituição formadora alvo desta pesquisa.

### **2.3. A Instituição formadora e o perfil do curso de Pedagogia oferecido na instituição**

A elaboração deste item está baseada na leitura e análise dos seguintes documentos fornecidos pela instituição: Histórico da Instituição e Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia.

A leitura e análise desses documentos fornecidos pela instituição permitiu a organização dos Quadros 2 e 3, a seguir apresentados, com o intuito de sintetizar as principais informações capazes de compor o perfil da instituição investigada.

#### **Quadro 2:** Quadro-síntese de informações gerais sobre a instituição formadora

Inicialmente criada sob a denominação de Instituto de Ensino Superior, por meio de Decreto Federal, a 1º de novembro de 1972, a instituição iniciou seu funcionamento, sob manutenção de uma fundação municipal, com os cursos de Biblioteconomia e Documentação (hoje extinto) e Pedagogia - licenciatura de 1º grau para as habilitações de Administração Escolar e Supervisão.

Posteriormente, através de Lei Municipal, de 02 de Abril de 1982, instituiu-se como entidade autônoma, com os objetivos de criar, instalar, manter e promover a expansão de institutos de nível superior, voltados para o desenvolvimento cultural, científico, técnico, social e econômico do país e mantida com a receita proveniente das mensalidades dos cursos de graduação.

O estatuto da instituição foi aprovado por meio do Decreto Municipal, de 19 de agosto de 1982, estabelecendo-se como órgão administrativo o Conselho Superior, constituído por doze membros efetivos, dentre os quais um presidente e um vice-presidente, de ilibada reputação e notória competência, eleitos em Assembleia Geral com mandato de seis anos, permitida uma recondução e renovando-se um terço de seus membros de dois em dois anos. Além do Conselho Superior, possui como órgãos deliberativos/consultivos o Conselho Curador e Conselho Nato, respectivamente.

Através de Lei Municipal teve alterada sua denominação em 29 de dezembro de 1986 e em 21 de setembro de 1999, a qual se mantém até os dias atuais.

Em 2002, é aprovada (Portaria CEE-GP, 08 de janeiro 2002) a mudança da denominação do Instituto de Ensino Superior para a denominação de Faculdades, vigente até hoje. Durante vários anos, as faculdades abrigaram apenas os dois cursos iniciais. No início da década de 80, a licenciatura curta em Pedagogia passou para Licenciatura Plena com duas habilitações e, na década de 90, foram autorizadas novas habilitações para o curso de Pedagogia. Ainda nesta década, especificamente em 1992, a Instituição criou o curso de graduação em Ciências Contábeis, e em 1998 são autorizados os cursos de Ciências da Computação e Administração Geral - Ênfase em Marketing, hoje denominado apenas de Administração.

Em 2005, uma Portaria CEE/GP, publicada no D.O.E. em 21/05/2005, autorizou o curso Normal Superior conforme as diretrizes vigentes na época, credenciando também o Instituto Superior de Educação da instituição neste ato.

Em 2007, uma Portaria CEE/GP de 10 de setembro de 2007 autorizou o funcionamento do curso de Licenciatura em Matemática, e outra Portaria CEE/GP, de 10 de setembro de 2007, autorizou previamente o curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa/ Língua e Literatura Inglesa.

Em 2008, o curso Normal Superior e o curso de Pedagogia foram transformados, nos moldes da Resolução CNE/CP 1/2006, no curso de Pedagogia (publicado no D.O.E. de 25/01/08). O referido parecer também autorizou dois cursos sequenciais: Complementação de Estudos - Magistério na Educação Infantil; Complementação de Estudos - Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

### 3.2. O perfil atual da instituição

Possui atualmente 350 alunos distribuídos em quatro cursos de graduação, sendo um de licenciatura (Pedagogia) e três de bacharelado (Administração, Ciências Contábeis e Ciência da Computação).

No final de 2006/início de 2007, a atual gestão, tanto da mantenedora quanto de sua mantida, vem desencadeando um processo político-pedagógico-administrativo que retome seu crescimento e reforce sua missão junto à comunidade do município e região com o intuito de contribuir para a formação e o desenvolvimento do ser humano por meio da educação com qualidade. Os desafios são grandes e seu corpo social está consciente de que ainda há variáveis institucionais a serem revistas ou aprimoradas. Não obstante a este fato, é imperativo destacar os indicativos de melhoria desenvolvidos nos últimos três anos, os quais demonstram a linearidade da meta de melhoria contínua da instituição no âmbito do ensino, pesquisa e extensão e de busca pela qualidade, quais sejam:

#### Corpo docente

Ao final de 2006, 44% de professores eram mestres e doutores e, em 2015, época da realização desta pesquisa, contava com 80% com a conclusão de mestrado em andamento de alguns professores. A melhoria da titulação docente em cada curso também foi significativa neste período, a saber:

Ciência da Computação: no início de 2007: 36% de mestres e doutores; em 2015: 78% de mestres e doutores.

Ciências Contábeis: no início de 2007: 67% de mestres e doutores; em 2015: 76% de mestres e doutores.

Administração: no início de 2007: 57% de mestres e doutores; em 2015: 76% de mestres e doutores.

Pedagogia: no início de 2007: 54% de mestres e doutores; em 2015: 75% de mestres e doutores.

O curso de Letras em seu início (2008) contava com 72% de mestres e doutores e em 2010 atingiu 83% de mestres e doutores.

Além da política de aprimoramento do perfil docente no que tange à titulação, a Instituição vem se esforçando para possibilitar maior envolvimento docente junto à Instituição e hoje conta com professores com regime parcial e integral que estão à frente da coordenação dos cursos, da coordenação de extensão ou de projetos de extensão e de pesquisa.

No âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão também são significativos os avanços, como a criação da coordenação de extensão em 2008, e institucionalização definitiva desta na Instituição, desenvolvendo novos programas e atividades, bem como os investimentos em novas tecnologias que aprimoraram, ampliaram e diversificaram os serviços de apoio ao aluno como a rede Wireless em todo o campus, o NEAD - Núcleo de Apoio Didático desenvolvido no sistema moodle, a Central de Coordenação de Estágio - CCE, um sistema informatizado gestor do estágio, a reativação da Empresa Junior, o desenvolvimento de uma política de atualização e ampliação do acervo da biblioteca, novos laboratórios, novas sistematizações de acompanhamento pedagógico, entre outros.

Neste início de século, a instituição está atenta às mudanças sentidas na sociedade como um todo, bem como ao fato de que as relações entre as pessoas e organizações avançam de modo célere e contínuo. Decorrem de tais mudanças, novas demandas e potencialidades a serem desenvolvidas e, para tanto, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em funcionamento estão sendo reformulados.

Os desafios irão exigir sensibilidade e capacidade de envolver novos grupos sociais preocupados com as atividades culturais e educacionais e motivados por elas. Tais desafios e objetivos exigem alianças estratégicas, indispensáveis em decorrência da competição e da preocupação com a busca da eficácia e eficiência. Tais alianças devem ser norteadas, conforme destacado nos anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizado em Paris no ano de 1998, "por princípios de solidariedade e não de relações de dominação de instituições mais poderosas sobre as mais fracas. Cada parceiro tem riquezas não somente materiais e as partilha, com uma preocupação de complementaridade e de busca recíproca de equidade e qualidade".

#### Missão Institucional

A referida instituição possui como missão: educar, produzir e disseminar o saber científico e estimular a criatividade por meio da valorização da cultura, formar pessoas críticas e reflexivas nas diferentes áreas do conhecimento preparadas para os diversos setores profissionais e atuantes no desenvolvimento da sociedade brasileira.

#### Finalidades

Inspirada no respeito, na ética e nos ideais de solidariedade humana, tem como finalidades:

- a formação do cidadão comprometido com o processo de construção social;
- o desenvolvimento da competência humana através da construção e reconstrução contextualizada do conhecimento;
- a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- o preparo da sociedade para o desenvolvimento e utilização da ciência e tecnologia como ferramentas para melhoria da qualidade de vida;
- o culto aos valores humanos; e
- a preservação e uso consciente dos recursos naturais.

### Objetivo Geral

Inspirada no respeito, na ética e nos ideais de solidariedade humana, tem como missão principal a educação, a produção e a disseminação do saber científico destinados a contribuir para a formação e o desenvolvimento do ser humano.

### Objetivos Específicos

Neste contexto, os principais objetivos específicos são:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições;
- VIII - ministrar o ensino superior nos diversos campos do conhecimento humano;
- IX - oferecer, através do ensino, pesquisa e extensão, uma educação integral e permanente;
- X - promover, pelo ensino, o cultivo das áreas fundamentais do conhecimento e a capacitação de quadros profissionais no nível exigido pelo desenvolvimento da região e do país, utilizando para esse fim metodologias de ensino presencial e à distância, segundo as normas legais vigentes;
- XI - promover e desenvolver cursos de pós-graduação para a formação de professores universitários para aprimoramento profissional e como instrumento de integração das instituições à comunidade de sua área de influência;
- XII - promover, realizar e incentivar a pesquisa nas diversas áreas, campos e domínios do saber, em suas múltiplas formas como fator gerador de novos conhecimentos, aperfeiçoamento de novas tecnologias e como instrumento para a melhoria da qualidade de ensino;
- XIII - praticar a extensão como instrumento de integração das instituições à comunidade, pelo ensino e pesquisa, através de metodologias aplicativas, cursos, convênios e outros meios;
- XIV - colaborar para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional como organismo de consulta, assessoramento e de prestação de serviços em assuntos de ensino, pesquisa e extensão;
- XV - contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade onde está inserida através da manutenção permanente de serviços de assistência, campanhas e programas especiais nas áreas em que oferecem cursos de graduação e pós-graduação;
- XVI - promover e preservar a cultura como forma de fazer emergir a identidade regional em seus valores étnicos, artísticos, espirituais, sociais e econômicos pelas manifestações e criações da comunidade;
- XVII - promover a integração e o intercâmbio com instituições congêneres, públicas e privadas nas diversas áreas de atividades;
- XVIII - atender aos demais objetivos estatutários da Mantenedora, compatíveis com as dimensões específicas da atuação universitária;
- XIX - serem instituições democráticas, canal de manifestação de diferentes correntes de pensamento em clima de liberdade, responsabilidade e respeito pelos direitos individuais e coletivos.

### Metas

- Para consolidar a sua missão, a instituição busca atingir as seguintes metas nos próximos cinco anos:
- Trabalhar com os alunos de uma forma diferenciada, realizando a valorização do "Ser Humano" e ajudar na construção do mesmo.
- Promover a aquisição, preparação e capacitação do seu corpo docente, de modo a atender e enriquecer os padrões de qualidade estipulados pelo Ministério da Educação, buscando alcançar 80% de mestres e doutores até 2012 e ampliar o número de docentes em regime parcial e integral;
- Promover a aquisição, preparação e capacitação do seu corpo técnico-administrativo, o qual dará suporte à implantação e desenvolvimento do ensino de excelência;
- Ampliar o acervo global da biblioteca, visando a aperfeiçoar o acesso ao conhecimento por meio de novas tecnologias e recursos informatizados;
- Criar o Núcleo de Treinamento e Aprimoramento Profissional junto à extensão, atendendo à demanda local e regional de cursos de curta duração e treinamentos;
- Ampliar os convênios com empresas, organizações e demais entidades; - Criar o Núcleo de Pós-graduação para a oferta, inicialmente, de cursos de especialização que atendam ao perfil vocacional de Mococa e região, e especialmente à formação continuada de egressos;

- Ampliar a oferta de cursos de graduação de acordo com as necessidades da comunidade e interesses da sociedade;
- Agregar novos diferenciais à imagem e reputação da instituição junto à comunidade, por meio do ensino, pesquisa e extensão de qualidade;
- Manter e ampliar as estruturas físicas de acordo com os objetivos dos cursos já propostos e de outros que se seguirão, atendendo aos padrões de qualidade exigidos pelo Ministério de Educação.

#### **Áreas de atuação**

- Cursos de Graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- Cursos Sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em lei;
- Cursos de Pós-Graduação, compreendendo, sobretudo, cursos de Especialização, abertos a candidatos que atendam às exigências legais e às exigências da instituição, podendo também desenvolver programas de mestrado e de doutorado obedecendo às exigências legais.

#### **Extensão e Responsabilidade Social**

- Iniciação à Pesquisa: produção e divulgação de conhecimento, sobretudo, da realidade local e regional.
- Extensão de serviços à comunidade: é uma forma de interação que deve existir entre a Faculdade e a Comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a Instituição e os diversos setores da sociedade.

#### **Ouvidoria**

- A Ouvidoria é responsável por receber manifestações, como reclamações, denúncias, elogios, críticas e sugestões dos alunos, professores, funcionários e comunidade em geral, quanto aos serviços e atendimentos prestados pela Instituição.

#### **Avaliação Institucional**

- A autoavaliação é entendida como um processo contínuo de obtenção de informações quantitativas e qualitativas inseridas em seu contexto, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento da gestão global da instituição. Todos os participantes da ação educativa são avaliados em momentos individuais e coletivos.
- É um instrumento de gestão institucional democrática e participativa, envolvendo alunos, ex-alunos, funcionários técnico-administrativos, professores, coordenadores, diretores e segmentos da comunidade local.

#### **Objetivos da autoavaliação:**

- melhorar a qualidade do ensino, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior nacional, consideradas as peculiaridades dos cursos ofertados e a realidade socioeconômica e cultural da região e dos estudantes;
- oferecer educação de nível superior como meio fundamental de desenvolvimento individual, social, cultural, político e econômico do país, instrumentalizando os estudantes para a conquista de seus direitos básicos de cidadania;
- integrar os resultados da autoavaliação em suas diversas dimensões e os resultados da avaliação externa, buscando, cada vez mais, a coerência conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades de avaliação;
- compreender a realidade, para explicar o que está ocorrendo e para intervir nas diferentes situações, reconhecendo a diversidade e a complexidade dos problemas educacionais, visando ao aperfeiçoamento constante dos sistemas e das práticas educacionais;
- subsidiar, permanentemente, os processos de tomada de decisão necessários ao planejamento estratégico da educação na Instituição;
- possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e de pesquisa; " assegurar o credenciamento periódico da instituição, renovação de reconhecimento periódico dos cursos, buscando a eficácia da formação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias significativas e relevantes para a educação na região;
- dar continuidade à política voltada para a divulgação e socialização dos resultados das experiências vivenciadas, evitando o isolamento que impede a relação e o intercâmbio entre os sujeitos responsáveis em garantir a qualidade e a integralidade das atividades desta Instituição.
- repensar o compromisso da instituição com a comunidade e com os princípios que deram origem à Faculdade, na perspectiva de seu aprimoramento e maior adequação ao momento histórico;
- identificar o perfil e o significado da atuação desta instituição, bem como seu desenvolvimento, as ações eficazes e suas dificuldades, mediante sua autoavaliação;
- promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional;
- desencadear um processo avaliativo em toda a Faculdade, garantindo um clima favorável ao processo, para que a iniciativa seja incorporada à rotina da instituição;
- possibilitar uma compreensão mais objetiva do quadro institucional, favorecendo maior racionalidade nas decisões políticas e administrativas;

- proporcionar à comunidade acadêmica elementos para sua autocrítica e seu autoconhecimento; " o redimensionamento, quando necessário, de propostas de melhoria de cursos, sugeridas pela comparação entre os resultados obtidos nessa avaliação;
- a elaboração de um relatório final referente à autoavaliação da Instituição, a ser divulgado nas comunidades interna e externa e a ser enviado para o MEC.

#### **Biblioteca**

A Biblioteca é um órgão que oferece suporte aos professores, alunos e comunidade em geral. Seu objetivo é possibilitar aos seus usuários o acesso à informação, atendendo às funções de ensino e pesquisa com qualidade e confiabilidade, tornando-se um elo professor/aluno/informação.

O acervo da Biblioteca compõe-se de: livros, periódicos, fitas de vídeo, CDs, acesso à internet através dos terminais ou pela rede wireless desde 2012, oferecendo ao aluno várias fontes de pesquisa. Por manter uma política de atualização constante do acervo, a biblioteca da instituição é uma das mais equipadas da região, contando com consulta e agendamento para retirada de livros virtuais.

A Biblioteca conta ainda com espaços destinados para o estudo individual, salas de orientação e sala de vídeo.

#### **Laboratórios de informática**

- A instituição conta com 4 modernos laboratórios de informática que são utilizados para as aulas dos cursos e, em horários vagos, para pesquisa, elaboração de trabalhos, navegação, etc. São computadores de última geração alocados em salas climatizadas, proporcionando mais agilidade, conforto e eficiência durante as aulas.

#### **Laboratório Pedagógico**

- Alunos dos cursos de licenciatura contam com um equipado laboratório pedagógico, a Brinquedoteca. É o local onde se aplica a prática pedagógica. É composto por brinquedos educativos, livros infantil, jogos lúdicos, e muito mais. Tudo isso num espaço acolhedor e bem estruturado para atender as demandas das crianças. A faculdade possui um convênio com a prefeitura, oferecendo atendimento a crianças encaminhadas por psicólogos da rede pública de saúde.

#### **Rede Wireless disponível em todo o campus**

- Alunos, professores e funcionários podem usufruir da comodidade de acesso à Internet em qualquer local do campus. Para isto, basta cadastrar o notebook junto ao Departamento de Tecnologia da Informação para aproveitar uma internet banda larga através da rede Wireless. Existem restrições de uso em sala de aula e acesso a sites de conteúdo impróprio.

