



Cecília Maria Marafelli

**Os desafios da formação de professores
para as séries iniciais: um olhar sobre
dois cursos de Pedagogia**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^a. Rosaly Hermengarda Lima Brandão

Rio de Janeiro
Abril de 2017



Cecília Maria Marafelli

**Os desafios da formação de professores
para as séries iniciais: um olhar sobre
dois cursos de Pedagogia**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Rosaly Hermengarda Lima Brandão

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Lucília Augusta Lino de Paula

UFRRJ

Prof^a. Hustana Maria Vargas

UFF

Prof^a Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Cecília Maria Marafelli

Concluiu o curso de Pedagogia pela UFF (Universidade Federal Fluminense) em 1989. Coursou pós-graduação em Docência do Ensino Superior na UCAM (Universidade Candido Mendes) em 2004. Em 2011, defendeu seu mestrado em educação brasileira, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com dissertação na área de formação de professores. Atualmente atua como professora do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Participa do Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação (SOCED) da PUC-Rio, coordenado pela professora Rosaly Hermengarda Lima Brandão.

Ficha Catalográfica

Marafelli, Cecília Maria

Os desafios da formação de professores para as séries iniciais: um olhar sobre dois cursos de Pedagogia / Cecília Maria Marafelli; orientador: Rosaly Hermengarda Lima Brandão. – 2017.

151 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Curso de Pedagogia. 3. Formação de professores. 4. Profissão docente. 5. Universitarização do magistério. I. Brandão, Rosaly Hermengarda Lima. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título

CDD: 370

Para Pedro Henrique, filho amado, a pessoa que me faz
querer ser melhor, há 27 anos.

Agradecimentos

Como é bom ter tanto e tanta gente a agradecer! É reconfortante saber que nos muitos momentos em que você precisou de ajuda, teve com quem contar!

A todos que me brindaram com gestos de apoio e carinho, todos que compartilharam dos meus ideais, a minha profunda gratidão e respeito. MUITO OBRIGADA!

Ao querido Afonso, marido e companheiro de todas as horas.

À minha querida mãe, por sempre acreditar em mim, às vezes até exageradamente!

Ao meu saudoso pai (in memória), por acreditar sempre, mesmo lá nos anos 60, 70... que lugar de mulher é onde ela quiser, mas que isso passa prioritariamente pela escola, pelo estudo!

À Zaia Brandão, minha eterna orientadora, por todos os valiosos ensinamentos e toda a dedicação!

Às professoras Hustana Vargas e Isabel Lelis pelas valiosas colocações e contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Aos amigos do SOCED, Malu, Ana Luiza, Vanusa pelo grande e constante apoio à pesquisa. Agradeço em especial aos queridos Priscila Rodrigues e Rômulo Casciano. Ela por ter ajudado diretamente na aplicação dos questionários e ter sido fonte de muitas informações e ele, companheiro generoso, cuja ajuda em diferentes frentes foi sempre fundamental.

Às amigas de tantos anos, “amigas de infância”, Silvana Mandarinó e Valéria Rangel pelo carinhoso incentivo e apoio nos momentos de desânimo e à Valéria acrescento o agradecimento especial pela leitura cuidadosa.

A todos os companheiros de trabalho do Colégio Pedro II pelo estímulo e ajuda na correria do dia a dia. É muito bom trabalhar e poder contar, nos momentos difíceis que o doutorado nos faz viver, com amigos tão especiais. Ana Claudia Martinez, Monica Freitas e Flávia Lino, o quarteto que formamos foi de grande ajuda para que eu tivesse fôlego para enfrentar o final da caminhada...

E em especial ao trio de diretoras do Colégio Pedro II, *Campus* Humaitá I, Ana Paula Giroux Leitão, Marina Novaes e Cruz e Teresa Lúcia P. Cysne Pereira pelo incentivo constante, apoio irrestrito em todos os momentos e compreensão infinita. Certamente, muito mais do que diretoras, são amigas que o CPII me deu!

Aos competentes professores do curso de pós-graduação em educação da PUC-Rio com quem tive a felicidade de continuar convivendo e aprendendo, depois dos dois anos de mestrado, por mais quatro anos de doutorado.

Aos funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio pela disponibilidade e apoio. Nancy, sua ajuda foi imprescindível!

E finalmente aos futuros pedagogos, jovens (ou nem tanto) com quem tive oportunidade de conviver e discutir os caminhos da nossa profissão, vocês foram a grande inspiração desta pesquisa!