#### **Serviços oferecidos:**

- Central de Coordenação de Estágios – CCE
- Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE
- Núcleo de Apoio Didático – NEAD
- Biblioteca Virtual
- Secretaria Geral
- Ouvidoria
- Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Social
- Página do aluno online
- Página do professor online
- Sala de multimídia

**Fonte:** Histórico da Instituição e Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia – 2015

### **Quadro 3: O Curso de Pedagogia investigado: principais informações**

#### **Princípios Norteadores**

O trabalho do graduando em Pedagogia, por envolver um repertório de informações e habilidades, compostos por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, deve fundamentar-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados. Para a formação do licenciado em Pedagogia é fundamental:

O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania;

A formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder;

A participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

#### **Objetivos**

Com base na nova Resolução, O curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo a docência como base da formação do pedagogo, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na:

Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental;

Em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional;

Área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas;

Organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: Programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares e não escolares; Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

#### **Perfil do Licenciado em Pedagogia**

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos e do Ensino Fundamental, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social e política, demonstrando consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas, promovendo e facilitando as relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças desenvolvendo trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes; e
- promover, no caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária, atuando como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

#### **Organização do Curso de Pedagogia**

O projeto pedagógico de cada instituição deverá observar, além dos princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia, observar, também, as orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, a estrutura do curso de Pedagogia constituir-se-á de:

- um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas;

- um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades;

- um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início. A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares.

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

#### **Duração dos estudos**

A definição da carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multirreferencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. As 3200 horas serão distribuídas da seguinte forma:

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

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

Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria = 100 horas.

#### **Desenvolvimento dos Estudos**

Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante: disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

**Fonte:** Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia – 2015

A análise dos dados reunidos nos Quadros 2 e 3 permite inferir que este curso de Pedagogia, frequentado pelos egressos desta pesquisa, com duração de quatro anos, tem uma **concepção de formação** que assume, do ponto de vista formal e explícito nos documentos, o compromisso ético e político em preparar profissionais capazes de realizar uma educação escolar de qualidade para todos, atendendo às mudanças legais exigidas desde os anos 2000 e implantado após as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Destaca-se a preocupação em consolidar uma formação sólida por meio de uma **estrutura curricular** organizada de forma a contemplar atividades acadêmicas constituídas por disciplinas obrigatórias (comuns a todos os cursos, tais como, *Leitura e interpretação de textos* e *Filosofia*); disciplinas obrigatórias básicas da área para a compreensão dos aspectos teóricos e metodológicos da docência, gestão e organização do trabalho pedagógico e da construção do conhecimento (*Sociologia, Psicologia, Metodologia da Pesquisa*); as disciplinas obrigatórias específicas da área para a atuação do pedagogo (*Planejamento e Avaliação Educacional, Didática, Fundamentos teórico-práticos do ensino de Matemática, Português e Ciências*, entre outras); as disciplinas optativas na área de Pedagogia, além das atividades complementares que envolvem a participação em projetos de iniciação científica e de extensão, por exemplo, e dos estágios supervisionados.

O curso possuía 7 semestres para os ingressantes até o ano de 2010, e em 2015, conta com 8 períodos semestrais e são ofertadas 60 vagas para o período matutino e 60 para o período noturno. Entretanto, não há demanda para atendimento no período matutino. Também não é ofertado o ensino à distância – modalidade EAD.

Sabe-se que há vários cursos ofertados não só na modalidade presencial, mas também à distância. Para Gatti (2009, p. 51) “(...) o volume de cursos à distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas”. Delgado (2015, p. 27) complementa que “(...) isso sem falar nas variações de matrizes curriculares, estrutura, oferta, modo e local onde serão realizados os estágios curriculares.”

Trata-se de um curso voltado para a formação de gestores, supervisores, coordenadores, bem como de licenciados plenos em Pedagogia. Esses profissionais poderão atuar como docentes na educação infantil, no primeiro ciclo da escola fundamental (1ª à 4ª séries – hoje 5º ao 9º ano), para o magistério de disciplinas pedagógicas do ensino médio, bem como nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional nas instituições escolares em seus diversos níveis, em atendimento ao estabelecido na Resolução 01/2006.

As disciplinas são basicamente na área de ciências humanas e sociais aplicadas. Durante o curso, o aluno participa de uma série de atividades práticas que visam à formação contínua do profissional, com destaque para as oficinas pedagógicas, brinquedoteca e as atividades junto a empresa júnior. O graduando de Pedagogia ainda participa de simpósios, palestras e congressos, além de desenvolver projetos junto à comunidade local e regional, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Em metodologias específicas, o aluno estuda a *Estrutura e o funcionamento do sistema de ensino, Princípios e métodos de administração escolar, de gestão de pessoas e Novas tecnologias educacionais*. No currículo, ainda há disciplinas como *Psicologia, Filosofia e Artes Plásticas*.

No que tange às **áreas de atuação**, os Quadros 2 e 3 permitem perceber que o pedagogo formado nesta instituição pode trabalhar na administração escolar, seja como gestor, coordenador ou como supervisor de ensino. Pode lecionar no ensino médio (modalidade normal), na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, além de desenvolver material didático especial para alunos com necessidades especiais. O profissional da Pedagogia tem conquistado espaço também nas empresas, com destaque para os treinamentos de recursos humanos e para a pedagogia empresarial, bem como para projetos educacionais, sociais e culturais para empresas, ONGs e outras instituições privadas.

Em relação ao espaço conquistado dentro das empresas, o conhecimento que o pedagogo adquire sobre aspectos sociais e psicológicos do ser humano durante o curso, o

capacita de tal forma que este tornou-se uma peça importante no contexto mais amplo do mercado de trabalho, ampliando suas possibilidades de inserção profissional.

A seguir, apresenta-se, no Quadro 4, a matriz curricular para os ingressantes até o ano de 2010:

**Quadro 4: Estrutura Curricular (ingressantes até 2010)**

1º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Introdução à Informática	40
- Sociologia Geral	80
- Filosofia e Ética	80
- História da Educação	80
- Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	80
- Metodologia do Trabalho Científico I	40
2º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Metodologia do Trabalho Científico II	40
- Teorias da Linguagem	80
- Sociologia da Educação	80
- Filosofia da Educação	80
- Psicologia Geral	40
- Língua Portuguesa e produção de textos	80
- Seminários Integrados	40
- Atividades Complementares	40
3º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Pesquisa e Prática Pedagógica I	40
- Psicologia da Educação	80
- Didática	80
- Saúde e Biologia Educacional	80
- Fundamentos da Educação Infantil	40
- Fundamentos do Ensino Fundamental	40
- Optativa I	40
- Seminários Integrados	40
- Atividades Complementares	10
4º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Optativa II	40
- Pesquisa e Prática Pedagógica II	40
- Fundamentos, Metodologias e Práticas da Alfabetização	80
- Educação e Inclusão	80
- Conteúdos, Metodologias e Práticas da Educação Física	80

- Conteúdos, Metodologias e Práticas da Arte	80
- Seminários Integrados	40
- Atividades Complementares	80
<b>5º semestre</b>	
<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Total</b>
- Conteúdos, Metodologias e Práticas de Língua Portuguesa	80
- Conteúdos, Metodologias e Práticas de Matemática	80
- Gestão Educacional: Teorias e Legislação	80
- Conteúdos, Metodologias e Práticas de Geografia	80
- Orientação de Estágio I	40
- Oficina Pedagógica e Brinquedoteca I	40
- Estágio Supervisionado na Educação Infantil	110
- Atividades Complementares	10
<b>6º semestre</b>	
<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Total</b>
- Oficina Pedagógica e Brinquedoteca II	40
- Orientação de Estágio II	40
- Conteúdos, Metodologias e Práticas de História	80
- Estatística Educacional	40
- Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ciências	80
- Práticas de Gestão e Administração Escolar	80
- Orientação de TCC I	40
- Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso	30
- Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	110
- Atividades Complementares	100
<b>7º semestre</b>	
<b>Componente Curricular</b>	<b>CH Total</b>
- Orientação de Estágio III	40
- Orientação de TCC II	80
- Literatura Infantil	40
- Educação e Tecnologias	60
- Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal	40
- Educação Não Formal	40
- Educação de Jovens e Adultos	40
- Avaliação Escolar e de Sistemas	60
- Estágio Supervisionado - Gestão Escolar	100
- Atividades Complementares	80
<b>- Estágio Supervisionado (Carga horária total)</b>	<b>320</b>
<b>- Atividades Complementares (Carga horária total)</b>	

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do Curso

Já para os que ingressaram no curso de Pedagogia a partir de 2011, houve uma mudança na estrutura curricular, conforme pode ser observado no Quadro 5, a seguir. Essa mudança na grade curricular altera o estágio de 320h/a para 360h/a.

As atividades complementares são as participações em congressos, seminários, palestras, eventos educacionais em geral, apresentações em sala de aula, participações em

viagens culturais, projetos de sustentabilidade, festas escolares, atendimento à comunidade e monitorias.

**Quadro 5: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia: ingressantes a partir de 2011**

1º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Introdução à Informática	40
- Sociologia Geral	80
- Filosofia e Ética	80
- História da Educação	80
- Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	80
- Metodologia do Trabalho Científico I	40
- Atividades Complementares	30
2º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Metodologia do Trabalho Científico II	40
- Teorias da Linguagem	80
- Sociologia da Educação	80
- Filosofia da Educação	80
- Psicologia Geral	40
- Língua Portuguesa e produção de textos	80
- Atividades Complementares	30
3º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Pesquisa e Prática Pedagógica I	40
- Psicologia da Educação	80
- Didática	80
- Saúde e Biologia Educacional	80
- Fundamentos da Educação Infantil	40
- Fundamentos do Ensino Fundamental	40
- Literatura Infantil	40
- Atividades Complementares	40
4º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Didática II	40
- Pesquisa e Prática Pedagógica II	40
- Fundamentos, Metodologias e Práticas da Alfabetização	80
- Estudos Culturais: Relações Étnico-Raciais No Brasil	40
- Conteúdos, Metodologias e Práticas da Educação Física	80
- Conteúdos, Metodologias e Práticas da Arte	80
- Laboratório de Ensino – Artes	40
- Atividades Complementares	40
5º semestre	
Componente Curricular	CH Total
- Educação e Inclusão I	40
- Conteúdos, Metodologias E Práticas De Língua Portuguesa	80

- Laboratório de Ensino - Língua Portuguesa	40
- Conteúdos, Metodologias E Práticas De Matemática	80
- Laboratório de Ensino – Matemática	40
- Orientação de Estágio na Educação Infantil	40
- Oficina Pedagógica E Brinquedoteca I	40
- Estatística Educacional	40
- Atividades Complementares	40

#### 6º semestre

Componente Curricular	CH Total
- Educação e Inclusão II	40
- Conteúdos, Metodologias e Práticas De Geografia	80
- Oficina Pedagógica e Brinquedoteca II	40
- Gestão Educacional: Teorias e Legislação	80
- Orientação de TCC I	40
- Educação e Tecnologia	40
- Laboratório de Ensino – Geografia	40
- Educação de Jovens e Adultos	40
- Atividades Complementares	40

#### 7º semestre

Componente Curricular	CH Total
- Orientação De Estágio No Ensino Fundamental	40
- Conteúdos, Metodologias E Práticas De História	80
- Laboratório De Ensino – História	40
- Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ciências	80
- Laboratório De Ensino – Ciências	40
- Avaliação Escolar e De Sistemas	80
- Orientação de TCC II	40
- Atividades Complementares	40

#### 8º semestre

Componente Curricular	CH Total
- Orientação De Estágio Em Gestão Escolar	40
- Orientação de TCC III	80
- Libras	80
- Treinamento E Desenvolvimento de Pessoal	40
- Práticas De Gestão E Administração Escolar	80
- Educação Não Formal	40

- Estágio Curricular Obrigatório (5º Ao 8º Semestres)	360h/a
- Trabalho De Conclusão De Curso	100h/a

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do Curso

Analisando a matriz curricular da instituição pesquisada, pode-se notar que a mesma procura cumprir o que estabelece a LDB 9394/1996, em seu Capítulo IV, Art. 43. que dispõe sobre a finalidade da educação superior:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
  - II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
  - III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
  - IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
  - V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
  - VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
  - VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- (LDB 9394/96)

Vale ainda destacar algumas informações complementares sobre o Curso de Pedagogia em questão, reunidas no Quadro 6, a seguir apresentado: TCC, Bolsa, Avaliação, Estágios, Brinquedoteca.

#### **Quadro 6: Outras informações sobre o Curso de Pedagogia investigado**

##### **Trabalho de Conclusão de Curso - TCC**

O TCC do curso de Pedagogia desta instituição é realizado através de encontros presenciais com os orientadores, previamente agendados. A construção do TCC ocorre no último semestre do curso, na modalidade Projeto de Pesquisa. Após análises dos temas, a coordenação do curso faz o direcionamento dos discentes aos professores orientadores, de acordo com a aderência dos mesmos ao tema a ser pesquisado e à sua área de formação, não podendo ultrapassar um número de 3 orientandos para cada professor. Os temas são bem variados e muitos versam sobre: indisciplina, leitura, alfabetização, literatura infantil, músicas e jogos infantis, entre outros.

##### **Avaliação Educacional**

Em relação ao curso de Pedagogia, o processo de avaliação de aprendizagem é composto por diferentes instrumentos avaliativos, incluindo as atividades realizadas no ambiente virtual, denominado NEAD (Núcleo de Apoio Didático), através do qual os professores postam atividades e leituras a serem realizadas para aulas futuras. Sempre que algum dia letivo não ocorre devido a ser ponto facultativo, o docente, obrigatoriamente, tem que postar alguma atividade no NEAD.

É realizada uma avaliação parcial, com peso menor, e uma atividade no final do semestre, com peso maior, abrangendo todo o conteúdo ministrado no semestre. Além destas duas atividades, marcadas em calendário acadêmico pela instituição, os professores estabelecem com seus alunos quais serão os outros critérios avaliativos durante o semestre. Em caso de aplicação de provas escritas, as mesmas devem ser encaminhadas antecipadamente para ciência e aprovação da coordenação do curso, sendo que, no dia da aplicação da prova, uma cópia fica anexada à folha de presença.

##### **Bolsa-Alfabetização**

A instituição oferta o programa Bolsa-Alfabetização - Bolsa Escola Pública e Universidade na formação, cujo objetivo é pôr o aluno em contato com a realidade escolar, principalmente, a pública. Não se trata de um estagiário, pois o aluno é

considerado um aluno-pesquisador. Neste programa, há a isenção da mensalidade e mais R\$200,00 em ajuda de custos. Os alunos estão em contato com a investigação didática relacionada à alfabetização. É um programa que surgiu pós o programa Ler e Escrever, no qual as alunas observam alunos do 2º ano (7 anos) e a prática escolar, além de colaborarem com a professora regente em todos os momentos da aula (4h) de segunda a sexta. Por duas horas semanais, há um encontro de capacitação na faculdade, no qual há a reflexão sobre o relatório semanal que as alunas elaboram. Muito discute-se sobre teoria e prática, através da abordagem construtivista de Emílio Ferreira e do material Ler e Escrever.

Uma das observações das alunas pesquisadoras é sobre como a professora faz intervenção na atividade proposta à criança.

Quanto à sua diferenciação, o programa Bolsa-Alfabetização pauta-se em alguns aspectos:

- 1º - conceito de aluno
- 2º - conceito de professor
- 3º - conceito de ensinar e de aprender
- 4º - conceito de avaliação.

Até o ano de 2014, segundo informações da vice-diretora, que também é coordenadora do projeto, os alunos recebiam o material que era usado como matriz. Mas, não era o único material usado em sala de aula. Os alunos tinham mais atividades de leitura do que de escrita.

Um dos problemas apontados pela coordenadora do projeto, professora Carmem Lúcia Faraco Rodrigues, é que não há adesão de todas as escolas e mesmo aquelas que aderem ao projeto, muitas recebem o material mas sem negam a usá-lo, pois preferem a cartilha. Atualmente, das 18 alunas inscritas no programa, somente 6 continuam, pois houve um corte orçamentário neste projeto.

#### **Brinquedoteca**

A brinquedoteca é um local de observação das crianças, onde as mesmas se socializam. O diferencial da brinquedoteca desta instituição é que há um trabalho com a comunidade em parceria com o NAI (Núcleo de Atendimento Integrado) de um conjunto habitacional próximo à escola. No 5º semestre são dedicadas 40 h, onde há atendimento a crianças selecionadas pela Psicóloga do NAI. Essas crianças apresentam algum tipo de dificuldade (seja ela cognitiva ou social) e são acompanhadas para que através de jogos e brincadeiras consigam ter uma melhora tanto cognitiva quanto interpessoal. As alunas ajudam aos sábados, fazem estágios na brinquedoteca, com observação direta e coordenadas por um professora responsável pelo projeto. No 6º semestre, há uma oficina pedagógica de 40 h, em que as alunas, acompanhadas pela professora responsável, estudam o ambiente da brinquedoteca, elaboram brinquedos e percebem qual a melhor forma de adaptá-lo ao cotidiano escolar das crianças em uma sala de aula normal.

#### **Estágio Supervisionado**

Quanto ao estágio supervisionado, ao ser procurada para falar sobre o mesmo, a professora responsável informou que o mesmo é realizado através do CIEE – Centro Integração Empresa Escola, que cuida de toda tramitação documental, e que ela (a professora) somente assina os relatórios de estágio, fichas nas quais são colocadas os números de horas e as atividades desenvolvidas durante o estágio. Percebe-se, pela fala da professora-orientadora que, nessas aulas, são dadas diretrizes de como se comportar e o que fazer em um estágio. O estágio em si, trata-se de um aspecto bem burocrático e delegado ao CIEE.

**Fonte:** Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia

Assim, cabe destacar que, do ponto de vista formal e estrutural a instituição e o curso de Pedagogia nela oferecido respondem aos ordenamentos legais em relação à formação de professores para a escola básica no Brasil. Mas quando se pensa em questões como: Em que tipo de instituição e curso? Com qual matriz curricular? Com qual duração de curso? Que tipo de professor formar? – o que parece ocorrer é que tanto a instituição investigada, quanto o curso que ela oferece, apesar de seguirem a legislação, refletem as contradições e fragilidades dessa mesma legislação, tal como aponta Delgado (2015):

(...) tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito legal, são discursos e propostas dissonantes. Ora, de um lado tem-se o reconhecimento da profissionalização docente e, de outro, o dissenso no tocante aos seus aspectos estruturais (...) as peças legais interferiram e interferem nos rumos tomados pelo curso de Pedagogia, isto é, de sua criação aos tempos atuais. (...) Nesse sentido, há três

aspectos que precisam ser considerados em estudos sobre formação de professores e sobre o curso de Pedagogia: 1º) a relação existente entre o contexto histórico-legal com a identidade do curso de Pedagogia; 2º) a identidade do curso de Pedagogia com a identidade profissional construída pelo pedagogo; 3º) o impacto das políticas nas instituições formativas, ou seja, como estas peças legais interferem nos modos como as IES se organizam e estruturam seus cursos (...) em relação à dimensão institucional, há fragilidades de ordem estrutural e legal que interferem na organização e funcionamento do curso de Pedagogia e, sobretudo, na cultura da instituição formadora, nos aspectos qualitativos dessa formação. Dentre eles: tempo de formação insuficiente, modos de ver o curso e os profissionais nele formados, amplitude e subjetividade dos fazeres e saberes relativos à profissão docente, definidos pelas políticas de formação e reproduzidos no projeto pedagógico e estrutura curricular do curso (DELGADO, 2015, p. 251).