Resumo

Marafelli, Cecilia Maria; Brandão, Rosaly Hermengarda Lima. “Os desafios da formação de **professores para as séries iniciais: Um olhar sobre dois cursos de Pedagogia**”. Rio de Janeiro, 2017, 151p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho retoma a questão da formação de professores pelos cursos de Pedagogia. Para tal empreendeu uma pesquisa com alunos, professores e coordenadores de dois cursos de Pedagogia considerados de qualidade, pertencentes a instituições voltadas para a pesquisa e que estão avaliadas entre as melhores da cidade do Rio de Janeiro, uma pública e uma privada comunitária. Buscamos compreender como se dá a atual formação de professores para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, uma vez que esta formação hoje, após um movimento de reestruturação, submete-se à exigência da formação em nível superior, num processo de universitarização, na suposição de que esta seria uma forma de qualificar melhor a formação docente e encaminhá-la para a profissionalização. Indagamos aos estudantes se percebem-se preparados para enfrentar os desafios da profissão a partir, principalmente, do valor atribuído às questões pedagógicas em sua trajetória acadêmica. Os motivos da escolha, as possibilidades de atuação dentro da profissão, as condições de formação e de desenvolvimento do trabalho estudantil dos futuros professores foram analisados através do olhar do próprio estudante e de seus professores. Os dois cursos foram investigados a partir da aplicação presencial de 252 questionários para alunos, 62 questionários *online* para professores, além da realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos dois cursos. Os estudantes de Pedagogia da nossa pesquisa, da mesma forma como divulgado pela literatura, são, em sua maioria, provenientes de estratos de camadas populares, e demandariam, portanto, condições humanas e materiais para maior dedicação e investimento no curso superior, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica, buscamos identificar as possíveis oportunidades oferecidas pelas instituições para suplantarmos essa dificuldade inicial. Com este conjunto de elementos procuramos levantar algumas hipóteses sobre as dificuldades a serem enfrentadas pelos cursos de Pedagogia e os rumos da formação docente em nosso país.

Palavras chave

Curso de Pedagogia; formação de professores; profissão docente; universitarização do magistério

Abstract

Marafelli, Cecilia Maria; Brandão, Rosaly Hermengarda Lima (Advisor). **Challenges in teachers training for initial school years of elementary school: a look on two Pedagogy courses.** Rio de Janeiro, 2017, 151p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present work resume the question of teachers training under Pedagogy graduation courses. To do so, a research with students, professors and coordinators of two top quality Pedagogy courses was undertaken. Both of them belonging to research institutions evaluated among the best in the city of Rio de Janeiro, one public and one community private. We seek to understand how the present teachers training for initial school years of elementary school works. Since this qualification now a days, after a movement of restructuring, is under the demand of university diploma. A process that can be called universitization, in order to better qualify teachers training and enhance professionalization. We asked th students IF they see themselves prepared to face the challenges inherent to the profession, based on the value given to pedagogy questions in their academic trajectory. Why they chose the course, the possibilities of professional performance, the conditions of formation and the development of students work were questions asked and driven by the look of the students and their teachers themselves. Both courses were researched through the application of 252 presence questionnaires for students, 62 online questionnaires for professors and semi structured interviews with both courses coordinators. The majority of the students in our research, as indicated by the literature, come from popular strata. There so, demanding more human and material conditions to increase dedication and investment to achieve university diploma, in order to counterbalance possible deficiencies in their basic education. We also aimed to identify opportunities offered by those institutions to overcome these initial difficulties. With this group of elements, we looked forward to raise some hypothesis about the challenges to be faced by the Pedagogy courses and the pathways of teachers training in our country.

Keywords:

Pedagogy Course, professionalization of teaching, universitization of teaching, teaching profession.

Sumário

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | Primeiras considerações | 16 |
| 1.1. | Objetivos e questões de pesquisa | 19 |
| 2. | O Curso de Pedagogia | 28 |
| 2.1. | A escolha do objeto – Por que ainda estudar – ou mais do que nunca é preciso estudar - o curso de Pedagogia? | 31 |
| 2.2. | Conhecendo o objeto – O curso e sua trajetória ao longo do tempo | 37 |
| 2.3. | O curso de Pedagogia inserido no “boom” da universalização do Ensino Superior | 45 |
| 2.4. | Magistério – uma carreira em vias de profissionalização? | 50 |
| 3. | Os caminhos da pesquisa | 53 |
| 3.1. | O questionário | 55 |
| 3.1.1. | A aplicação do questionário | 58 |
| 3.1.2. | Processo de seleção dos respondentes | 59 |
| 3.1.3. | Período de coleta dos dados | 59 |
| 3.2. | O segundo questionário | 60 |
| 3.3. | Os relatos | 62 |
| 3.4. | As entrevistas | 63 |
| 4. | Conhecendo as IESs e seus respectivos cursos de Pedagogia | 64 |
| 4.1. | Uma breve análise das grades curriculares | 69 |
| 5. | Os estudantes dos cursos de Pedagogia e suas “escolhas” | 76 |
| 5.1. | Conhecendo o perfil dos estudantes | 76 |
| 5.1.1. | Local de moradia | 77 |
| 5.1.2. | Idade e gênero | 78 |
| 5.1.3. | Situação civil, número de filhos e responsabilidade financeira | 81 |
| 5.1.4. | Origem social e renda familiar | 83 |
| 5.1.5. | Escolaridade dos pais | 84 |
| 5.1.6. | Práticas culturais/sociais e hábitos de leitura | 87 |
| 5.1.7. | Trabalho e estágio | 90 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.8. Educação básica – Trajetória escolar dos futuros professores | 92 |
| 5.2. Os motivos da escolha pelo curso – os diferentes pedagogos | 95 |
| 5.3 Crise no curso de Pedagogia ou crise na profissão? | 104 |
| 6. Trajetória dos estudantes nos cursos de Pedagogia: principais desafios | 107 |
| 6.1. Didática, prática de ensino, estágios: momentos em que teoria e prática se complementam? | 109 |
| 6.2. Alguns dos desafios impostos à formação | 112 |
| 7. Considerações finais | 123 |
| 8. Referências Bibliográficas | 128 |
| 9. Anexos | 137 |