Vale destacar aqui também o posicionamento de autores como Marcelo e Vaillant, em textos como: *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro* (MARCELO, 2009) e *Como se aprende a ensinar?* (MARCELO, VAILLANT, 2009), em relação à crítica que fazem às características dos atuais modelos de formação docente, que também consideram frágeis, aligeirados e inadequados:

De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre teoria e prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vezes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores. (MARCELO, VAILLANT, 2009, p. 13)

É notório, pois, que há uma insatisfação quanto às necessidades inerentes à profissão, havendo uma forte tendência que leve à aproximação entre os campos teóricos e práticos, principalmente, voltando-se o olhar para a forma como os estágios são realizados. Faz-se necessário, com urgência, repensar sobre como estes se dão e em quais circunstâncias.

## CAPÍTULO 3

### O OLHAR DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA

#### 3.1. Traçando o perfil dos egressos do curso de Pedagogia

Neste capítulo, abordar-se-á o perfil e a caracterização dos egressos do curso de Pedagogia, assim como, serão analisados os dados coletados, reunidos em forma de tabelas.

Para iniciá-lo, novamente retomam-se aqui as palavras de Delgado (2015):

[...] é de extrema importância que, tanto a instituição formadora, quanto os professores formadores conheçam seus alunos, buscando saber sobre sua configuração familiar, seu processo de escolarização básica, seus hábitos, preferências, interesses e expectativas pessoais e profissionais em relação ao curso, bem como as razões que o trouxeram ao curso de Pedagogia. (DELGADO, 2015, p. 87)

Pensando nisso, vale destacar que, o conjunto de dados obtidos por meio das respostas ao questionário encaminhado *on line* possibilitou identificar quem são esses egressos com base em suas condições socioeconômicas, em seus percursos de escolarização, em seus aspectos culturais e nas percepções que apresentam sobre a formação recebida, sua inserção no mercado de trabalho e dificuldades enfrentadas.

Tendo em vista a preocupação em conhecer quem são esses egressos, a elaboração do questionário buscou abranger itens considerados articulados às questões da pesquisa e, conseqüentemente, ajudaram a compor o perfil discente e forneceram informações relativas ao curso e às percepções dos egressos sobre a formação a que foram submetidos.

Dessa forma, foram considerados basicamente, quatro blocos de perguntas constantes na versão *on line*, a saber: perfil dos alunos egressos do curso de pedagogia, identificação pessoal e caracterização socioeconômica, práticas culturais, escolarização e formação inicial / identidade profissional, que depois foram transformados em blocos de quadros por aproximação.

O primeiro bloco identificava o participante em relação a aspectos como idade, sexo, estado civil, número de filhos, cidade onde reside, renda, tipo de moradia. O segundo

bloco abordava questões inerentes às práticas culturais às quais os egressos têm acesso, considerando-se a leitura de livros, jornais e revistas, o acesso à internet, frequência a cinema, teatros e museus, programação preferida de televisão e rádio, atividades de lazer em que mais se ocupa.

Já o terceiro bloco tinha por finalidade conhecer dados sobre a formação inicial: tipo de habilitação, ano e início do curso, influências na escolha do curso, razões para estudar naquela instituição, se houve ou não auxílio financeiro para custear suas despesas, se já desenvolvia atividade profissional durante a formação, quais os materiais mais utilizados em sala de aula, se eram usados recursos audiovisuais e laboratórios de informática, as disciplinas de que mais e de que menos gostaram durante o curso. Ainda continuando com o bloco 2, foram questionadas: uso da biblioteca e quantos livros eram lidos por ano, se o número e alunos na sala era adequado ou não, como eram os processos de avaliação, como o mesmo se avalia quanto ao seu desempenho e que nota atribuiria ao curso, qual o nível de satisfação, se indicaria ou não o curso a outras pessoas e qual a reação dos outros quando se menciona que fez o curso naquela instituição de ensino.

Quanto ao quarto bloco, a preocupação foi com inserção do egresso no mercado de trabalho, quando se deu, se atualmente ele permanece atuando na mesma área, se participou e passou em concursos públicos, se se sentiu preparado para o exercício da profissão ao concluir a graduação, qual era a sua renda antes e depois do curso, se houve mobilidade da faixa salarial, o nível de satisfação profissional e seus planos, antes e depois do curso.

No que diz respeito à estruturação, o questionário aplicado compôs-se de 82 questões, sendo a maioria questões estruturadas, com perguntas fechadas, além de alguns itens não estruturados, com perguntas abertas.

A totalidade dos dados possibilitou vários caminhos de análise. Procurou-se conhecer quem são os egressos do curso de Pedagogia dessa instituição de ensino privada do interior de São Paulo, considerando, basicamente, o conjunto de dados referentes à caracterização socioeconômica e familiar, às práticas culturais, a aspectos do percurso escolar, das motivações para a escolha do magistério e das considerações sobre a formação recebida. Nas palavras de Delgado (2015):

Enfim, recuperar a história de vida dos alunos, construída nos seus processos de socialização, configura-se, uma ação premente a ser considerada e adotada pelos cursos de formação inicial, servindo, inclusive, de eixo condutor da organização do trabalho pedagógico destes cursos. É nesse contexto que a formação inicial se desponta como uma etapa fundante na desconstrução e reconstrução das concepções que os alunos trazem, no momento do ingresso do curso de Pedagogia, a respeito da docência, da profissão e do próprio. (DELGADO, 2015, p. 137)

O Quadro 7, a seguir, sintetiza os blocos orientadores da análise:

**Quadro 7: Blocos orientadores da análise na pesquisa**

Blocos	Dados
Caracterização pessoal e familiar e atividades culturais realizadas pelos egressos de Pedagogia	Tabelas de 01 a 06
Percepção dos egressos quanto ao curso e à formação recebida	Tabelas de 07 a 09
Inserção dos egressos no mercado de trabalho	Tabelas de 10 a 16

### 3.2. Caracterização pessoal e familiar e atividades culturais realizadas pelos egressos de Pedagogia

No que concerne à caracterização pessoal dos egressos participantes, os dados mais relevantes encontram-se na Tabela 1, a seguir apresentada, cujos dados referem-se às respostas dos egressos às seguintes questões do questionário *on-line*:

Idade
Sexo
Qual seu estado civil atual: solteiro(a), casado(a), mora com um(a) companheiro(a), separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a), viúvo(a)
Número de filhos
Cidade onde reside

**Tabela 1 – Perfil pessoal dos egressos**

Sexo	Idade	Estado civil	Número de filhos	Cidade de origem
Mulheres 19	22 a 30 17	Solteiros 13	Sem filhos 16	Cidade da instituição 20
Homens 03	31 a 40 02 41 a 50 02 + de 50 01	Casados 05 Moram com companheiros 03 Separados 01	01 filho 02 02 filhos.....04	Cidades próximas 02
<b>TOTAL 22</b>	<b>TOTAL 22</b>	<b>TOTAL 22</b>	<b>TOTAL 22</b>	<b>TOTAL 22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários *on-line*.

Pode-se verificar, pela análise da Tabela 1, que a maioria dos egressos é do sexo feminino, encontram-se entre a faixa de 22 a 30 anos, são solteiros e não possuem filhos. Observa-se uma tendência de queda na média de idade e um perfil de estudantes cada vez mais jovens, sendo evidente o predomínio do sexo feminino, apesar de se constatar que a porcentagem de estudantes do sexo masculino vem aumentando.

Quanto à localização geográfica, 20 egressos moram na cidade da instituição, enquanto apenas 02 residem em cidades vizinhas.

Já a Tabela 2, em seguida, sintetiza os dados relativos ao perfil socioeconômico dos egressos, dados esses decorrentes das respostas às seguintes questões do questionário on-line:

<b>Quantas pessoas vivem em sua casa, contando com você? Especifique</b>	
<b>Qual é a renda mensal de sua família?</b> (considerando que o salário mínimo atual, no estado de São Paulo é de: R\$ 780,00)	
a)	Até 2 salários mínimos
b)	De 3 a 5 salários mínimos
c)	De 6 a 8 salários mínimos
d)	Mais de 8 salários mínimos
<b>Tipo de moradia:</b>	
a)	Casa própria
b)	Casa alugada
c)	Apartamento próprio
d)	Apartamento alugado
e)	Casa cedida por familiares
f)	Apartamento cedido por familiares

**Tabela 2 – Perfil econômico dos egressos**

Renda Familiar		Moradia		Número de pessoas na casa	
Até 2 s.m.*	04	Própria	19	1 a 2 pessoas	09
3 a 5 s.m.	13	Cedida	02	3 a 4 pessoas	10
6 a 8 s.m.	04	Alugada	01	05 pessoas	02
s/ respostas	01			+ de 5 pessoas	01
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários *on-line*.

\***Obs:** Salário mínimo à época da coleta de dados: R\$ 780,00.

Quanto ao perfil econômico percebe-se que os egressos, em sua maioria, conforme apontado na Tabela 2, possuem uma renda familiar de 3 a 5 salários mínimos. Em só quatro casos, a renda encontra-se na faixa de 1 a 2 salários mínimos. O número dos que residem na

casa, em sua maioria, é de 3 a 4 pessoas e esta, por sua vez, é própria. Somente um egresso reside em casa alugada.

Além disso, a renda *per capita* que se verifica é de pouco menos de um salário mínimo, o que revela uma vida financeiramente muito difícil no que tange ao envolvimento com as principais demandas específicas da profissão docente: acesso a bens culturais, jornais, livros, revistas, cinema, teatro, entre outros. Não é de se admirar, por exemplo, que um dos principais motivos para a escolha do curso de Pedagogia tenha sido, segundo os alunos respondentes, o fato deste ser o curso mais barato oferecido pela instituição.

Quanto à escolha do curso também há que se pensar que, muitas vezes, a mesma se dê através de um processo de acomodação e subordinação às condições em que viviam estes egressos. Por exemplo, em relação à escolha do curso de Pedagogia, mencionam-se vários aspectos, dentre os quais os mais frequentes são o gosto e o interesse pela profissão docente, o gosto pelas crianças e seus relacionamentos com elas, o desejo de contribuir para a transformação social por meio de uma educação de qualidade, a influência familiar.

A próxima tabela (Tabela 3) traça a escolaridade básica dos egressos, com a preocupação em se obter dados referentes à sua formação, no ensino fundamental e médio em escola pública ou privada e em que período foi realizada, conforme mostram as questões que originaram esses dados:

**Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?**

- a. Todo em escola pública
- b. Todo em escola particular
- c. Maior parte em escola pública
- d. Maior parte em escola particular

**Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?**

- a. Todo em escola pública
- b. Todo em escola particular
- c. Maior parte em escola pública
- d. Maior parte em escola particular

**Em que período você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?**

- a. Matutino
- b. Vespertino
- c. Noturno

**Tabela 3 – Escolaridade básica dos egressos**

Ensino Fundamental		Ensino Médio		Período em que mais estudou	
Escola Pública	22	Escola Pública	21	Diurno	18
Escola Particular	00	Escola Particular	01	Noturno	04
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

Nota-se que, em sua totalidade, os egressos frequentaram o ensino fundamental em escolas públicas e somente um frequentou o ensino médio em escola particular. O período em que predominou o estudo foi o diurno (18), em oposição ao noturno (apenas 4 respondentes).

Isso significa, considerando os últimos resultados dos exames e avaliações em larga escala existentes no Brasil e no Estado de São Paulo – SARESP e ENEM – por exemplo, que o curso de Pedagogia tende a receber alunos com baixos níveis de desempenho na escola básica (ensino fundamental II e médio, especialmente), o que resulta num evidente despreparo para as demandas do curso e da profissão docente.

Por exemplo, o resultado do Enem 2014 mostra que “o ensino médio brasileiro segue estagnado” – é com esse título que a grande imprensa revelou, no ano de 2015, os resultados do ENEM<sup>1</sup> de 2014:

No resultado divulgado, **caíram as médias da redação e da prova de matemática.** Não é um resultado isolado, porque o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) vem mostrando a mesma coisa: neste segmento da educação básica, nunca conseguimos alcançar a média 4,0 sobre 10,0. Além da queda na nota da redação, meio milhão de candidatos ficou com zero nessa prova. Um dos fatores que explicam isso é o provável número de analfabetos funcionais. São alunos que foram aprovados em anos anteriores e estão no final do ensino médio, mas não sabem ler um enunciado, explicar uma ideia, fazer um texto com encadeamento e lógica. (...) Todos os indicadores convergem nesse sentido. O Pisa (prova internacional de competências) fornece um diagnóstico similar há anos, num ranking em que os alunos brasileiros ocupam o desonroso 58º lugar entre 65 países (g1.globo.com, 13/01/2015 - <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/enem-2014-mostra-um-ensino-medio-estagnado.html>)

<sup>1</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. (<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>).

As práticas e atividades culturais mencionadas no questionário on-line estão na Tabela 4, a seguir, em que se destacam as atividades mais frequentes, o que eles compram, quais os principais gêneros lidos e se dominam ou não outros idiomas, dados esses recorrentes das respostas às seguintes questões:

**Assinale a frequência com que você realiza as seguintes atividades,** de acordo com a seguinte numeração: **0 (nunca) – 1 (raramente) – 2 (algumas vezes) – 3 (sempre)**

Visita a museus: 0 – 1 – 2 – 3  
 Visita a teatros: 0 – 1 – 2 – 3  
 Visita a cinemas: 0 – 1 – 2 – 3  
 Shows musicais (música brasileira): 0 – 1 – 2 – 3  
 Show musicais(música internacional): 0 – 1 – 2 – 3  
 Viagens nacionais: 0 – 1 – 2 – 3  
 Viagens internacionais: 0 – 1 – 2 – 3  
 Visita a exposições / centros culturais: 0 – 1 – 2 – 3  
 Lê jornais e revistas de atualidades: 0 – 1 – 2 – 3  
 Quais:  
 Lê livros de literatura: 0 – 1 – 2 – 3  
 Cite alguns que já leu:  
 Aluga fitas de vídeo ou DVD: 0 – 1 – 2 – 3  
 Frequenta danceterias, clubes, bailes, bares com música ao vivo: 0 – 1 – 2 – 3  
 Frequenta estádios esportivos: 0 – 1 – 2 – 3  
 Assiste a programas de TV aberta: 0 – 1 – 2 – 3  
 Assiste a programas de TV a cabo: 0 – 1 – 2 – 3  
 Assiste a documentários nacionais: 0 – 1 – 2 – 3  
 Assiste a documentários internacionais: 0 – 1 – 2 – 3  
 Ouve programação de rádio: 0 – 1 – 2 – 3

**Gênero literário mais apreciado:**

- Literatura de ficção
- Biografia
- Livros religiosos
- Livros científicos
- Autoajuda
- Romance
- Pedagogia e educação
- Outro. Especifique.

**Você tem condições econômicas para comprar com frequência:**

- Livros
- CDs
- Jornais
- DVDs
- Revistas
- Fotocópia de materiais

**Em relação ao domínio de línguas, você:**

- lê, compreende e escreve bem em inglês
- lê, compreende e escreve razoavelmente em inglês
- não lê, não compreende e nem escreve em inglês
- lê, compreende e escreve bem em espanhol
- lê, compreende e escreve razoavelmente em espanhol
- não lê, não compreende e nem escreve em espanhol

Você domina outras línguas? Se sim, quais?

**Tabela 4 – Perfil cultural dos egressos**

Atividades de lazer mais frequentes		Compras mais frequentes		Gêneros dos livros		Domínio de línguas	
Livros/jornais/revistas	09	Livros	16	Pedagogia da Educ.	10	Dominam	
TV aberta	06	CDs/DVDs	03	Romance	07	razoavelmente:	
Danceteria	06	Fotocópias	02	Ficção	03	Inglês	09
TV a Cabo	03	Jornais	01	Biografia	01	Espanhol	04
Cinema	03			Autoajuda	01	Não dominam	09
Shows	03						
Estádios	03						
Teatro	02						
Viagens Nacionais	02						
<b>TOTAL*</b>	<b>37</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

**\*Obs:** Este total não se refere ao número de respondentes (22) e sim ao número de vezes em que cada alternativa foi mencionada.

Dentre as práticas culturais mais frequentemente assinaladas e que ocupam o maior tempo das atividades de lazer realizadas, destacam-se a leitura de livros, jornais e revistas, seguidas por TV aberta e acesso a danceterias.

Faz-se necessário atentar a esses aspectos pessoais, pois segundo Marcelo (2009):

As experiências pessoais incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola, sociedade, bem como, família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião, pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar. (MARCELO, 2009, p. 15)

Ao serem solicitados a indicar o gênero de leitura que mais leem, os egressos, em sua maioria, apontam para os livros atinentes à área pedagógica e educacional (10 menções), seguidos de romance (7). Os livros de biografia e de autoajuda só aparecem com uma menção cada.

Na sequência, a Tabela 5 demonstra de quais turmas são os alunos egressos participantes da pesquisa e quais habilitações foram cursadas. No questionário *on-line*, as respostas que alimentaram esta tabela vieram das seguintes perguntas:

<p><b>Ano e semestre do início do curso:</b></p> <p>a. 2007.1º semestre</p> <p>b. 2008.1º semestre</p> <p>c. 2009.1º semestre</p> <p>d. 2010.1º semestre</p> <p>e. 2011. 1º semestre</p> <p><b>Ano e semestre do fim do curso:</b></p> <p>a. 2010.2º semestre</p> <p>b. 2011.2º semestre</p> <p>c. 2012.2º semestre</p> <p>d. 2013.2º semestre</p> <p>e. 2014.2º semestre</p> <p><b>Que tipo de graduação você cursou?</b></p> <p>a. Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental</p> <p>b. Pedagogia – Supervisão Escolar</p> <p>c. Outra (por favor, especifique):</p>
---

**Tabela 5 – Turmas e habilitações cursadas pelos egressos**

<b>Turma</b>		<b>Habilitações cursadas</b>	
2007 a 2010	03	Séries iniciais	20
2008 a 2011	05	Educação infantil	02
2009 a 2012	04		
2010 a 2013	04		
2011 a 2014	06		
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

Percebe-se, nos dados da Tabela 5, que houve uma equivalência de respondentes de todas as turmas (de 3 a 6). Quanto às habilitações, a maioria (20) optou pelas séries iniciais, enquanto que apenas 02 pela educação infantil, observando que, para o primeiro grupo pesquisado ainda havia esse desmembramento que já não existe mais.

Vale retomar aqui Delgado (2015), que consolida o conjunto de discussões recentes no Brasil sobre esse modelo formativo de professores para os anos iniciais da escola básica (educação infantil e ensino fundamental I). Nas palavras da autora:

(...) há discursos em defesa da formação do professor da Educação Infantil, do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do professor dos dois níveis simultaneamente, da formação dos especialistas em educação, da formação dos cientistas em educação e dos que propõem que sua atuação transcenda o espaço escolar. Fruto destes debates, alternados, dependendo da formatação assumida pelo curso, bem como de seus princípios e fins, uma questão, se põe presente até hoje: Afinal, compete ao curso de Pedagogia formar: o professor (voltado às atividades relacionadas ao ensino), o cientista (voltado à pesquisa sobre

educação), o especialista (voltado à formação dos técnicos) ou contemplará as três funções simultaneamente: a docência, a pesquisa e a gestão?

Pautado por esta natureza imprecisa e pela dificuldade em se definir o campo de atuação profissional, ou seja, o destino dos seus egressos, que se identifica um curso caracterizado por uma *identidade controversa*. (DELGADO, 2015, p. 87)

Na Tabela 6, abordam-se as influências e as condições dos egressos para a realização da formação inicial, buscando-se encontrar quais foram as influências quanto à escolha do curso, as razões da escolha da instituição, se houve ou não auxílio financeiro durante os estudos e se estes egressos já exerciam atividades profissionais durante a formação. Os dados desta tabela decorrem das respostas às seguintes perguntas do questionário *on-line*:

**A escolha do curso de Pedagogia foi influenciada por:**  
 meus pais/ parentes  
 amigos  
 ex-professores  
 a faculdade ser na minha cidade  
 ser um curso mais barato  
 outro. Justifique.

**Você recebeu algum auxílio financeiro institucional durante o curso de graduação?**  
 Sim  
 Não  
 Se sim, qual?

**Você exercia alguma atividade profissional antes de iniciar o curso de graduação?**  
 a. Sim, na mesma área de minha formação acadêmica  
 b. Sim, mas fora da área de minha formação acadêmica  
 c. Não

**Por que escolheu cursar a graduação nesta faculdade?**  
 a. Pela qualidade do ensino  
 b. Pela localização  
 c. Por ser conceituada na região  
 d. Por ser mais barata  
 e. Por oferecer curso noturno  
 f. Por não ter sido aprovado em outra faculdade/curso que gostaria.

**Tabela 6 – As influências e condições dos egressos para a realização da formação inicial dos egressos**

Influências na escolha do curso		Razões da escolha institucional		Auxílio financeiro		Atividade profissional	
Professores na família	13	Localização	10	Sim	09	Sim	13
Pais/parentes	09	Qualidade/conceito	09	Bolsa-		(Fora da área	
Amigos / sonhos /	04	Oferta curso	02	alfabetização	04	de formação)	
admiração	04	noturno	01	Estágio	03		
Ex-professores	03	Custo/preço		Escola da família	02	Não	09
Tipo de trabalho/ sem	02			Não	13		
influência							
<b>TOTAL*</b>	<b>35</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

**\*Obs:** Este total não se refere ao número de respondentes (22) e sim ao número de vezes em que cada alternativa foi mencionada.

Nota-se que a grande influência na escolha do curso se deu pelo número de professores na família, em sua grande maioria. Somente um egresso não admite ter sido influenciado em sua escolha.

No estudo aqui relatado, em relação à pergunta sobre a possível influência sofrida quanto à escolha do curso, 13 alunos mencionaram terem sido influenciados pela família: pai, mãe, tias, primas. Há também a citação à influência exercida por ex-professores, amigos, por já estar inserido no ambiente escolar e por ser um sonho, por admirar a profissão docente.

Percebe-se pelas respostas que a existência de docentes na família pode fornecer indicativos de que em processos socializadores de convivência, aspectos relativos ao ensino, à aprendizagem e às escolas podem ter sido incorporados ao quadro de referências desses egressos. Ou, como afirmam Marcelo e Vaillant (2009, p. 26): “(...) patrones mentales e creencias sobre la enseñanza se crean a partir de esa tan larga etapa de observación que experimentan”.

Em textos como Saberes, tempo e aprendizagem do magistério (TARDIF, RAYMOND, 2002), Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro (MARCELO, 2009) e Como se aprende a ensinar? (MARCELO, VAILLANT, 2009) os autores chamam a atenção para o paradigma de formação de professores como fonte das concepções futuras dos egressos sobre escola, ensino, alunos, processo ensino-aprendizagem. Mas lembram também esses autores que tornar-se um bom professor e construir sua identidade demanda tempo, trata-se de um longo processo e que ninguém chega a uma instituição de ensino, buscando formação inicial do zero. Os alunos não são, para esses autores, “recipientes vazios.” Há crenças, referências, impressões sobre a profissão docente que vão sendo construídas por esses alunos desde a infância, durante todo o seu período de escolaridade anterior.

Tais crenças, referências e impressões que precisam ser desconstruídas e refeitas em seguida pelo curso de formação, em novas bases: as do conhecimento científico, mas sempre é o que acontece, conforme apontam Giovanni e Marin (2013). Nas palavras dessas autoras:

(...) Observa-se estreita relação entre condições objetivas precárias de vida familiar e precariedade de capital cultural básico obtido também na vida escolar. Os dados descritivos sobre tais alunas permitem verificar, por um lado, a dificuldade para a aquisição da cultura escolar assim como a ausência de propensão para adquiri-la, no que tange à herança cultural da família. De outro lado, são alunas que não ficaram barradas durante a escolaridade, ou seja, a escola não as eliminou, dando a elas oportunidade de acesso ao ensino superior. No entanto, nem a família, nem a escolaridade forneceram a essas jovens futuras professoras, as possibilidades que o domínio da língua falada e escrita fornece, ou seja, não apenas um instrumento do pensamento, mas o sistema de categorias para o deciframento e manipulação de estruturas complexas, necessárias à vida atual em tudo o que ela oferece e exige.

Esse mecanismo – flagrado pela não seletividade e não expulsão da escola, mas pelo crescimento da escolarização na chamada “escola de massas” – sanciona e consagra, como diz Bourdieu (2001b) as desigualdades reais, contribuindo para perpetuar e multiplicar as desigualdades pelas quais as futuras professoras serão responsáveis, em face do sem número de turmas a serem potencialmente a elas atribuídas. A despeito de terem passado pelo ensino superior, essas jovens professorandas se mantêm, na realidade, em situação de pobreza, não material, mas de condições adversas no entendimento e no manejo de informações, no preparo escolar e cultural para falar, ouvir, ler e escrever, como aponta Sirvent (1998) entre outras pobreza sociais (GIOVANNI e MARIN, 2013, p. 09)

(...) cursos de formação inicial aligeirados vão roubando das professoras o reconhecimento dos fatos básicos da profissão, treinando-as simplesmente para a expressão verbal dos “jargões profissionais” e gestos superficiais da profissão. Por decorrência, é possível supor que isso destrua qualquer possibilidade de autonomia profissional dessas futuras professoras e as leve a relações de submissão e a atitudes de silêncio e omissão ante todo e qualquer tema que, no dia-a-dia da profissão, possa levar a conflitos e situações de enfrentamento com os pares e superiores (...) ao ignorarem tal realidade e perspectiva de futuro entre seus alunos-mestres (que também são produtos de situações de desigualdades em suas histórias de vida social e escolar), os cursos de formação reiterem procedimentos pedagógicos que legitimam tais desigualdades, aceitando-as como naturais e repetindo, com as futuras professoras, as mesmas condições ou os mesmos padrões pedagógicos que, nas escolas de ensino fundamental, têm gerado o fracasso escolar (...) ou seja, do ponto de vista da socialização profissional dessas professoras, tais cursos de formação deixam não só de cumprir seu papel técnico – ensinar a alfabetizar, por exemplo – mas também de propiciar “saberes culturais” que permitam às futuras professoras ultrapassar seu capital cultural de origem, seu percurso social e de escolarização, para ter o que oferecer aos seus futuros alunos. (GIOVANNI e MARIN, 2013, p. 15)

Quanto às razões para a escolha da instituição, o fator preponderante foi a localização da mesma, seguido de sua conceituação e qualidade. Dois optaram pela instituição por esta oferecer curso noturno, provavelmente por já se encontrarem no mercado de trabalho e terem que custear seus estudos, e somente um citou o preço mais acessível como sendo “*fator convidativo*”.

A maioria dos egressos respondentes não contou com auxílio financeiro para custear seus estudos (13), uma vez que a instituição não disponibiliza acesso ao FIES e ao PROUNI. E dentre os que contaram com este subsídio, o conseguiram através de projetos como a *Bolsa-Alfabetização*<sup>2</sup>, *Escola da Família*<sup>3</sup> e estágios remunerados.

A concepção que orienta o professor da classe e o aluno universitário (AP) é a do Projeto *Ler e Escrever*, vinculado ao Bolsa Alfabetização organizado pelo Ministério da Educação para todo o país. Além da rotina cotidiana, o AP, como o próprio nome diz, faz uma pesquisa de natureza didática na sala de aula em que está atuando, para acompanhar o avanço dos alunos na leitura e na escrita. Orientado pelo respectivo professor orientador (PO) da Instituição de Ensino Superior onde estuda, ele deve observar e registrar as atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula, aprofundando esses procedimentos com estudos sobre os temas desenvolvidos.

### **3.3. Percepção dos egressos quanto ao curso e à formação recebida**

A Tabela 7 mostra a percepção dos alunos egressos quanto ao curso formador, relacionada a questões de materiais mais utilizados, uso de internet e de recursos

---

<sup>2</sup> Já o Programa Bolsa Alfabetização, também citado pelos egressos, foi criado em 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das Instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, com os professores da rede pública estadual de São Paulo. Essa vivência teve como intenção explícita “(...) propiciar oportunidade de conhecer a realidade escolar, como também a possibilidade de concatenar a teoria acadêmica com a prática” (ver a respeito: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao>). Com esse programa, estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia – batizados com o nome de alunos pesquisadores (AP) – passaram a apoiar os professores nas salas de aula do 2º ano do ciclo I ou em classes do mesmo ciclo, voltados para a recuperação da aprendizagem, na tentativa de garantir as competências de leitura e de escrita por todos os alunos. Nesse processo, a prioridade dos APs em sala de aula é trabalhar com crianças que têm mais conhecimentos em leitura e escrita, fazendo intervenções junto com o professor titular.

<sup>3</sup> O Programa Escola da Família foi criado em 2003 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, preconizando a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, nos finais de semana, com o objetivo de criar uma “cultura de paz” entre a escola e seu entorno, reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários bolsistas e comunidade (ver a respeito: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2>). Com isso, milhares de universitários, de todo o Estado de São Paulo, passaram a dedicar seus finais de semana ao Programa Escola da Família e, em contrapartida, tiveram seus estudos custeados por esse programa – um dos maiores programas de concessão de bolsas de estudo do País, realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior. Esse convênio garante aos universitários 100% de gratuidade nos seus cursos, sendo 50% da mensalidade paga pelo Estado (limitada a um teto de R\$ 500,00/mês renovável anualmente) e o restante financiado pela própria faculdade. Os universitários contemplados com a bolsa contribuem com seu trabalho na escola com a comunidade local. A ideia é que, quando formados, acrescentem ao currículo essa experiência de participação comunitária.

audiovisuais, uso da biblioteca para retirada de livros e adequação do número de alunos por sala. Tais dados decorrem das respostas às seguintes perguntas do questionário *on-line*:

<p><b>Que tipo de material foi mais utilizado como base para seus estudos?</b></p> <p>a. Livros nacionais  b. Livros importados  c. Apostilas preparadas pelo(a) professor(a)  d. Material apresentado em sala de aula  e. Artigos científicos lidos  f. Artigos científicos comentados pelo/a professor/a  g. Sites indicados pelo(a) professor(a)  h. Apontamentos de aula teórica  i. Outros (por favor, especifique):</p> <p><b>Durante a graduação, você utilizava material disponível na internet?</b></p> <p>a. Nunca utilizei  b. Sim, mas raramente  c. Sim, ocasionalmente  d. Sim, frequentemente</p> <p><b>Quanto à aparelhagem e material pedagógico (TV, vídeo, computador, retroprojektor, data-show, etc) utilizados em classe, você acredita terem sido:</b></p> <p>a. Insatisfatório/ não eficientes  b. Satisfatórios / funcionaram bem  c. Muito satisfatórios / foram muito importantes para as aulas</p> <p><b>Qual a frequência com que você visitava e retirava livros da biblioteca da instituição?</b></p> <p>a. Sempre  b. Quase sempre  c. Raramente  d. Nunca</p>
--

**Tabela 7 – A percepção dos egressos quanto ao curso**

Material mais utilizado no curso		Frequência quanto ao uso de laboratório, da internet e outros recursos audiovisuais		Uso da biblioteca / média de livros lidos por ano		Adequação do número de alunos por sala	
Apostilas	13	Sim, frequentemente	18	0 a 2	01	Adequado	20
Artigos Cient.	04	Sim, às vezes	03	3 a 5	15	Razoável	02
Livros	03	Sim, mas raramente	01	6 a 8	05		
Sites	02			+ de 9	01		
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários *on-line*.

Comprova-se, por meio de análise da Tabela 7, que os materiais mais utilizados em sala de aula foram os textos apostilados, sendo reduzido o número de acesso a livros e artigos científicos na íntegra. Privilegia-se a leitura de capítulos de livros, compilados em forma de apostilas.

Entretanto, quando se questiona a frequência de uso da *internet* e de outros recursos audiovisuais, conflitando com a resposta anterior, os egressos, em sua maioria, 18 menções, dizem ter frequentemente utilizado os laboratórios de informática e a sala de audiovisual.

Em relação ao uso da biblioteca para a retirada de obras, a maioria (15) afirma ter lido de 3 a 5 livros por ano.

Quanto à adequação do número de alunos por sala, uma grande parte (20) se dizem satisfeitos por se tratar de um número adequado de alunos por sala (em média, 25 alunos)

A visão dos egressos sobre a formação recebida encontra-se expressa na Tabela 8 que segue, no que tange às disciplinas mais e menos apreciadas durante a sua formação. Os dados dessa tabela decorrem das respostas à seguinte questão:

Das disciplinas cursadas durante o curso de Pedagogia, qual a **disciplina que você mais gostou/mais teve facilidade** e **aquela que você não gostou/teve mais dificuldade**.

**Tabela 8 – Visão dos egressos sobre a formação recebida – 1**

<b>Disciplinas que mais gostaram</b>		<b>Disciplinas que menos gostaram</b>	
Psicologia Infantil	07	Filosofia	05
Literatura Infantil	04	Sociologia	04
Libras	02	Estatística	03
Matemática	02	Não respondeu	03
Todas	02	Psicologia	02
Inclusão	01	Não recorda	02
Língua Portuguesa	01	Matemática	01
Hist. Ed. Inf.	01	Alfabetização	01
Artes	01	Gestão	01
Política Educ.	01	Nenhuma	01
Fundamentos Ed. Inf.	01		
Alfabetização	01		
Sociologia	01		
Não respondeu	01		
<b>TOTAL*</b>	<b>26</b>	<b>TOTAL*</b>	<b>23</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

**\*Obs:** Estes totais não se referem ao número de respondentes (22) e sim ao número de vezes em que cada alternativa foi mencionada.

Houve uma mudança na estrutura curricular para os ingressantes a partir do ano de 2011, conforme pode ser observado às páginas 66 a 70.

Observa-se que a disciplina mais apreciada é a de Psicologia Infantil, seguida de Literatura Infantil. Por outro lado, aparecem Filosofia e Sociologia como as disciplinas que mais ofereceram dificuldade de apreciação.

Percebe-se pela fala das alunas que frequentam o curso de Pedagogia que a Filosofia é encarada como uma disciplina difícil, com textos complexos. Entretanto, seria possível esperar desses egressos um outro tipo de olhar sobre esta importante disciplina, pois como Rios (2003), a Filosofia se caracteriza como “(...) uma busca amorosa de um saber inteiro (...) ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude crítica” (RIOS, 2003, p. 44). São comportamentos passíveis de serem esperados de professores e futuros professores.

A esse respeito vale a pena retomar aqui mais uma crítica ao modelo aligeirado de formação que tem caracterizado o curso de Pedagogia no Brasil, especialmente no que se refere ao que Charlot (2005) denomina “acúmulo de conteúdos disciplinares”:

Para ajudar os professores a enfrentar as novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação de tipo universitário em que se predomina um *acúmulo de conteúdos disciplinares*. Esses conteúdos não são inúteis, mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados. (CHARLOT, 2005, p. 87)

Nesse acúmulo de disciplinas a que vem sendo submetido o curso de Pedagogia, as chamadas “disciplinas de fundamentos” ou “teóricas”, tendem a ser minimizadas em favor das chamadas “disciplinas pedagógicas” ou “práticas” – o que reduz as aulas de Filosofia, por exemplo a algumas poucas aulas no primeiro ano do curso, em geral relegada aos dias e horários considerados “piores” pelos alunos, como as últimas aulas da sexta-feira, por exemplo.