Lista de tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Matrículas em instituições privadas com financiamentos | 48 |
| Tabela 2. Participa ou participou de Projeto de Pesquisa | 68 |
| Tabela 3. Faixa etária | 79 |
| Tabela 4. Sexo | 79 |
| Tabela 5. Renda familiar | 84 |
| Tabela 6. Trabalha? | 91 |
| Tabela 7. Faz estágio? | 91 |
| Tabela 8. Tipo de instituição onde cursou a maior parte do Ensino Fundamental I | 92 |
| Tabela 9. Tipo de instituição onde cursou a maior parte do Ensino Fundamental II | 92 |
| Tabela 10. Tipo de instituição onde cursou a maior parte do Ensino Médio | 93 |
| Tabela 11. Reprovação na trajetória escolar? | 94 |
| Tabela 12. Área em que pretende trabalhar | 99 |
| Tabela 13. Nível de satisfação com o curso de Pedagogia | 101 |
| Tabela 14. Periodicidade de estudos | 113 |
| Tabela 15. Tempo dedicado ao estudo acadêmico | 116 |
| Tabela 16. Dificuldade com a leitura prévia de textos | 116 |
| Tabela 17. Dificuldade em sintetizar as leituras indicadas | 116 |
| Tabela 18. Dificuldade para fazer resumos dos textos lidos | 117 |
| Tabela 19. A dificuldade de compreensão de textos acadêmicos é um problema que costuma atrapalhar o aprendizado dos alunos? | 118 |

Lista de quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Quadro resumo do Censo da Educação Superior, 2015 | 49 |
| Quadro 2. Matrículas de graduação em Licenciaturas | 50 |
| Quadro 3. Quadro resumo com os conceitos que formam o questionário dos estudantes | 56 |
| Quadro 4. Amostra questionário dos estudantes | 60 |
| Quadro 5. Questionários enviados aos professores | 61 |
| Quadro 6. Conceito ENADE | 65 |
| Quadro 7. Disciplinas obrigatórias e optativas | 70 |
| Quadro 8. Disciplinas que mais o auxiliarão na sua prática de sala de aula | 74 |
| Quadro 9. Situação civil/ filhos | 81 |
| Quadro 10. Nível de escolaridade das mães e pais | 85 |
| Quadro 11. Práticas culturais | 87 |
| Quadro 12. Práticas de leitura | 89 |
| Quadro 13. Motivos da escolha pelo curso de Pedagogia | 96 |
| Quadro 14. Principais funções em que pretendem atuar dentro da Pedagogia | 102 |
| Quadro 15. Afirmativas referentes à profissão de professor | 105 |

Lista de gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Participação da rede privada na matrícula de Educação Superior – Brasil, 2015 | 47 |
| Gráfico 2. Quantidade de questionários respondidos pelos professores | 61 |
| Gráfico 3. Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Formação Geral na prova – UFRJ | 66 |
| Gráfico 4. Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Formação Geral na prova – PUC | 66 |
| Gráfico 5. Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Conhecimento Específico na prova – UFRJ | 66 |
| Gráfico 6. Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Conhecimento Específico na prova – PUC | 66 |
| Gráfico 7. Local de moradia por zonas da cidade – PUC | 78 |
| Gráfico 8. Local de moradia por zonas da cidade – UFRJ | 78 |
| Gráfico 9. Presença feminina na educação | 80 |
| Gráfico 10. Principal responsável financeiro da família | 82 |
| Gráfico 11. Fonte de custeio dos estudos | 83 |
| Gráfico 12. Problemas que influenciaram a formação | 112 |

Lista de abreviaturas e siglas

| | |
|-----------------|--|
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| CI | Conceito institucional |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FORUMDIR | Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras |
| FIES | Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IGC | Índice geral de cursos |
| IDH | Índice de desenvolvimento humano |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISE | Instituto superior de educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Ministério público |
| PIBID | Programa Institucional de bolsas de incentivo à docência |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PISA | <i>Programme for International Student Assessment</i> (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PUC-Rio | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| SAEB | Sistema nacional de avaliação da Educação Básica |
| SINAES | Sistema nacional de avaliação da Educação Superior |
| SOCED | Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |



Professor da escola – óleo sobre tela, 1668 - Jan Steen

“O que foi que eu fiz se nada mudou? Deveríamos viver mais incomodados. O amanhã não existirá se não mudarmos o hoje. (...) tudo o que carregamos nos ombros em nossa vida são vésperas, incluindo a desesperança e a desilusão, são as que influenciam no amanhã. É preciso fazer o trabalho todos os dias com as mãos, a cabeça, a sensibilidade, com tudo.”

José Saramago

1

Primeiras considerações

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

Pierre Dominicé

A principal motivação deste trabalho de pesquisa veio de meu interesse, a partir da condição de professora, em conhecer mais de perto a formação dos professores/as brasileiros/as.

Esses são profissionais que enfrentam, no seu dia a dia, dificuldades das mais diferentes ordens. Estão no centro das mudanças sociais vividas no presente século, na convivência com crianças e jovens, mas fazem parte, em sua maioria, de uma geração – especialmente no que diz respeito às formas de aprender – anterior a que está nos bancos escolares. Sua formação inicial ainda é baseada na escola do passado quando, na verdade, a sociedade pós-moderna exige mudanças significativas no processo educacional. Dessa forma, é extremamente urgente conhecer para, possivelmente, repensar as políticas de formação desses profissionais. Assim, indago: seria precipitado falar sobre fracasso dos processos de formação profissional do magistério?

Nesse caminho, o presente trabalho buscou conhecer mais de perto as condições de formação dos futuros professores das séries iniciais a partir do olhar de diferentes atores: os próprios estudantes dos cursos de Pedagogia, seus professores e coordenadores.

E por que ainda pesquisar cursos de Pedagogia?

Durante a pesquisa que realizei para a elaboração de minha dissertação de mestrado, cujo título foi “Efeito-Professor? Estudo sobre perfis docentes nos setores público e privado”¹, procurei conhecer mais de perto os professores de

¹ Dissertação de Mestrado apresentado ao Departamento de Educação – PUC/ Rio, 2011. Orientadora prof^a. Dra. Zaia Brandão.

algumas escolas que estão entre as que vinham, à época, alcançando resultados positivos na cidade do Rio de Janeiro. Este estudo buscou mostrar, a partir da ideia do efeito-professor (BRESSOUX, 2003), a diferença que pode fazer - e certamente faz - o professor, especialmente aquele comprometido com sua profissão. Constatamos, após análise dos dados da própria pesquisa, que os professores dessas escolas de sucesso, tanto públicas quanto privadas, eram docentes com bastante experiência. Em média esses professores que atuam nas escolas investigadas pelo *survey* aplicado pelo grupo de pesquisa – SOCED² – à época tinham mais de 40 anos de idade. Este dado indica uma singularidade: a permanência na profissão indicando significativa experiência no magistério. Tanto a permanência quanto a maior experiência são indicadores de situações que podem contribuir para a qualidade do trabalho profissional: permanência pode estar ligada à satisfação no trabalho; e maior experiência significa, em princípio, acúmulo de recursos para o desempenho do ofício.

No decorrer do trabalho, ao traçar o referido perfil dos professores, além da média de idade, verificamos que o tempo de profissão desses docentes era grande, indicando que sua formação se deu em outra época, possivelmente em um cenário em que os Cursos Normais eram os responsáveis pela formação dos professores do ensino fundamental e atraíam, em geral, classes médias femininas. Tais cursos possibilitavam uma formação considerada consistente, apoiada na prática, preparando os futuros professores para o exercício da profissão, ao contrário da tendência apontada atualmente por diferentes autores (MELLO, 2000; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010).

Com a indicação da formação em nível superior, especificamente no curso de Pedagogia, como acontece, hoje, a formação do professor das séries iniciais? Neste momento, no doutorado, retomo minhas inquietações com relação à formação desse profissional. Percebo, pela experiência acumulada nos longos anos como professora da educação básica, formada no final dos anos 70 pelo Curso Normal do Instituto de Educação e no final dos anos 80 em Pedagogia, que a formação inicial nem sempre tem munido esse jovem professor com conhecimentos e estratégias adequados, que o ajudem a superar os desafios diante

² Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação – PUC-RIO

dos quais se depara ao chegar à sala de aula. Somada à longa experiência que possuo no magistério na educação básica, acrescento oito anos como docente do curso de licenciatura em Pedagogia em uma universidade privada, além de dois anos atuando efetivamente como pedagoga, mais especificamente como orientadora pedagógica em uma escola de educação básica da rede federal de ensino. O fato de viver e conhecer o dia a dia, os embates, as dificuldades enfrentadas ao longo da formação básica de futuros professores e dos professores iniciantes que chegam às escolas e, ao mesmo tempo partilhar seus sonhos e expectativas em relação à profissão, motivou minha pesquisa.