Ainda com relação à visão dos egressos sobre a formação recebida, procede-se à continuação da Tabela 8 quanto aos processos avaliativos, o desempenho no curso e o conceito que lhe foi atribuído, dados referentes às respostas das seguintes perguntas:

**O processo de avaliação de cada disciplina:**

- a. Geralmente me pareceram justos
- b. Foram claros e objetivos
- c. Sempre foram claros e objetivos
- d. Não foram adequados

**De forma geral, qual é o conceito que você atribuiria ao curso de graduação que você concluiu?**

- a. Ótimo
- b. Bom
- c. Regular
- d. Ruim

- e. Muito ruim
- Sua dedicação aos estudos, na maior parte do curso, foi:**
- a. Ótima
- b. Boa
- c. Regular
- d. Ruim

**Tabela 8.1 – Visão dos egressos sobre a formação recebida – 2**

Processos de avaliação		Desempenho pessoal no curso		Conceito atribuído ao curso	
Sempre foram claros e objetivos	15	Bom	16	Ótimo	11
Geralmente pareceram justos	06	Ótimo	06	Bom	10
Não eram claros e objetivos	01			Regular	01
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

Com a análise da Tabela 8.1, fica claro que grande parte dos egressos está satisfeita com o processo de avaliação, uma vez que, segundo 15 menções, os critérios de avaliação eram claros e objetivos. Somente um egresso discorda do exposto. A maioria, 16, afirma ter tido um bom desempenho no curso e atribui (11) conceituação “ótima” para curso.

O posicionamento dos egressos quanto ao nível de satisfação em relação ao curso e à instituição é apresentado também na Tabela 9, a seguir, com base nas respostas às questões:

- Qual é, no momento, o seu nível de satisfação profissional?**
- a. Baixo
- b. Médio
- c. Alto
- Indicaria o curso de graduação que você cursou nesta Instituição para outras pessoas?**
- a. Sim, com certeza
- b. Sim, com ressalvas
- c. Não
- Ao relatar a alguém que você efetuou sua formação acadêmica nesta faculdade, você percebe como reação:**
- a. Respeito e consideração pela instituição
- b. Dúvidas quanto à seriedade do curso
- c. Desconhecimento da instituição
- d. Desrespeito ao tipo de graduação
- e. Nunca teve problemas
- f. Outro (por favor, especificar)

**Tabela 9 – Nível de satisfação dos egressos em relação ao curso de Pedagogia/ instituição formadora**

Nível de Satisfação Alto/Baixo		Indicação ou não do curso		Reação das pessoas sobre a instituição	
Alto	19	Sim, com certeza	19	Respeito e consideração	10
Baixo	03	Sim, com ressalvas	03	Dúvidas quanto à seriedade	06
				Nunca teve problemas	05
				Desdém	01
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

Depreende-se que o nível de satisfação é considerado alto pela maioria dos egressos (19), e este mesmo número indicaria, com certeza, o curso.

Em relação à reação das pessoas ao serem informadas de que os egressos se formaram naquela instituição, 10 apontam que o clima é de respeito e consideração, 06 afirmam que há dúvidas quanto à seriedade do trabalho desenvolvido e somente 01 diz que ao se referir à escola, é tratado com desdém.

### 3.4. Inserção dos egressos no mercado de trabalho

A Tabela 10, apresentada a seguir, reúne os dados referentes à inserção dos egressos no mercado de trabalho, à realização de outros cursos e à participação em concursos na área educacional. Os dados referentes às respostas foram originados das seguintes perguntas:

<b>Quando se deu sua inserção no mercado de trabalho?</b>	
a.	Ainda estava estudando na faculdade
b.	Depois de formado(a)
c.	Ainda não estou inserido no mercado de trabalho
<b>No momento, está exercendo atividade profissional?</b>	
a.	Sim, na mesma área de minha formação acadêmica
b.	Sim, mas fora da área de minha formação acadêmica – Qual (especifique):
c.	Não
<b>Após a conclusão do curso de graduação, você fez algum curso de especialização ou pós-graduação lato sensu?</b>	
a.	Sim, na mesma área de minha graduação – Qual?
b.	Sim, em área diferente da minha graduação – Qual?
c.	Não
<b>Você prestou algum concurso público durante ou após a conclusão de seu curso de graduação?</b>	
a.	Sim e fui aprovado(a) – Qual:
b.	Sim e fui reprovado(a) – Qual:
c.	Não

**Tabela 10 – Inserção dos egressos no mercado de trabalho, realização de outros cursos e participação em concursos.**

Momento da inserção no mercado de trabalho		Atividade profissional atual		Outros cursos		Participação em concursos	
Ainda estava estudando	13	Sim (fora da área)	11	Pós-Graduação:		Sim, aprovado	12
Ainda não está inserido	06			Psicopedagogia	04	Sim, mas foi reprovado	05
				Alfabetiz. e Letramento	01	Não prestou	04
Depois de formado	03	Sim (na área)	08	Cursos de idiomas	01	Não respondeu	01
		Não exerce	04	Gestão Educacional	01		
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL*</b>	<b>07</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

Observa-se que 13 egressos foram inseridos no mercado de trabalho quanto ainda estavam estudando, o que é uma realidade muito comum.

Quanto à realização de atividade profissional no momento, 11 estão fora da área de formação, enquanto 8 estão inseridos no ambiente educacional e somente 4 ainda não exercem nenhuma função.

Quanto à participação em concursos, 13 afirmam que prestaram e passaram em concursos públicos, enquanto 05 prestaram, mas não obtiveram êxito.

Em relação aos cursos realizados após a formação na graduação, 07 egressos optaram por dar continuidade aos estudos e iniciaram um curso de pós-graduação na área, sendo o mais procurado o de Psicopedagogia.

Em relação à formação continuada, os dados revelam certa aproximação com os resultados do estudo de Pepe (2014) em relação ao fato de que:

[...] os processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os professores para novas aprendizagens e mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas, o que nos levou a pensar que o professor não se vê e não é visto como um adulto aprendiz, especificidade esta que não tem sido levada em consideração pelos que trabalham nos processos de formação desse sujeito, o que nos leva a pensar e refletir sobre o que estamos fazendo na formação de professores tanto inicial, quanto em exercício, por meio da formação continuada. (PEPE, 2014, p. 93)

Sobre a questão da reflexão, Pimenta & Ghedin (2006) mostram que, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “*Professor Reflexivo*” tomou conta do cenário educacional. Entretanto, tal expressão levou a uma confusão em relação ao termo “*reflexivo*”, confundindo-a com um adjetivo e não como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Para Borges (2006), o dito professor *reflexivo-crítico* precisar ensinar o educando a ler com criticidade e isso acarretará uma escrita mais autônoma, levando então esse educando a ser um cidadão emancipado politicamente: “(...) O trabalho docente deve ser o do ensino da leitura crítica inter-relacionada a uma escritura crítica”. (BORGES, 2006, p. 215)

Na Tabela 11, a seguir, encontram-se os dados relativos ao preparo para o mercado de trabalho, à renda e nível de satisfação profissional, antes e depois de sua formação. Os dados são referentes às respostas dos egressos às seguintes perguntas do questionário *on-line*:

**Ao concluir sua graduação, você se considerou preparado para atuar no mercado de trabalho?**

- a. Não
- b. Sim, mas pouco
- c. Sim, bastante preparado

**Qual era o seu nível de satisfação profissional antes de cursar a graduação?**

- a. Baixo
- b. Médio
- c. Alto

**Qual é, no momento, o seu nível de satisfação profissional?**

- a. Baixo
- b. Médio
- c. Alto

**Qual era a sua faixa de renda mensal antes de cursar Pedagogia?**

- a. Até 2 salários mínimos
- b. De 3 a 4 salários mínimos
- c. De 5 a 7 salários mínimos
- d. Mais de 8 salários mínimos
- e. Não trabalhava

**Qual é a sua faixa de renda mensal, atualmente?**

- a. Até 2 salários mínimos
- b. De 3 a 4 salários mínimos
- c. De 5 a 7 salários mínimos
- d. Mais de 8 salários mínimos
- e. Desempregado

**Tabela 11 – Preparo para o mercado de trabalho, renda e nível de satisfação profissional (antes e depois)**

Preparo para o trabalho ao concluir o curso		Renda: antes e depois da formação		Nível de satisfação profissional: antes e depois do curso	
Sim, razoavelmente	11	Aumentou	09	Aumentou	11
Sim, bastante	07	Permaneceu a mesma	08	Permaneceu o mesmo	10
Sim, mas pouco	03	Continua desempregado	03	Diminuiu	01
Não	01	Diminuiu	02		
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

Onze egressos afirmam que foram preparados de forma razoável para a inserção no mercado de trabalho. Para 09 deles, a renda salarial aumentou depois da formação, enquanto que para 08 egressos, a renda permaneceu a mesma. Três alunos continuam desempregados e 02 tiveram suas rendas diminuídas após a graduação. Isso pode ser indicativo da desvalorização atual da profissão docente no Brasil, a começar do estado mais rico da federação – São Paulo.

Com o título “*Estado rico, professor desvalorizado*”, a APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – denuncia, em coluna *on-line* de 2014, o quanto os professores do ensino básico paulista são mal remunerados. Segundo esse sindicato de professores – o maior do país:

Professores brasileiros em escolas de ensino fundamental têm um dos piores salários de sua categoria em todo o mundo e recebem uma renda abaixo do Produto Interno Bruto (PIB) per capita nacional. É o que mostram levantamentos realizados por economistas, por agências da ONU, Banco Mundial e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (APEOESP, 2014 – <http://www.apoesp.org.br/>)

Fala-se muito na importância da profissão docente, mas não se discutem aspectos ligados à carreira, jornadas de trabalho, remuneração, condições de exercício da profissão. Esse sentimento de desvalorização é reforçado dia a dia na profissão, pela cobrança intensa por resultados, sem que as condições para isso sejam dadas aos professores e alunos.

Apesar disso, os dados revelam que o nível de satisfação profissional aumentou para 11 egressos e permaneceu o mesmo para 10. Só 01 afirma que houve diminuição de seu nível de satisfação após a sua formação.

Os dados relativos a projetos elencados em relação à profissão: planos antes e depois do curso, o que faria se pudesse retornar e se há contato com a instituição após a formação estão reunidos na Tabela 12, a seguir. Os dados referentes às respostas foram originados das respostas às seguintes perguntas do questionário:

<b>Quais planos você tinha quanto entrou no curso de Pedagogia e quais você tem agora?</b>	
<b>Se você pudesse retornar:</b>	
a.	Faria o mesmo curso e na mesma instituição
b.	Faria o mesmo curso, mas em outra instituição
c.	Faria outro curso, na mesma instituição
d.	Faria outro curso em outra instituição
e.	Não faria curso algum
<b>Você manteve ou continua a manter algum contato com a faculdade onde cursou a sua graduação?</b>	
a.	Sim – Qual?
b.	Não

**Tabela 12 – Projetos em relação à profissão**

Planos: antes do curso		Planos: depois do curso	
Ser professor	14	Ser professor	08
Formar e ser realizado na profissão	04	Inserir no mercado de trabalho	04
Fazer pós-graduação	03	Passar em concurso público	03
Fazer outro curso / Identificar com o curso / Formar e mudar de cidade	03	Continuar estudando	02
Estudar e passar em concurso público	02	Fazer outra faculdade / Adquirir conhecimentos práticos	02
		Continuar no ramo imobiliário	01
<b>TOTAL*</b>	<b>26</b>	<b>TOTAL*</b>	<b>20</b>
Se pudesse retornar...		Contato com a instituição após a formação	
Faria o mesmo curso na mesma instituição	16	Não mantém qualquer tipo de contato	13
Faria outro curso na mesma instituição	05	Sim, para informações gerais	07
Faria outro curso em outra instituição	01	Sim, trabalha na instituição	01
		Sim, participa de eventos	01
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

**\*Obs:** Estes totais não se referem ao número de respondentes (22) e sim ao número de vezes em que cada alternativa foi mencionada.

Para a maioria dos egressos (14), os planos antes do curso se referiam a se tornar professor e isso só permanece para 08 deles após a formação. Formar e se realizar profissionalmente era o desejo de 04 egressos antes do curso e após o curso aparece em segundo lugar o desejo de ser inserido no mercado de trabalho, também por 04 pessoas.

Ao serem questionados se fariam o mesmo curso na mesma instituição, 16 egressos afirmam que sim, enquanto 05 optariam por fazer outro curso na mesma instituição e somente 01 afirma que faria outro curso em outra instituição.

Quanto ao relacionamento entre instituição e egressos, a maioria (13) afirma não ter mais nenhum tipo de contato com a instituição; 07 procuram a instituição para informações gerais e somente 01 cita que procura a instituição quando da realização de eventos.

Percebe-se, também, que quase não há políticas institucionais voltadas ao contato com egressos. Poucas são as instituições que têm projetos voltados para eles. Acaba, assim, havendo uma ruptura entre o aluno e a instituição após a sua formação.

Poucos respondentes, antes e depois da formação, afirmam a intenção de continuar estudando, fazer novos cursos, adquirir novos conhecimentos. Isso significa que a identidade docente, que deveria ser calcada na relação com o conhecimento, não se manifesta fortemente nesses egressos. Essa identidade se perde no exercício da profissão, tanto quanto não se constrói durante a formação.

A seguir, na Tabela 13, buscou-se a identidade dos egressos em relação à formação, especificamente no que tange à contribuição do curso para o desempenho profissional, perspectiva de carreira, percepção de *status* e de prestígio social após a formação, comparação com os egressos de outras instituições de ensino, a que se deve a atribuição de sucesso ao curso e se gostaria de ter realizado outro curso e, se sim, qual. Os dados referentes às respostas foram originados das seguintes perguntas:

<b>Seu curso de graduação contribuiu para melhorar seu desempenho profissional?</b>	
a.	Sim – Em que?
b.	Não – De que sente falta para atuar como professor/a?
<b>Em sua opinião, a perspectiva profissional na sua área de formação é:</b>	
a.	Ótima
b.	Boa
c.	Razoável
d.	Satisfatória
e.	Ruim
f.	Não sei
<b>Você acha que a graduação obtida elevou sua posição social e lhe trouxe respeito, prestígio e status?</b>	
a.	Sim
b.	Não
c.	Não sei
<b>Como você se considera, quando comparado aos graduados no mesmo curso, provenientes de outras instituições:</b>	
a.	Tão bem preparado quanto eles
b.	Melhor preparado do que eles

c.	Menos preparado do que eles
d.	Não tenho ideia
<b>Você atribui o sucesso na conclusão do seu curso ao fato:</b>	
a.	De ter se esforçado muito
b.	De o curso ter lhe orientado bem
c.	De ter seguido as regras da instituição
d.	Da ajuda dos(as) professores(as)
e.	Da ajuda dos colegas e grupos de estudo
f.	Do auxílio de aulas particulares
g.	Outro (por favor, especificar)
<b>Se você pudesse retornar:</b>	
a.	Faria o mesmo curso e na mesma instituição
b.	Faria o mesmo curso, mas em outra instituição
c.	Faria outro curso, na mesma instituição
d.	Faria outro curso em outra instituição
e.	Não faria curso algum

**Tabela 13 – Identidade dos egressos em relação à formação**

Contribuição do curso para o desempenho profissional		Perspectiva de carreira		Percepção de <i>status</i> e prestígio social após o curso	
Sim	20	Boa	08	Alto	03
Não	01	Ótima	06	Médio	15
Não sabe	01	Satisfatória	06	Baixo	02
		Ruim	02	Não sabe	02
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>
Comparação com egressos de outras instituições		A que atribui o sucesso na conclusão do curso		Outro curso que gostaria de ter feito	
Tão bem preparado quanto	12	Esforço pessoal	15	O mesmo	16
Melhor preparado	05	Boa orientação do curso	05	Letras / Matemática	04
Menos preparado	01	Dedicação professores	02	Psicologia / História	02
Não tem ideia	04				
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

Percebe-se que os egressos se sentem preparados, tanto quanto os egressos de outras instituições com os quais mantêm contato e que a maioria, 16, optaria por fazer o mesmo o curso.

Entretanto, surge um dado curioso, a maioria, 15 egressos, atribui o sucesso na conclusão do curso exclusivamente a seu esforço pessoal, ficando, dessa forma, secundarizada a dedicação dos docentes durante o curso e a própria organização do curso.

Segundo Pepe (2014) citando o estudo de Nóvoa, a identidade não é um dado adquirido:

(...) mas sim um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, por isso ele afirma ser mais adequado falarmos em processo identitário, pois realça a mescla dinâmica que caracteriza a

maneira como cada um se sente e se diz professor e passa também pela capacidade de se exercer com autonomia a atividade docente, pelo sentimento de que se controla o próprio trabalho, pois a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino. (PEPE, 2014, p. 102)

Para Delgado (2015) “(...) há um número restrito de pesquisas voltado ao tema identidade docente, sinalizando a necessidade de mais pesquisas que tenham como foco o estudo da identidade profissional construída pelos alunos durante o percurso da formação inicial. (DELGADO, 2015, p. 24). A mesma autora ainda complementa que:

Ao falar em identidade profissional docente, Vaillant (2007) aponta que esta não surge repentinamente, como consequência de um título profissional, mas sim como algo construído pelas e nas relações antes, durante e após o curso de formação, em um processo que é tanto individual, quanto coletivo. (DELGADO, 2015, p. 24)

O exame dos dados da Tabela 13 permite perceber também que, sim, que o curso contribui de forma maciça (20) para o desempenho profissional dos egressos. Somente 01 egresso afirmou que não houve contribuição e um outro não soube opinar.

Em relação à perspectiva de carreira, 08 egressos afirmam ser boa. Quanto à percepção de status e de prestígio social após o curso, a maioria afirma (15) que foi de nível médio.