Os estudantes de Pedagogia do curso em que lecionei, reconheciam, no decorrer da formação, a importância das disciplinas estudadas, em especial as de didática/metodologia. Por outro lado, sempre foi grande a inquietação quanto a uma possível “preparação” para a sala de aula. Como articular os conceitos estudados com a prática docente que se aproximava? Nessa ocasião ficou claro que consideravam grande o distanciamento entre a teoria e a prática, evidenciando um descompasso, na percepção dos alunos, entre as discussões acadêmicas e as práticas escolares.

O caminho percorrido por essa investigação, no entanto, não foi linear. Na verdade, desafios e desvios foram fundamentais na construção do objeto de pesquisa. O interesse em pesquisar o curso de formação existia, mas qual seria o recorte? Várias ideias e possibilidades foram surgindo... Pesquisaria em uma universidade com dois *campi* diferentes na cidade? Faria observações em salas de aula de Pedagogia? Investigaria a Pedagogia a distância?

O que conta mesmo em pesquisa científica é a construção do objeto. Em geral, essa construção não é algo que aconteça de uma hora para outra ou sem grandes esforços, não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções e emendas (...)” (BOURDIEU, 2009, p. 27)

Atualmente, o SOCED está desenvolvendo um estudo com o objetivo de avaliar características de cursos de Pedagogia em seis instituições do Rio de Janeiro, focalizando “as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho

discente, tendo em vista os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo” desses estudantes (Brandão, 2011). Assim, o recorte se deu escolhendo duas universidades com cursos de Pedagogia considerados de qualidade.

Pesquisas revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão entre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como que estes aspirantes à profissão docente estão situados nos níveis socioeconômicos (NSE) mais inferiores dentre os candidatos a vagas no ensino superior (Dias et al., 2009). Em geral trazem uma formação básica precária, ao ingressar no curso, e, por isso, é fundamental examinarmos como o curso de Pedagogia está atuando, que estratégias são pensadas e efetivadas, na tentativa de, ao menos, minimizar as dificuldades e carências que este aluno traz, para que o mesmo, ao assumir o magistério, possa colaborar efetivamente para a construção de uma educação de qualidade em nosso país.

1.1

Objetivos e questões de pesquisa

O pressuposto da investigação do grupo de pesquisas em Sociologia da Educação/SOCED é que as características socioeducacionais desses estudantes exigiriam condições muito especiais de tempo, de infraestrutura material, didática e cultural que normalmente inexistem, mesmo entre as melhores universidades, sejam elas públicas ou comunitárias (estas normalmente consideradas as melhores do setor privado). Os dados oficiais (ENADE e Censo da Educação Superior³) confirmam a presença crescente, entre os estudantes de Pedagogia de estratos da população bem mais próximos, cultural e socialmente, das camadas populares, o que em tese poderia favorecer uma visão menos preconceituosa dos alunos das nossas escolas municipais, criando condições de articular a cultura de origem à cultura escolar.

Uma das variáveis mais importantes para melhorar a qualidade da educação - atrair os alunos mais talentosos para a carreira docente – segundo dados oficiais, está longe de ser realidade no Brasil. Pelo menos é o que revela um estudo do Ministério da Educação com base nos dados do Exame Nacional do

³ No capítulo 3, quando trataremos a caracterização das duas instituições pesquisadas, falaremos especificamente das avaliações dos cursos de Pedagogia nessas instituições.

Ensino Médio, o Enem, sobre o perfil do brasileiro que pretende ser professor: “mulher, estudante de escola pública, renda familiar de até dois salários mínimos, tem mãe que nunca estudou e nota abaixo de 20 no Enem (na escala de 0 a 100)”. Quando o recorte foca apenas os ingressantes nas graduações de Pedagogia (neste caso, por meio dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio de 2008), o panorama geral revela alunos com dificuldades de escrita e compreensão de texto em geral. “O perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D”. (GATTI & BARRETO, 2009A p.14).

Pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008 apud GATTI & BARRETO, *Ibid*) grande parte dos futuros professores são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, a escrita e compreensão de texto, a maioria é proveniente dos sistemas públicos de ensino, sistemas que têm apresentado nas diferentes avaliações, um baixo desempenho. Tratam-se, portanto, em sua maioria, de alunos que enfrentaram dificuldades de diferentes ordens para chegarem ao ensino superior. Por terem experimentado um Ensino Fundamental em que as habilidades básicas de leitura, escrita e conhecimentos gerais se deram de forma normalmente precária, suas trajetórias escolares exigiriam um grande investimento no curso superior que garantisse a superação das falhas do Ensino Fundamental. Em que pese, entre os docentes dos cursos de Pedagogia, um razoável consenso sobre as dificuldades enfrentadas pela maioria dos seus estudantes, o certo é que as práticas institucionais, sozinhas, não parecem suficientes para a formação de professores, do Ensino Fundamental e Educação Infantil, capacitados para alavancar a melhoria da qualidade do nosso sistema de ensino – mesmo porque estes professores recém formados enfrentam, cada vez mais, condições de trabalho muito desfavoráveis dificultando enormemente sua atuação e inserção na profissão. Os resultados das avaliações de desempenho das escolas do Ensino Fundamental confirmam esta afirmativa.

O campo da educação tem desenvolvido pesquisas e promovido políticas de avaliação, que oferecem um importante conjunto de dados macro sociais sobre as precariedades do sistema de ensino brasileiro (SAEB, Prova Brasil, ENEM) e dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas (Gatti, 2010; Brito, 2007). No

entanto, ainda são poucos os estudos que aprofundam o olhar nas condições de trabalho, aprendizado e formação básica, dos futuros professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Percebe-se como uma grande contradição, o fato dos alunos que serão os futuros formadores de crianças e jovens terem sido submetidos a uma formação de baixa qualidade na educação básica, levando esses estudantes a enfrentarem inúmeras dificuldades no decorrer de seu curso, mesmo sendo cursos de Pedagogia que, em sua maioria, apresentam exigências acadêmicas menores. Quais motivos levariam esses jovens, segundo as pesquisas, em sua maioria de baixa renda e sem uma consistente formação cultural, a optarem pela carreira de professor? Até que ponto a opção de ingressar no magistério também sofre forte influência de fatores externos, que acabam ajustando a escolha profissional à escolha do possível, conforme Bourdieu (2006). O estudante de origem socioeconômica baixa não possui base escolar suficiente para passar nos exames de seleção dos cursos de maior prestígio, lança mão então da estratégia mais razoável para ingresso no ensino superior. No caso de Pedagogia, é um curso com baixa relação/candidato vaga e de menor custo, no caso das universidades privadas. Questões como a dificuldade de ingresso em cursos mais disputados, a necessidade de levar em conta o baixo custo da mensalidade, a facilidade de ser admitido e a rápida obtenção de um emprego, teriam significativa influência na escolha desses estudantes.

O relatório da Fundação Carlos Chagas (Gatti & Barreto, 2009A) sobre a

Para os estudantes que participaram da pesquisa, o trabalho do professor é encarado, portanto, com limitações e dificuldades. E na possibilidade de um comprometimento exclusivo com essa atividade profissional, há a preocupação da disparidade entre exigência e retorno, ou seja, os jovens falam do medo de trabalhar muito e não serem devidamente reconhecidos. Mesmo valorizando o professor e seu trabalho, os alunos que participaram dos grupos de discussão mostram-se apreensivos em ocupar suas vidas futuras com esta atividade: ela parece árdua demais se contraposta às suas ambições, necessidades e desejos. Árdua porque, apesar de transformadora e respeitável, exige uma forma de dedicação e um saber-fazer que ocupam completamente aquele que a ela se dedica, de modo a exigir demais e retribuir de menos. O exercício do magistério aparece como nobre e desejável, há reconhecimento e gratificação, por parte dos alunos, por esse ofício; mas tal sentimento de satisfação se mostra excessivamente intermitente e incontrolável para tornar-se um desejo/realidade por todos almejada ou mesmo suportada (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, GATTI & BARRETO, 2009A 2009: 66-67).

Atratividade da Carreira Docente destaca a visão dos alunos:

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2000 (PISA) coletou informações junto a diretores de escolas de ciclo final do Ensino Fundamental e do Médio sobre escassez de professores. Os diretores avaliam que a falta ou inadequação formativa de professores existente nas escolas prejudica em muito a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Gatti e Barreto (2009 A), o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas. O jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais, de sua formação, e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. A opção específica pelo magistério também estaria, segundo as autoras, inserida no contexto acima colocado.

Como explica Valle (2006), a escolha repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência. Para analisar essa questão, a autora desenvolveu estudo visando compreender a lógica das escolhas profissionais distinguindo as “motivações que influíram na decisão de professores dos anos iniciais ou que os impelem as outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições” (Valle 2006, p. 179). A autora constatou que as motivações para o ingresso no magistério, levantadas pelos professores por ela interrogados, permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira. Pelos estudos, ao longo de décadas, estas motivações vêm sendo a justificativa para a escolha da docência e permanência nela (SILVA, ESPÓSITO & GATTI, 1994).