Ao serem questionados se gostariam de ter feito outro curso, a maioria (16) afirmou que faria o mesmo curso. Dois afirmam que fariam o mesmo curso, seguidos das seguintes opções: Letras, Matemática (2 cada) e Psicologia e História (1 cada).

Há que se notar que enquanto 02 egressos responderam que o curso de Pedagogia era o que queriam de fato fazer, outros 06 assinalaram que gostariam de ter feito outros cursos, a maioria concentrados na área de Humanidades: Letras (2 menções), Psicologia e História (1 menção cada). Na área de Exatas, aparecem 02 menções ao curso de Matemática.

A instituição em questão oferta os cursos de Licenciatura em Letras e Matemática, mas não consegue formar turmas devido à baixa procura, o que faz, então, que muitos

alunos migrem destas opções para o curso de Pedagogia, segundo dados apontados pela secretaria da instituição.

Quanto à escolha do curso também há que se pensar que, muitas vezes, a mesma se dê através de um processo de acomodação e subordinação às condições em que viviam estes egressos. Por exemplo, em relação à escolha do curso de Pedagogia, mencionam-se vários aspectos, dentre os quais os mais frequentes são o gosto e o interesse pela profissão docente, o gosto pelas crianças e seus relacionamentos com elas, o desejo de contribuir para a transformação social por meio de uma educação de qualidade, a influência familiar.

Alguns apontaram também que a existência de uma instituição de ensino superior que oferecia curso noturno, tendo em vista as condições socioeconômicas e a necessidade de se inserir no mercado de trabalho ainda na graduação, colaborou para a escolha do curso.

Na Tabela 14, apresentada a seguir, os dados buscam mostrar a identidade dos egressos em relação à profissão, o que eles classificam como qualidades essenciais para o bom desempenho da docência, quais dificuldades foram encontradas na graduação e como eles lidam com essas lacunas e qual a aprendizagem mais relevante em sua formação. Os dados referentes às respostas foram originados das seguintes perguntas:

**Indique três qualidades que lhe parecem mais necessárias a um professor:**

- a. Curiosidade intelectual
- b. Conhecimento de técnicas e recursos pedagógicos
- c. Conhecimentos de psicologia infantil
- d. Interesse por questões educacionais
- e. Carinho no trato com a criança
- f. Controle sobre o comportamento das crianças
- g. Boas atitudes e valores dentro e fora da escola
- h. Paciência
- i. Interesse pela criança
- j. Sentido de justiça
- k. Pontualidade / assiduidade
- l. Capacidade para dominar a classe
- m. Amabilidade no trato com os pais
- n. Outra. Especifique:

**Qual a aprendizagem mais significativa em sua formação? Quais as lacunas percebidas em sua formação? Como você lida com elas? Quais as dificuldades enfrentadas no desempenho da profissão?**

**Tabela 14 – Identidade dos egressos em relação à profissão**

<b>Qualidades essenciais a um professor</b>		<b>Aprendizagem mais significativa na formação</b>	
Boas atitudes, valores, carinho, interesse dentro e fora da escola com as crianças	12	Didática / saber transmitir conhecimentos	03
Conhecimento de técnicas e recursos pedagógicos	10	Aprender sobre os estágios infantis /Relacionar teoria e prática / Estagiar / Conteúdos voltados para o exercício da docência reflexiva	02
Interesse por questões educacionais	08	Aprender a pesquisar / Lidar com pessoas /Formas de escrita das crianças/ Amadurecimento / Respeito à heterogeneidade / Entender os ritmos e as formas diferentes de aprender / Aprendizagem com os professores / Teoria de Paulo Freire / Preparo para a sala de aula / Educação muda o mundo	17
Conhecimento de psicologia infantil	07		
Capacidade de domínio da sala/ Paciência	04		
Curiosidade intelectual	03		
Pontualidade e assiduidade	02		
Controle sobre o comportamento infantil/Amabilidade no trato com os pais / Sentido de justiça /Outras	01		
<b>TOTAL*</b>	<b>56</b>	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>
<b>Lacunas percebidas na formação</b>		<b>Como tem lidado com esta lacuna</b>	
Prática	05	Estudando e pesquisando	09
Conhecimento de autores da área / Aprofundamento de disciplinas /Realidade educacional	02	Assistindo aulas / Adquirindo livros / Ainda não trabalha	08
Falta de comprometimento / Despreparo de professores / Salário digno / Busca de conhecimentos / Acomodação de professores / Alfabetização / Busca de leituras atualizadas / Inserção no mercado de trabalho/ Olhar mais atento à educação / Nada a destacar	17	Não seguindo o exemplo de alguns professores / Testando, errando e acertando	01
		Sem respostas	02
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL*</b>	<b>20</b>
<b>Dificuldades enfrentadas no desempenho da profissão</b>			
Falta de experiências reais / Como planejar / Passar em concurso / Paciência no trato com os pais / Falta de concursos na região/ Diversidade / Não vê dificuldades			15
Desvalorização da profissão			03
Prática / Falta de respeito / Falta de oportunidades / Pressão de gênero (por ser homem) / Falta de autonomia			02
<b>TOTAL *</b>			<b>20</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

**\*Obs:** Estes totais não se referem ao número de respondentes (22) e sim ao número de vezes em que cada alternativa foi mencionada.

Em relação aos dados da Tabela 14, pode-se analisar que várias manifestações encontram-se carregadas de afetividade e preferências, que são consideradas condições favoráveis ao trabalho docente. Entretanto, esse tom afetivo também se faz presente quando se analisam as condições pessoais não favoráveis, pois as expressões dos egressos manifestam uma perspectiva emocional e não profissional em relação à profissão. Sobretudo o que se destaca nessa Tabela 13 é a distância que marca as condições de formação no interior dos cursos e as condições de exercício da docência no momento de ingresso na profissão. É o que afirmam também em seus estudos, autoras como Marin e Monteiro (2009) e Giovanni e Guarnieri (2014) – estas últimas se referindo a esse fenômeno nos seguintes termos:

Pesquisas sobre professores iniciantes que focalizam ingresso na carreira e aprendizagem da docência têm evidenciado que a escola enquanto local de trabalho assume papel central no processo de constituição da docência, sinalizando desarticulação entre a formação inicial e as condições exibidas pelos professores iniciantes para o início da profissão.(GIOVANNI & GUARNIERI, 2014, p. 41)

Segundo Medeiros (1996), alunos concluintes do curso de Pedagogia apontam em seus estudos que os aspectos mais citados foram: realização, interesse e identificação com a área educacional; desejo de aprofundar conhecimentos e buscar atualização na educação; meio para transformação social e gosto pelo trabalho com as crianças.

Quando se examinam, por exemplo as aprendizagens consideradas mais significativas na formação, apontadas pelos egressos, o que se destaca é a dispersão em relação às aprendizagens – fato que se repete também quando apontam as qualidades consideradas essenciais a um professor e as lacunas percebidas na formação. A esse aspecto soma-se ainda certo desconhecimento da profissão que se revela quando os egressos apontam as dificuldades enfrentadas no desempenho da profissão. Esse desconhecimento pode ser considerado quando se constata, por exemplo, que somente 7 dos 13 aspectos citados podem ser considerados relativos, de fato, à profissão: *autonomia, prática, planejamento de aulas, concursos, desvalorização, gênero e autonomia*.

Tardif e Raymond (2000) explicam essa variedade de aspectos citadas pelos professores ao propor um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Em suas palavras:

(...) os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Além disso, (...) pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. *Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de*

*saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.* (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 64).

Já na Tabela 15, busca-se reunir os dados referentes à forma como os egressos expressam sua identidade em relação à profissão, no que concerne ao preparo de acordo com a faixa etária, em qual se sente mais preparado para atuar (ensino infantil ou fundamental) e quais as possíveis razões para se sentir (des)preparado. Os dados referentes às respostas foram originados das respostas às seguintes perguntas do questionário *on line*:

Para trabalhar com qual faixa etária se sente mais preparado? Qual a razão para se sentir mais/menos preparado?

**Tabela 15 – Identidade em relação à profissão: preparo de acordo com a faixa etária**

Faixa etária em que se sente mais preparado(a)		Razões por se sentir mais preparado(a) para a educação infantil	Razões por se sentir menos preparado(a) para a educação fundamental
0 a 5	17	Estágio/experiência 08	Falta de identificação 04
6 a 10	05	Identificação 03	Falta de experiência 03
		Matérias mais específicas 02	Matérias vistas de forma superficial/
		Por gosto/identificação/ mais respeito / menos pressão / Por ser músico/ Crianças precisam de atenção / Por gostar de alfabetização / Empenho / Desenvolvimento cognitivo 01	processo de alfabetização/ Falta de estágio/ Exigência de maior dedicação 02
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL*</b>
		<b>22</b>	<b>15</b>

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line.

**\*Obs:** Este total não se refere ao número de respondentes (22) e sim ao número de vezes em que cada alternativa foi mencionada.

Nota-se que os egressos sentem, em sua maioria, maior preparo para trabalho com as faixas etárias mais jovens, de 0 a 5 anos, o que pode ser indício de que, a maioria dos egressos (17) mantém a concepção errônea, ainda calcada no senso comum, de que trabalhar com crianças menores vai exigir menos conhecimento. Isso se confirma, especialmente quando se constata que a maioria deles (20 dos 22 respondentes) cursou a Habilitação para o ensino fundamental (como indica a Tabela 5 já examinada).

O estágio/experiência (8 vezes citados) aparecem como a principal razão para os egressos se sentirem mais preparados para atuarem na educação infantil – no entanto, apenas 02 dos egressos fizeram estágio nesse nível de ensino. No entanto, pode-se concluir

que a experiência de que falam diz respeito a egressos que passaram por escolas de educação infantil, como “auxiliares de classe” antes ou durante a formação. Por outro lado, há que se considerar que a incongruência da própria legislação leva a isso: a Habilitação para os anos iniciais do ensino fundamental e o diploma de Pedagogia permitem a atuação docente na educação infantil, ainda que esse tema sequer tenha sido contemplado na formação do professor.

Em relação ao estágio, Pimenta (2010) discorre sobre problemas em sua realização, pois “(...) o curso é acadêmico e teórico com ausência da prática. Faltam escolas para alunos estagiarem e, quando existe esta oportunidade, permanecem apenas na observação e execução de atividades”. (PIMENTA, 2010, p. 60)

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática, a teoria é outra.” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 33)

Não há como se falar em profissão docente sem se pensar na prática. Ela é uma das grandes geradoras de conflito quando da inserção do professor no mercado de trabalho, pois “A profissão de professor é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 35)

Segundo os estudos de Pimenta e Lima (2010), o estágio deveria ser mais interacional do que intervencional, de forma a abrir a “(...)possibilidade de uma ação entre a universidade e a escola, na qual o professores-alunos e professor de estágio também atualizam seus conhecimentos acerca da profissão docente. (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 115).

Além disso, o exame dos demais dados da Tabela 15 revela, mais uma vez, a imprecisão e o desconhecimento da profissão por esses egressos, na medida em que, tanto para justificar a falta de preparo, quanto para justificar o preparo eles citam muito mais

aspectos subjetivos e pessoais do que, propriamente, aspectos relativos ao tipo de formação recebida.

### 3.5. Visão dos egressos quanto às questões de gênero na profissão docente.

A questão de gênero mereceu tratamento na Tabela 16, a seguir, em que se questionam os egressos, de ambos os sexos, sobre o porquê, em suas concepções, há um número reduzido de homens na docência das séries iniciais e quais os possíveis impedimentos e dificuldades para a inserção dos mesmos na sala de aula. As respostas às seguintes perguntas deram origem a essa tabela:

<p><b>Em sua opinião, por que há tão poucos professores do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental?</b>  <b>Você tem visto/presenciado algum impedimento ao ingresso de homens no magistério?</b>          Não          Sim  <b>Se sim, que tipo de impedimento?</b></p>
---

**Tabela 16 – Visão dos egressos sobre questões de gênero e profissão docente**

<b>Por que há poucos professores homens no ensino fundamental</b>		<b>Visão masculina</b>	<b>Visão feminina</b>
Devido ao preconceito e à discriminação		02	09
Apesar de a educação ter mudado, o pensamento da professora como cuidadora enraizou-se e a educação em si acabou destinada à mulher / profissão vista como 'feminina'		01	02
Exige-se carinho, atenção e paciência especial, a mulher é preparada para isso		00	03
Porque os homens não se interessam pela área		00	02
Não são valorizados e nem respeitados pela sociedade / Devido a questões culturais e sociais / Falta de incentivo / Por que quando se interessam pela área querem ser professores de educação física		00	01
<b>TOTAL</b>		<b>03</b>	<b>20</b>
<b>Impedimentos e dificuldades no ingresso do magistério nas séries iniciais</b>			
<b>Visão masculina</b>	<b>Visão feminina</b>		
Preconceito e discriminação, há dificuldade para o homem se firmar na profissão 01	O estudo é igual para todos, independente do sexo, então, não há impedimentos e nem dificuldades. Ambos, homens e mulheres, foram preparados da mesma forma. 07		
Preconceito em relação ao homem assumir a docência de menores, visto que, não é percebido como um cuidador e esta tarefa deve ser relegada a mulheres 01	Se o homem se empenhar, estudar e tiver amor à profissão, pode sim realizar o trabalho docente/ O que importa é o amor pelo que se faz, independente do sexo/ A figura masculina é mais severa, as crianças têm mais medo delas. 06		
Devido a um pensamento machista que vigora em nossa sociedade de que só a mulher pode cuidar de uma criança 01	Exige adaptação masculina, mas os homens também estão aptos a exercer a atividade docente / Por constrangimento causado pelo sexo, a maioria dos pais não o veria com bons olhos 02		
	Não responderam 05		
<b>TOTAL*</b>	<b>03</b>	<b>TOTAL*</b>	
		<b>19</b>	

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nas respostas aos questionários on-line. **\*Obs:** Estes totais não se referem ao número de respondentes (22) e sim ao número de vezes em que cada alternativa foi mencionada.

Respostas estereotipadas, com um discurso calcado no senso comum, muitas vezes, ainda prevalece quando a questão é relacionada ao gênero, marcada pela ideia de que “a mulher é mais afetuosa” e de que “o cuidar” é uma qualidade inerentemente feminina.

A esse respeito vale retomar aqui a tese de Delgado (2015), na qual a autora enfatiza que não há dúvidas e, tampouco se coloca em discussão, a relevância da afetividade na relação pedagógica entre professor -aluno, desde que o curso de formação trate a afetividade como algo que transcenda a crença de que “gostar de crianças”, por si só, seja suficiente para o exercício da prática profissional. (DELGADO, 2015, p. 16)

A análise dos dados da Tabela 16 permite perceber que a docência não representa uma carreira atrativa nem para homens, nem para mulheres, por falta de reconhecimento social, conforme salientam Marcelo e Vaillant (2009, p. 37), “(...) há ido arrastrando a lo largo de su historia un déficit de consideración social que deriva, según algunos, de las características específicas de sus condiciones de trabajo”.

A esse respeito pode-se pensar que, para determinados sujeitos desta pesquisa, ser professor(a) ainda implica em elevar sua posição e ter melhores condições de vida e de acesso a bens culturais, se comparado, por exemplo, às condições e profissões do núcleo familiar ao qual pertence.

Nota-se também que, não se sentindo, muitas vezes, capacitados a concorrerem a carreiras socialmente mais valorizadas, tais egressos, em sua maioria, oriundos de escolas públicas, optam pela carreira docente, como sendo um curso “*mais fácil*” de se fazer e acessível economicamente.

As Considerações Finais, apresentadas a seguir, retomam os questionamentos iniciais e a hipótese, confrontando-as com os resultados obtidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo de pesquisa analisar as percepções do(a) aluno(a) egresso(a) do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior do Estado de São Paulo, sobre sua formação, identidade e inserção no mercado de trabalho. O curso de Pedagogia da instituição pesquisada, em sua proposta pedagógica manifesta “(...) o desejo de formação fundamentada na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Projeto Político-Pedagógico, 2015).

Diante dessa proposta, buscou-se conhecer quem são os egressos, como eles veem sua formação profissional, como se identificam quanto à docência e como se deu a sua inserção no mercado de trabalho.

Esta dissertação estruturou-se em três capítulos que discorrem sobre a formação e identidade profissional docente, o curso de Pedagogia e a instituição formadora e a visão dos egressos sobre sua inserção como profissionais no magistério, com a apresentação dos dados coletados.

A hipótese investigada, relacionada à ideia de que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia não atende, muitas vezes, ao que é exigido para a inserção do docente no mercado de trabalho, foi confirmada.

O conjunto de informações coletadas por meio da aplicação de um questionário online, previamente construído e testado, a 22 egressos das turmas de concluintes dos anos de 2005 a 2010, possibilitou verificar as principais características – familiares, sociais e de escolarização – desses sujeitos.

Em sua maioria, os egressos são do sexo feminino, com idades que variam entre 22 e 30 anos, solteiros, sem filhos, oriundos de escolas públicas regulares, estudantes do período diurno (ensino fundamental e médio) e que conciliaram durante sua formação a condição de estudante com a de trabalhador, auxiliando na composição da renda familiar que gira em torno de três a cinco salários mínimos. Moram, em sua maioria, na cidade da instituição, em casas próprias, usufruem de bens de conforto material, mas quase não

frequentam eventos culturais, tais como, teatros, museus e exposições de arte. Nem todos se mostram preocupados em continuar os estudos, optando por fazer novos cursos ou adquirindo obras relacionadas à sua formação com certa frequência.

Os dados apontam que a maioria sofreu influência de professores na família, para a escolha da profissão. Isso demonstra que, para uma parcela significativa, o contato com professores no âmbito familiar pode indicar uma apropriação e aprendizagem informal e não reflexiva de aspectos da função docente. Demonstram expectativas e percepções acerca da profissão difíceis de serem alteradas, uma vez que, em grande parte, são inconscientes e ratificadas pelas experiências de vida e escolares.

Aqui vale a pena retomar a epígrafe que abre esta dissertação:

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.(TARDIF, 2007, p. 69)

A localização e a qualidade ofertadas pela instituição formadora, foram motivações levadas em conta na hora da escolha institucional e do curso. Por se tratar de um público com renda baixa, é totalmente justificável o fato de os alunos preferirem estudar na mesma cidade a ter que arcar com mais despesas de transporte no deslocamento para cidades vizinhas.