É importante ressaltar, no entanto, que muitas vezes a vocação é utilizada para justificar as escolhas profissionais, com o intuito de produzir harmonia entre as disposições e as posições, fazendo com que possam desempenhar com

satisfação as tarefas muitas vezes associadas à dominação ou ao não reconhecimento social. A ideia de escolha voluntária, normalmente associada às qualidades inerentes àquela pessoa, supõe que toda decisão resulte da escolha entre diferentes possibilidades. (VALLE, 2006). Entretanto, de acordo com Bourdieu (2009), as escolhas profissionais não são apenas fruto de uma tomada de decisão consciente realizada racionalmente, mas de uma operação de senso prático da posição no campo. A escolha profissional de um indivíduo é sempre resultado de uma adaptação dos agentes às condições sociais objetivas, toda escolha, portanto, é uma escolha do possível. O leque de possibilidades está sempre alinhado a questões de ordem estrutural. “O destino profissional de um indivíduo não se explica somente por características próprias de sua personalidade, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais de ordem econômica, política, educacional.” (RODRIGUES, MARAFELLI e SÁ EARP, 2015, p.3). Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional, conforme afirmou Valle (2006).

Por sua vez, Oliveira *et al* (2010) mostram que a literatura internacional sobre incentivos sugere que a atratividade da carreira docente pode estar ligada a fatores como: flexibilidade – a maioria dos professores tem a opção de trabalhar em tempo parcial e acomodar outros trabalhos dentro ou fora da escola, de acordo com suas necessidades pessoais ou financeiras, — ressaltando que, entre outros, esse é um dos fatores que pode levar à desprofissionalização do magistério; férias – os professores têm geralmente férias mais longas do que profissionais de outras áreas; taxas de desemprego baixas – os professores raramente ficam desempregados por longos períodos de tempo; altruísmo – os professores acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social.

Por outro lado, a própria sociedade brasileira passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, considerada primordial para a construção de uma sociedade melhor, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar. Quais os aspectos que incentivam e/ou afastam o

estudante do que constitui a especificidade de ser professor? Valerá a pena investir na carreira docente?

Não se pode deixar de pensar em outros fatores, ligados diretamente a origem desse estudante, que podem vir a dificultar sua formação como futuro pedagogo. São as trajetórias escolares e as condições socioeconômicas que impactam diretamente sua vida acadêmica, seja quanto às possíveis dificuldades com textos e conteúdos trabalhados nas disciplinas, seja com o tempo que irá dispor para as atividades e tarefas acadêmicas fora do espaço das aulas. O aluno necessitando trabalhar, muitas vezes em horário integral, para manter-se não poderá dedicar-se ao estudo nos espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática e outros) ou mesmo em sua residência, não participará de palestras ou outros eventos oferecidos ou sugeridos pelas universidades e provavelmente encontrará dificuldades para a realização de estágios. Muitas são as pesquisas referentes à profissão docente que têm questionado a organização e estruturação dos cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, no que se refere à preparação para o exercício do magistério. (GATTI, 2010; CRUZ e BATISTA NETO, 2012; LELIS, 2012; CRUZ, 2012).

Diante da recorrência do debate sobre a qualidade da formação do professor, especialmente a formação daquele professor que estará em contato direto com os alunos no início de sua formação escolar, para a construção da qualidade do ensino, pretendemos olhar mais de perto os estudantes e as condições institucionais dos que procuram os cursos de Pedagogia e que serão os futuros professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, buscamos conhecer um pouco do que pensam sobre o curso e a carreira, os alunos dos cursos de Pedagogia de duas universidades situadas na cidade do Rio de Janeiro, uma pública e uma privada comunitária. Tanto os cursos, quanto as universidades são reconhecidos por sua qualidade, assim como bem posicionados em avaliações oficiais. A busca por pesquisar cursos reconhecidos encerra a tentativa de verificar se nestes não estaria presente, ou seria minimizado, o sentimento da precariedade, tão comum quando se fala em formação de professores e se os alunos acreditam receber uma formação profissional de qualidade ou até mesmo, diferenciada. Trazemos, inicialmente, a hipótese de que encontraríamos muitas similaridades, tanto entre os perfis dos alunos das duas

instituições, quanto nas suas percepções sobre temáticas ligadas à educação e também nas propostas de formação dos dois cursos pesquisados.

Os futuros professores oriundos desses cursos de Pedagogia considerados de qualidade objetivam estar, quando formados, nas salas de aula de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental? Ao ingressarem nesses cursos, esses alunos desejavam realmente ser professores ou a busca pelo curso de Pedagogia encerrava outro(s) objetivo(s)?

A pesquisa estará voltada, entre outros objetivos, para a tentativa de identificação dos motivos da escolha desses estudantes pela carreira docente e, especialmente, se a docência foi realmente a sua escolha.

Objetivamos ainda identificar suas visões acerca do curso, as dificuldades que enfrentam no decorrer da vida acadêmica e as possíveis estratégias que seus professores e suas universidades disponibilizam para superação de questões referentes à formação básica dos graduandos.

Sabemos que para um país avançar, desenvolvendo-se quantitativa e qualitativamente, depende diretamente da qualidade de sua educação. Essa qualidade da educação está diretamente ligada, não só, mas também, à qualidade de seus professores. A preocupação com sua formação não pode ser relegada a segundo plano, do contrário, se traduzirá em entrave ao desenvolvimento da sociedade.