Percebe-se também que, devido a seu histórico financeiro, muitos buscam auxílio, através de programas como o Bolsa-Alfabetização, Estágio, Escola da Família para custear os estudos, entretanto, poucos conseguem. Neste caso, muitos optam por trabalhar fora da área de formação.

Em relação ao preparo para o mercado de trabalho, muitos demonstram sentir-se preparados, com uma grande maioria apontando para o aumento do nível de renda depois da formação, assim como, o de satisfação profissional após a conclusão do curso.

Em relação às disciplinas que mais gostaram, foram citadas: Psicologia Infantil e Literatura Infantil e em contraposição, as menos apreciadas foram Filosofia, Sociologia e Estatística. Entender a criança e suas fases é, para muitos, essencial, mas porque veem a

docência atrelada ao *cuidar* e ao *gostar de crianças* e não pela sua fundamentação necessária ao exercício da profissão. Em relação à Filosofia e Sociologia, devido à grande dificuldade leitora e interpretativa, os egressos tendem a se referir aos textos dessas disciplinas como “incompreensíveis” e passam a ter aversão a essas aulas, pois “*fazem pensar demais*”. Tem-se aqui comprovada a triste realidade do aluno que não consegue atingir um nível de criticidade necessária para o desempenho acadêmico no nível superior.

Quanto aos processos de avaliação, a maioria afirma que foram claros e objetivos e que obtiveram um bom desempenho pessoal no curso. Mostram-se satisfeitos com o curso e com a instituição formadora e os indicariam a outras pessoas. Afirmam também que a reação das pessoas ao saberem de sua formação através daquela instituição, demonstram “respeito e consideração”.

Em relação à inserção no mercado de trabalho, muitos viveram o ingresso no magistério ainda durante o período de estudos universitários – uma realidade comum na maioria dos cursos noturnos. Nem todos ao se formarem optam por continuar na área do magistério, às vezes, por falta de preparo e, outras vezes, por melhores condições salariais em outras áreas.

Poucos manifestaram intenção de se aperfeiçoar na área educacional, por meio de programas de pós-graduação *lato sensu*. Os cursos de especialização mais procurados foram: Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento e Gestão Educacional.

A aquisição de livros, jornais e revistas configura-se como uma das principais na visão dos egressos, sendo que, uma grande maioria opta pela aquisição de livros, principalmente, os voltados para a área de pedagogia educacional.

Uma das maiores preocupações dos egressos é a aprovação em concursos. Muitos dos que prestaram concursos obtiveram vagas na área educacional, seja no setor público ou privado.

No que tange ao preparo para o mercado de trabalho, a metade dos entrevistados diz se sentir preparada “razoavelmente”, pois ainda encontram muito dificuldade em aliar a teoria vista em sala de aula à prática de sala de aula, principalmente, em relação aos estágios.

Muitos egressos, se pudessem retornar, optariam por fazer o mesmo curso, na mesma instituição. Também informam em sua maioria, como já apontado em pesquisas

recentes, não manter vínculo com a instituição após a formação, sendo esta, uma grande lacuna e campo de investigação para futuras pesquisas.

Em relação à identidade, quase a totalidade dos egressos investigados afirmaram que o curso contribuiu para o desempenho profissional, com uma boa perspectiva de carreira para oito deles. Quanto à percepção de status e prestígio social após o curso, muitos se declaram “ser de nível médio”. Comparando-se com outros egressos, de outras instituições, muitos se sentem tão preparados quanto e a maioria atribui o sucesso na conclusão do curso a seu esforço pessoal. Um dado instigante, pois poucos citam o trabalho dos professores e a orientação pedagógica e curricular do curso como partes de seu êxito profissional. E, se fossem escolher outro curso, optariam por Letras, Matemática, Psicologia ou História, mas a maioria ainda optaria por fazer o curso de Pedagogia.

Perguntados sobre as qualidades essenciais de um professor, são citadas: o conhecimento de técnicas e de recursos pedagógicos como o mais importante e que a aprendizagem mais significativa na formação é a didática. Em relação às lacunas percebidas em sua formação, os egressos dizem buscar através da prática, dos estudos e da pesquisa, condições para minimizá-las.

Como reflexo da visão social atribuída ao professor em nosso país, para os egressos, a maior dificuldade enfrentada no desempenho da profissão é a desvalorização profissional.

A faixa etária em que se declaram mais preparados para atuar como professores é a de 0 a 5 anos de idade. E se dizem mais preparados devido a estágios e outras experiências práticas. As razões apontadas para se sentirem menos preparados para o ensino fundamental foram: falta de identificação; falta de experiência; superficialidade das matérias, processo de alfabetização, falta de estágio, exigência de maior dedicação. Prevalece, aqui, a visão ingênua e equivocada de que para se trabalhar com educação infantil tem que se estudar e se dedicar menos.

Perguntados sobre questões de gênero, o porquê da presença tão poucos professores homens no ensino fundamental e educação infantil, muitos ainda acreditam que isso se deve ao preconceito e à discriminação, apoiados em discursos prontos e marcados pelo senso comum.

Cumprir destacar que o curso de formação inicial propiciou mudanças comportamentais e nos processos de pensamentos dos egressos, visto que demonstram que,

ao ingressarem no curso, possuíam uma imagem ingênua da profissão docente. A imagem do profissional docente, antes vista de forma romântica, foi modificada por alguns. Muitos egressos acreditam que, para ser um bom profissional é necessário o conhecimento de técnicas e de recursos pedagógicos, assim como, ter interesse por questões educacionais, em oposição a outros que ainda citam o carinho, interesse e tratamento com as crianças como mais relevantes, mostrando, assim, a visão romantizada do ensino e culturalmente disseminada.

Percebe-se, também, que quase não há políticas institucionais voltadas ao contato com egressos. Poucas são as instituições que têm projetos voltados para eles. Acaba, assim, havendo uma ruptura entre o aluno e a instituição após a sua formação, algo que deve, com certeza, merecer a atenção reflexiva das instituições para que haja projetos de reaproximação de ex-alunos, até mesmo para que voltem para fazer outros cursos na instituição..

Indubitavelmente, o curso de formação inicial não consegue suprir todas as deficiências acumuladas pelas histórias escolares e de vida ao longo dos anos. Há que se fazer uma verdadeira revolução em todo o sistema educacional e nos currículos dos próprios cursos de formação.

Vale reiterar aqui que, após todo esse conjunto de leituras e autores apresentado, que espaço a pesquisa ora relatada vai ocupar nesse quadro já existente?

Assim, tais resultados mostram-se relevantes, pois servem como uma sinalização para futuras orientações quanto às mudanças nos programas de formação docente para que efetivamente propiciem melhores condições de ingresso e a devida permanência dos professores na docência, o que, conseqüentemente, trará melhorias no que tange à qualidade do ensino na escola básica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: Saviani D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M. e BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In: **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T.da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas** - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARRETO, E.S.S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 140, p. 427-443 – maio/ago. 2010.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. 1994. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

BOOTH, W.C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J.M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDALISE, M.A.T. – UEPG – IX ANPED SUL 2012 – Avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos: um indicador de avaliação institucional. Caxias do Sul/RS, 2012. In: PENA, M.D.C. Acompanhamento de Egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v.5, p.25-30, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 5.692/1971**.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96**

BRASIL.MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Resolução da Câmara de Educação Básica, Nº2, Brasília, 1999**.

BORGES, R.C.M.B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, M.P de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. In: Professor, professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber: Formação dos Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed. 2005.

DELGADO, A. P. 2015. **Concepções de alunos concluintes do curso de Pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional**. Tese de Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

DONATO, S.P.; ENS, R. T. 2010. **Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante: o que dizem os textos aprovados na ANPED SUL, em 2010**. Caxias do Sul, RS.

FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Revista Leitura: Teoria & Prática**. Nov, 1982.

GATTI, B.A. (Coord.). 2009. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO.

GATTI, B.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P.C. A. **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, outubro de 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=5> Acesso em: 15.set.2014.

GIOVANNI, L.M.. **Análise documental nas pesquisas em educação**. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998.

GIOVANNI, L.M. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: **Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola** (Relatório Parcial de Pesquisa – Fapesp/ CNPq): Araraquara-SP: UNESP-FCLCAR, 1999.

GIOVANNI, L.M.. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, A.J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (orgs.) **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

GIOVANNI, L.M. 2009. **Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica**. Roteiro-síntese organizado para uso didático. Araraquara-SP: UNESP/UNIARA (divulgação em meio digital).

GIOVANNI, L.M., GUARNIERI, M.R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L.M. & MARIN, A.J. (orgs.) Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. **InterMeio** (UFMS), v. 19, p. 01-09, 2013.

GIROUX, H.A.; MC LAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T.da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento educacional e formação do professor**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LAURIA, I. R. C; MACEDO, J. C; AGUIAR, M. C. C. de. 2008. **Alunos egressos do curso de Pedagogia e sua atuação no mercado de trabalho**. Disponível em [http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2008.2/alunos%20egressos%20do%20curso%20de%20pedagogia%20e%20sua%20atuao%20no%20merca.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/alunos%20egressos%20do%20curso%20de%20pedagogia%20e%20sua%20atuao%20no%20merca.pdf)

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M.A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO, C. 1998. Pesquisa sobre formação de professores. O conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n.9, set/dez, p. 51-75.

MARCELO, C. 2009. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo20(1).pdf)

MARCELO, C.; VAILLANT, D. 2009. Desarrollo profesional docente. **Cómo se aprende a enseñar?** Madrid-Es: Narcea Ediciones.

MARIN, A.J., MONTEIRO, M. I. Manifestações de professoras sobre condições para o sucesso escolar. In: MARIN, A.J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (orgs.) **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

MARIN, A.J. & GIOVANNI, L.M. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 38, p. 52-68, jul./dez. 2015.

MEDEIROS, N. M. de. 1996. **Estudo sobre os alunos concluintes do curso de Pedagogia da PUC/SP**: opção e perspectivas como educadores. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, M. O.. 2013. **Perfil de alunos concluintes do curso de Pedagogia**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Curitiba/PR.

PEPE, C. M. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. In: GIOVANNI, L.M. & MARIN, A.J. (orgs.) **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v.22, p-72-8, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores** – unidade teoria e prática. SP: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. SP: Cortez, 2010.

RIOS, T.A.R. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOPELSA, O; RIOS, M.; GAZZÓLA, L. 2011. **A concepção dos egressos do curso de Pedagogia**: uma contribuição para a gestão. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0434.pdf>

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 56-111.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, S. R. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. **Simpósio Nacional de Educação**. XX Semana da Pedagogia. Cascavel/Paraná - Nov/2008

**APÊNDICES**

## APÊNDICE 1: Leituras adicionais sobre o tema (referências)

A título de contribuição para futuras leituras, fazem parte do conjunto de textos selecionados para elaboração desta Pesquisa os seguintes títulos (em ordem alfabética), seus respectivos autores, links para acesso, ano de publicação e citações bibliográficas mais frequentes:

TÍTULO	AUTOR(A) / LINK DO ARTIGO	ANO	PALAVRAS-CHAVE	ALGUNS AUTORES CITADOS
A concepção dos egressos do curso de Pedagogia: uma contribuição para a gestão	SOPELSA, O.; RIOS, Mônica; GAZZÓLA, L. <a href="http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0434.pdf">http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0434.pdf</a>	2011	Egressos, pedagogia, gestão	BOLZAN; CANDAU, LELIS; FREIRE; KUENZER; NÓVOA; SAVIANI; TARDIF
A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero	CARVALHO, Marília P. de <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97021999000100007">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97021999000100007</a>	1999	Ensino fundamental, trabalho docente, relações de gênero, etnia	ALENCASTRO; PERRENAULT; ROSEMBERG; TARDIF
Alunos egressos do curso de Pedagogia e sua atuação no mercado de trabalho	LAURIA, Irene; MACEDO, Juliana; AGUIAR, Maria da C. <a href="http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/alunos%20egressos%20do%20curso%20de%20pedagogia%20e%20sua%20atuao%20no%20merca.pdf">http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/alunos%20egressos%20do%20curso%20de%20pedagogia%20e%20sua%20atuao%20no%20merca.pdf</a>	2008	Alunos egressos, pedagogia, mercado de trabalho	GATTI; LIBÂNEO; LÜDK; PIMENTA
Avaliação dos cursos de graduação na perspectiva dos egressos: um indicador de avaliação institucional	BRANDALISE, Mary A. <a href="http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/">www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/</a>	2012	Avaliação educacional, avaliação institucional, egressos, desenvolvimento curricular	GATTI; PENA
Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro	MARCELO, Carlos. <a href="http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo20(1).pdf">http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo20(1).pdf</a>	2009	Desenvolvimento profissional, identidade profissional, aprender a ensinar, formação de professores	RICHARDSON; ZABALZA; ZEICHNER
Ensino, uma atividade relacional	CARVALHO, Marília P. de <a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000200003&amp;script=sci_arttext">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000200003&amp;script=sci_arttext</a>	1999	Práticas docente, ensino, atividade relacional	APPLE; CODO; CONNELL; DUBET; FREIRE; TARDIF; VIANNA
Estado da Arte da formação de professores no Brasil	ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M; BRZEZINSKI, Iria <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf">http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf</a>	1999	Formação inicial, formação continuada, profissionalização do docente	
Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante: o que dizem os textos aprovados na ANPED Sul, em	DONATO, Sueli P.; ENS, Romilda T. <a href="http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/pape">http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/pape</a>	2010	Formação de professores, profissionalidade	ANDRÉ; FREIRE; IMBERNÓN; NÓVOA; TARDIF; ROLDÃO;

2010	r/viewFile/1299/605		desenvolvimento profissional, professor iniciante	SAVIANI
Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor	PIMENTA, Sônia G. revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46	1996	Formação inicial e contínua, professor reflexivo, identidade, saberes da docência	ALARCÃO; GIROUX; LIBÂNEO; MORIN; NÓVOA; PERRENOUD; SCHÖN
Modos de ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia	FERREIRA, Taísa de S. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2821_texto.pdf	2013	Gênero, sexualidade, curso de Pedagogia	FOUCAULT; SILVA, Tomaz T.
Motivações e formação: o que pensam alunos e egressos do curso de Pedagogia da UECE	DIAS, Maria Marina; CARNEIRO, Isabel M.S.P. 26reuniao.anped.org.br/posteres/mariamarinacavalcante.rtf	2012	Egressos, Pedagogia, formação, motivação	ALMEIDA; APPLE; CARVALHO; FOUCAULT; REGO
O que se espera do egresso da licenciatura em Pedagogia? Breve estudo das diretrizes oficiais para as licenciaturas e de um projeto pedagógico de curso	NOWISKI, Evely de Moraes; LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir J. de <a href="http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/355_198.pdf">http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/355_198.pdf</a>	2008	Pedagogia; licenciatura; diretrizes	FREIRE
Perfil de alunos concluintes do curso de Pedagogia	OLIVEIRA, Midia O. de <a href="http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9464_6858.pdf">http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9464_6858.pdf</a>	2013	Formação inicial, concluintes de Pedagogia, perfil discente	MARCELO; ZEICHNER; MARIN; BUENO; SAMPAIO; ANDRÉ; GIOVANNI; SÁCRISTAN
Processos de constituição profissional de professores homens nas séries iniciais	EUGÊNIO, Benedito G. <a href="http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/321/354">http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/321/354</a>	2008	Memórias, narrativas, professores do ensino fundamental	CARVALHO; KRAMER; LOURO; NÓVOA; SAYÃO
Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental	RABELO, Amanda O. <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000400006&amp;script=sci_arttext">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000400006&amp;script=sci_arttext</a>	2013	Gênero, professores, sexo masculino, discriminação	ALMEIDA; CONNELL; SAYÃO; SCOTT; VIANNA
Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens na docência	ARAÚJO, Janaína R. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.	2009	Gênero, magistério, desigualdades	FOUCAULT; BUTLER; APPLE; CHAUI; SCOTT
Ser professor: pistas de investigação	VIEIRA, Sofia L. <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&amp;ref=000179&amp;pid=S0104-4060201200040001500021&amp;lng=es">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&amp;ref=000179&amp;pid=S0104-4060201200040001500021&amp;lng=es</a>	2002	Professor, investigação	CASTELLS, HUBERMAN
Sexualidade, gênero e suas relações de poder	PRAUN, Andrea G. <a href="http://www.periodicoelectronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/articloe/view/1641">http://www.periodicoelectronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/articloe/view/1641</a>	2011	Gênero, sexo, relações interpessoais, psicologia	FRAZÃO, Lilian; LAGO, Mara.
Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero	CARVALHO, Marília P. de <a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf</a>	2003	Sucesso e fracasso escolar, gênero	BAUDELLOT; ROSEMBERG; BALUAR
Trabalho docente e relações de gênero: implicações sobre a política de formação de professores	PIRES, Ennia; ADORNO, Soraya; PEREIRA, Reginaldo; SALERNO, Soraia <a href="http://periodicos.uesb.br/index.php/">http://periodicos.uesb.br/index.php/</a>	2005	Docência, gênero, políticas de formação, profissionalização	KUENZER; SANFELICE; SHIROMA

	praxis/article/view/408		o do educador	
Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações	BARRETO, Elba S. de Sá <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000200007&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000200007&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt</a>	2010	Professores, profissionalização, formação profissional	BOURDIEU; PASSERON; CARVALHO; DUBET; GATTI; TARDIF; LESSARD; TEDESCO; FANFANI
Um estudo sobre professor homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – M.G.	RAMOS, Joaquim. <a href="http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf">http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf</a>	2011	Relações de gênero, educação infantil; professores homens	ARAÚJO, BOURDIEU, CARVALHO; CODO; CONNELL; EUGÊNIO; LOURO; SAYÃO
Vozes masculinas numa profissão feminina	CARVALHO, Marília Pinto de. <a href="http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf">http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf</a>	1998	Feminização da profissão; relações de gênero; trabalho docente	CONNEL; IZQUIERDO; LOURO; SCOTT

## **APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

### **APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

#### **Prezado(a) egresso(a):**

As questões elaboradas e apresentadas a seguir fazem parte de minha pesquisa de mestrado realizada na UNIARA-SP sobre alunos egressos do curso de Pedagogia, seus conhecimentos e expectativas em relação à profissão docente e sua inserção no mercado de trabalho. Este questionário objetiva traçar um perfil e obter informações sobre os egressos, auxiliando na compreensão da formação docente e preparação para o mercado de trabalho, assim como, visando ao aperfeiçoamento dos programas de Educação Superior desenvolvidas na faculdade que você cursou.

Gostaria de obter alguns dados referentes à importância de seu curso de graduação na sua vida pessoal e profissional. Sua participação é da maior relevância para o aprimoramento do curso e para traçar estratégias de integração dos ex-alunos(as) com a instituição. Em hipótese alguma os dados serão utilizados para outros fins além da pesquisa e a identificação dos participantes será mantida em total sigilo.

O questionário preenchido deverá ser devolvido no endereço eletrônico **celeneolive@gmail.com**.

Desde já, agradeço-lhe pela cooperação, essencial para o desenvolvimento da pesquisa, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

**Celene de Fátima Oliveira** - Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

#### **I) Perfil dos alunos egressos do curso de pedagogia (identificação pessoal e caracterização socioeconômica)**

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Cor (classificação segundo o IBGE): branca, preta, parda, amarela, indígena
5. Qual seu estado civil atual: solteiro(a), casado(a), mora com um(a) companheiro(a), separado(a)/divorciado(a)/desquitado(a), viúvo(a)
6. Número de filhos
7. **Quantas pessoas vivem em sua casa, contando com você? Especifique**
8. **Qual é a renda mensal de sua família?** (considerando que o salário mínimo atual, no estado de São Paulo é de: R\$ 780,00)
  - a. Até 2 salários mínimos
  - b. De 3 a 5 salários mínimos
  - c. De 6 a 8 salários mínimos
  - d. Mais de 8 salários mínimos

**9. Tipo de moradia:**

- a. Casa própria
- b. Casa alugada
- c. Apartamento próprio
- d. Apartamento alugado
- e. Casa cedida por familiares
- f. Apartamento cedido por familiares

**II.PRÁTICAS CULTURAIS**

**10. Assinale a frequência com que você realiza as seguintes atividades,** de acordo com a seguinte numeração: **0 (nunca) – 1 (raramente) – 2 (algumas vezes) – 3 (sempre)**

Visita a museus: 0 – 1 – 2 – 3

Visita a teatros: 0 – 1 – 2 – 3

Visita a cinemas: 0 – 1 – 2 – 3

Shows musicais (música brasileira): 0 – 1 – 2 – 3

Show musicais(música internacional): 0 – 1 – 2 - 3

Viagens nacionais: 0 – 1 – 2 – 3

Viagens internacionais: 0 – 1 – 2 – 3

Visita a exposições / centros culturais: 0 – 1 – 2 – 3

Lê jornais e revistas de atualidades: 0 – 1 – 2 – 3

Quais:

Lê livros de literatura: 0 – 1 – 2 – 3

Cite alguns que já leu:

Aluga fitas de vídeo ou DVD: 0 – 1 – 2 – 3

Frequenta danceterias, clubes, bailes, bares com música ao vivo: 0 – 1 – 2 – 3

Frequenta estádios esportivos: 0 – 1- 2 – 3

Assiste a programas de TV aberta: 0 – 1- 2 – 3

Assiste a programas de TV a cabo: 0 – 1- 2 – 3

Assiste a documentários nacionais:0 – 1 – 2 - 3

Assiste a documentários internacionais:0 – 1 – 2 – 3

Ouve programação de rádio: 0 – 1- 2 – 3

**11.Gênero literário mais apreciado:**

- a. Literatura de ficção
- b. Biografia
- c. Livros religiosos
- d. Livros científicos
- e. Autoajuda
- f. Romance
- g. Pedagogia e educação
- h. Outro. Especifique.

**12. Você tem condições econômicas para comprar com frequência:**

- a. Livros
- b. CDs
- c. Jornais
- d. DVDs
- e. Revistas
- f. Fotocópia de materiais

**13. Em relação ao domínio de línguas, você:**

- a. lê, compreende e escreve bem em inglês
- b. lê, compreende e escreve razoavelmente em inglês
- c. não lê, não compreende e nem escreve em inglês
- d. lê, compreende e escreve bem em espanhol
- e. lê, compreende e escreve razoavelmente em espanhol
- f. não lê, não compreende e nem escreve em espanhol

**14. Você domina outras línguas? Se sim, quais?****III. ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL / IDENTIDADE PROFISSIONAL****15. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?**

- a. Todo em escola pública
- b. Todo em escola particular
- c. Maior parte em escola pública
- d. Maior parte em escola particular

**16. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?**

- a. Todo em escola pública
- b. Todo em escola particular
- c. Maior parte em escola pública
- d. Maior parte em escola particular

**17. Em que período você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?**

- a. Matutino
- b. Vespertino
- c. Noturno

**18. Das disciplinas cursadas durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assinale apenas duas, sendo (1) a disciplina que você mais gostava e (2) aquela que você não gostava.**

- a. Língua Portuguesa
- b. Matemática
- c. História
- d. Geografia
- e. Ciências
- f. Biologia

- g. Química
- h. Física
- i. Artes
- j. Educação Física
- k. Língua Estrangeira
- l. Ensino Religioso

**19.** Das disciplinas cursadas durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assinale apenas duas, sendo (1) a disciplina que você mais tinha dificuldade e (2) aquela que você mais tinha facilidade.

- a. Língua Portuguesa
- b. Matemática
- c. História
- d. Geografia
- e. Ciências
- f. Biologia
- g. Química
- h. Física
- i. Artes
- j. Educação Física
- k. Língua Estrangeira
- l. Ensino Religioso

**20.** Você ficou retido em alguma série do Ensino Fundamental e Ensino Médio?

Não

Sim

Se sim, em qual?

**21.** Na sua família, há alguém que é professor?

Não

Sim

Quantos? \_\_\_\_\_ Grau de parentesco:

**22.** Que tipo de graduação você cursou?

- a. Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- b. Pedagogia – Supervisão Escolar
- c. Outra (por favor, especifique):

**23.** A escolha do curso de Pedagogia foi influenciada por:

- a. meus pais/ parentes
- b. amigos
- c. ex-professores
- d. a faculdade ser na minha cidade
- e. ser um curso mais barato
- f. outro. Justifique.

**24.** Ano e semestre do início do curso:

- a. 2007.1º semestre

- b. 2008.1º semestre
- c. 2009.1º semestre
- d. 2010.1º semestre
- e. 2011. 1º semestre

**25. Ano e semestre do fim do curso:**

- a. 2010.2º semestre
- b. 2011.2º semestre
- c. 2012.2º semestre
- d. 2013.2º semestre
- e. 2014.2º semestre

**26. Com que idades você iniciou e concluiu sua graduação?**

Início: \_\_\_\_\_ anos de idade

Conclusão: \_\_\_\_\_ anos de idade

**27. Este foi seu primeiro curso superior?**

Sim

Não

Se não, qual outro curso você fez?

**28. Você fez iniciação científica durante sua graduação?**

Sim

Não

**29. Você recebeu algum auxílio financeiro institucional durante o curso de graduação?**

Sim

Não

Se sim, qual?

**30. Você exercia alguma atividade profissional antes de iniciar o curso de graduação?**

- d. Sim, na mesma área de minha formação acadêmica
- e. Sim, mas fora da área de minha formação acadêmica
- f. Não

**31. No momento, está exercendo atividade profissional?**

- a. Sim, na mesma área de minha formação acadêmica
- b. Sim, mas fora da área de minha formação acadêmica – Qual (especifique):
- c. Não

**32. Você prestou algum concurso público durante ou após a conclusão de seu curso de graduação?**

- a. Sim e fui aprovado(a) – Qual:
- b. Sim e fui reprovado(a) – Qual:
- c. Não

**33. Seu curso de graduação contribuiu para melhorar seu desempenho profissional?**

- a. Sim – Em que?
- b. Não – De que sente falta para atuar como professor/a?

**34. Em sua opinião, a perspectiva profissional na sua área de formação é:**

- a. Ótima
- b. Boa
- c. Razoável
- d. Satisfatória
- e. Ruim
- f. Não sei

**Por quê? (Justifique sua resposta):**

**35. Qual era a sua faixa de renda mensal antes de cursar Pedagogia?**

- a. Até 2 salários mínimos
- b. De 3 a 4 salários mínimos
- c. De 5 a 7 salários mínimos
- d. Mais de 8 salários mínimos
- e. Não trabalhava

**36. Qual é a sua faixa de renda mensal, atualmente?**

- a. Até 2 salários mínimos
- b. De 3 a 4 salários mínimos
- c. De 5 a 7 salários mínimos
- d. Mais de 8 salários mínimos
- e. Desempregado

**37. Qual era o seu nível de satisfação profissional antes de cursar a graduação?**

- a. Baixo
- b. Médio
- c. Alto

**38. Qual é, no momento, o seu nível de satisfação profissional?**

- a. Baixo
- b. Médio
- c. Alto

**39. A graduação obtida contribuiu para elevar sua remuneração e satisfação profissional atual?**

- a. Sim
- b. Não

**40. Você acha que a graduação obtida elevou sua posição social e lhe trouxe respeito, prestígio e *status*?**

- a. Sim
- b. Não

- c. Não sei

Por quê? Justifique sua resposta:

**41. Ao concluir sua graduação, você se considerou preparado para atuar no mercado de trabalho?**

- a. Não
- b. Sim, mas pouco
- c. Sim, bastante preparado

Por quê? Justifique sua resposta:

**42. Seu curso de graduação colaborou para o seu desenvolvimento social e cultural?**

- a. Não,
- b. Sim, mas pouco
- c. Sim, bastante

Por quê? Justifique sua resposta:

**43. De forma geral, qual é o conceito que você atribuiria ao curso de graduação que você concluiu?**

- a. Ótimo
- b. Bom
- c. Regular
- d. Ruim
- e. Muito ruim

Por quê? Justifique sua resposta:

**44. Após a conclusão do curso de graduação, você fez algum curso de especialização ou pós-graduação *lato sensu*?**

- a. Sim, na mesma área de minha graduação – Qual?
- b. Sim, em área diferente da minha graduação – Qual?
- c. Não

**45. Você manteve ou continua a manter algum contato com a faculdade onde cursou a sua graduação?**

- a. Sim – Qual?
- b. Não

**46. Que tipo de material foi mais utilizado como base para seus estudos?**

- a. Livros nacionais
- b. Livros importados
- c. Apostilas preparadas pelo(a) professor(a)
- d. Material apresentado em sala de aula
- e. Artigos científicos lidos
- f. Artigos científicos comentados pelo/a professor/a
- g. Sites indicados pelo(a) professor(a)

- h. Apontamentos de aula teórica
- i. Outros (por favor, especifique):

**47. Durante a graduação, você utilizava material disponível na internet?**

- a. Nunca utilizei
- b. Sim, mas raramente
- c. Sim, ocasionalmente
- d. Sim, frequentemente

**48. Quanto à aparelhagem e material pedagógico (TV, vídeo, computador, retroprojeto, data-show, etc) utilizados em classe, você acredita terem sido:**

- a. Insatisfatório/ não eficientes
- b. Satisfatórios / funcionaram bem
- c. Muito satisfatórios / foram muito importantes para as aulas

**49. Por que escolheu cursar a graduação nesta faculdade?**

- g. Pela qualidade do ensino
  - h. Pela localização
  - i. Por ser conceituada na região
  - j. Por ser mais barata
  - k. Por oferecer curso noturno
  - l. Por não ter sido aprovado em outra faculdade/curso que gostaria.
- Neste último caso, qual curso você gostaria de ter feito? Especifique:

**50. Qual a frequência com que você visitava e retirava livros da biblioteca da instituição?**

- a. Sempre
- b. Quase sempre
- c. Raramente
- d. Nunca

**51. Indicaria o curso de graduação que você cursou nesta Instituição para outras pessoas?**

- a. Sim, com certeza
- b. Sim, com ressalvas
- c. Não

Por quê? Justifique sua resposta:

**52. Após a graduação em Pedagogia, fez algum outro curso?**

- a. Sim, fiz em área semelhante – Qual?
- b. Sim, fiz em outra área – Qual?
- c. Sim, estou cursando em área afim – Qual?
- d. Sim, estou cursando em outra área – Qual?
- e. Não

**53. Indique seu nível de satisfação com os seguintes itens do curso de graduação que você fez em:**  
**muito satisfeito (5) / satisfeito (4) / pouco satisfeito (3) / indiferente (2) / nada satisfeito (1)**

- a. Coordenação do curso
- b. Material indicado pelos professores
- c. As instalações
- d. Didática dos(as) professores(as)
- e. Relacionamento interpessoal entre docentes e alunos
- f. Domínio do assuntos pelos(as) professores(as)
- g. Material disponível na biblioteca da faculdade
- h. Localização do campus

**54. O número de alunos por sala de aula, você considera que foi:**

- a. Muito grande, chegando a prejudicar o rendimento dos alunos
- b. Razoável, mas sem prejudicar o rendimento dos alunos
- c. Adequado e bem dimensionado por sala

**55. O processo de avaliação de cada disciplina:**

- a. Geralmente me pareceram justos
- b. Foram claros e objetivos
- c. Sempre foram claros e objetivos
- d. Não foram adequados

Por quê? Justifique sua resposta:

**56. Há algum aspecto de seu curso de graduação que você julga ser necessário mudar?**

Qual?

Por quê?

**57. Ao relatar a alguém que você efetuou sua formação acadêmica nesta faculdade, você percebe como reação:**

- a. Respeito e consideração pela instituição
- b. Dúvidas quanto à seriedade do curso
- c. Desconhecimento da instituição
- d. Desrespeito ao tipo de graduação
- e. Nunca teve problemas
- f. Outro (por favor, especificar)

**58. Sua dedicação aos estudos, na maior parte do curso, foi:**

- a. Ótima
- b. Boa
- c. Regular
- d. Ruim

Por quê? Justifique sua resposta:

**59. Seu envolvimento nas atividades propostas ao longo do curso foi:**

- a. Ótimo
- b. Bom
- c. Regular
- d. Ruim

Por quê? Justifique sua resposta:

**60. De modo geral, sua classificação como aluno durante o curso de graduação pode ser considerada:**

- a. Ótimo
- b. Bom
- c. Regular
- d. Ruim

Por quê? Justifique sua resposta:

**61. Como você se considera, quando comparado aos graduados no mesmo curso, provenientes de outras instituições:**

- a) Tão bem preparado quanto eles
- b) Melhor preparado do que eles
- c) Menos preparado do que eles
- d) Não tenho ideia

Por quê? Justifique sua resposta:

**62. Você atribui o sucesso na conclusão do seu curso ao fato:**

- a) De ter se esforçado muito
- b) De o curso ter lhe orientado bem
- c) De ter seguido as regras da instituição
- d) Da ajuda dos(as) professores(as)
- e) Da ajuda dos colegas e grupos de estudo
- f) Do auxílio de aulas particulares
- a. Outro (por favor, especificar)

**63. Se você pudesse retornar:**

- a) Faria o mesmo curso e na mesma instituição
- b) Faria o mesmo curso, mas em outra instituição
- c) Faria outro curso, na mesma instituição
- d) Faria outro curso em outra instituição
- e) Não faria curso algum

**64. Em média, quantos livros você lia durante seu período de graduação por ano?**

- a. 0 a 2
- b. 3 a 5
- c. 6 a 8
- d. Mais de 9

**65. Em nota de 0 a 10, como você classificaria sua instituição formadora?**

- a. 0 a 3
- b. 4 a 6
- c. 7 a 9
- d. 10

**66. Você apresentou trabalho de conclusão de curso?**

**Não**

**Sim**

Se sim, qual o título de seu trabalho?

Como você classifica a orientação dada neste período?

**67. Indique três qualidades que lhe parecem mais necessárias a um professor:**

- a. Curiosidade intelectual
- b. Conhecimento de técnicas e recursos pedagógicos
- c. Conhecimentos de psicologia infantil
- d. Interesse por questões educacionais
- e. Carinho no trato com a criança
- f. Controle sobre o comportamento das crianças
- g. Boas atitudes e valores dentro e fora da escola
- h. Paciência
- i. Interesse pela criança
- j. Sentido de justiça
- k. Pontualidade / assiduidade
- l. Capacidade para dominar a classe
- m. Amabilidade no trato com os pais
- n. Outra. Especifique:

74. Das disciplinas cursadas durante o curso de Pedagogia, qual a **disciplina que você mais gostou/mais teve facilidade e aquela que você não gostou/teve mais dificuldade. Justifique.**

Mais gostou/teve facilidade:

Menos gostou/teve mais dificuldade:

#### **IV. INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO/QUESTÕES DE GÊNERO**

**75. Quando se deu sua inserção no mercado de trabalho?**

- a. Ainda estava estudando na faculdade
- b. Depois de formado(a)
- c. Ainda não estou inserido no mercado de trabalho

**76. Qual o segmento de trabalho em que você atua?**

- a. Educacional (docência)
- b. Educacional (gestão)

c. Outro segmento. Especifique:

**Neste último caso:** Por que optou em não trabalhar com docência?

**77. Quais planos você tinha quando entrou no curso de Pedagogia e quais você tem agora?**

**78. Teve dificuldades para ingressar na profissão?**

Quais? Especifique, por favor:

**79. Em sua opinião, por que há tão poucos professores do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental?**

**80. Se você é do sexo masculino: houve algum impedimento ao seu ingresso no magistério por ser homem?**

**Não**

**Sim**

Se sim, que tipo de impedimento?

**81. Se você é do sexo feminino, tem visto/presenciado algum impedimento ao ingresso de homens no magistério?**

**Não**

**Sim**

Se sim, que tipo de impedimento?

**82. Gostaria de acrescentar alguma informação ou opinião a este questionário?**

**Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração!**

**Tão logo seja possível, você receberá a devolutiva com análise dos resultados.**