Dentro dessa ideia, o bom professor do Ensino Fundamental, séries iniciais, é base fundamental para o desenvolvimento dessa educação que se quer de qualidade, e para tal, sua formação é de imprescindível importância. Por tratar-se de um segmento que vem enfrentando grandes desafios na busca desta qualidade, são muitas as indagações que atravessam esta pesquisa, entre elas:

- Como se dá o acesso desse aluno à Universidade?
- Quem são os estudantes que escolhem cursar Pedagogia nas duas universidades pesquisadas?
- Encontramos diferenças significativas entre os perfis dos alunos dos dois cursos de Pedagogia pesquisados?
- Onde cursaram o ensino médio?
- A maioria desses alunos deseja realmente ser professor?

- Sentem-se preparados ao final do curso?
- Que motivos os levaram a fazer uma escolha pela docência?
- Quais as principais dificuldades enfrentadas?
- Quais condições (tempo, recursos financeiros, participações em atividades e programas oferecidos pela universidade) estes estudantes possuem para se dedicarem aos estudos?
- Desenvolvem atividades de pesquisa, PIBID, Extensão?
- Quais as percepções dos docentes/coordenadores acerca do curso e dos estudantes?
- Que tipos de estratégias didático-pedagógicas são utilizadas pelos professores para superar os problemas de escolarização, apontados pela literatura, envolvendo os estudantes de Pedagogia?
- Estariam as universidades, que oferecem cursos de Pedagogia considerados melhores da cidade, propiciando uma formação satisfatória (do ponto de vista dos discentes e docentes) para o futuro professor das séries iniciais e da educação infantil, a despeito das dificuldades com que estes chegam aos seus bancos?

Como já verificado por Rodrigues (2014) em seu trabalho, apesar de encontrarmos grande número de pesquisas que abordam o curso de Pedagogia ao realizar um levantamento de teses e dissertações, verificamos que os estudos não avançam muito além de concluir que o curso é desprestigiado, de apontar para dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecerem no curso, de indicar a distância entre a teoria e a prática, e de tratar a relação entre aluno e professor. Por mais que essa temática aparente estar saturada, considero que é tarefa do pesquisador questionar o que pode parecer natural a princípio. Assim, destaco a relevância de um estudo que se propõe a investigar, a partir de um recorte sociológico, dois cursos de Pedagogia reconhecidos na cidade do Rio de Janeiro como sendo de qualidade. Casciano (2016) destacou que a busca da produção por um olhar sociológico supõe: “desprender-se de julgamentos e apriorismos, considerar contextos e experiências individuais e coletivas de ação, ponderar as relações estabelecidas entre agentes e estruturas e contribuir para a compreensão desses fatos e fenômenos sociais”.

Cabe, ainda, ressaltar que o estudo procurou focar a análise sobre as condições institucionais e sociais em que se dá a formação desses estudantes, a partir de levantamento de material empírico advindo de alunos, coordenadores e professores dos dois cursos pesquisados.

O relato desta pesquisa está dividido em sete partes. Em seguida a esta introdução que apresentou os caminhos da construção do objeto de estudo, bem como as questões de pesquisa, temos o capítulo dois, no qual trazemos um olhar mais particular sobre o objeto, o curso de Pedagogia, em diferentes momentos.

No terceiro capítulo, apresentamos nossos pressupostos teóricos metodológicos e trazemos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

No quarto capítulo é realizado um panorama sobre as duas instituições pesquisadas e sobre os seus respectivos cursos de Pedagogia.

O quinto capítulo faz um mergulho nos dados encontrados, dividindo-os, inicialmente em dois blocos de análise: a primeira parte contempla o perfil dos estudantes das duas universidades que fizeram parte de nosso estudo; o segundo bloco trata dos motivos de escolha pelo curso, satisfação dos estudantes frente ao curso e pretensões de atuação depois de formados, e, por último, discutimos a ideia de uma possível crise no curso de Pedagogia em confronto com a crise na profissão docente.

A trajetória dos estudantes nos respectivos cursos, seus hábitos e condições de estudo, principais desafios enfrentados por eles no decorrer da formação, a partir de suas próprias visões, de seus professores e coordenadores, além das expectativas de todos em relação ao que as universidades podem fazer para tentar, ao menos, diminuir tais dificuldades, serão apresentados no 6º capítulo.

E por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais, discutindo os achados desta pesquisa.

2

O Curso de Pedagogia

O desafio enfrentado pela Pedagogia como campo de estudos vem se desenrolando há muito tempo, não apenas em nosso País. Trata-se de um campo de confluência de várias disciplinas dedicadas ao estudo dos problemas da educação, objeto central de interesse da própria Pedagogia, que se encontra, assim, na dependência de todas elas, sem, no entanto, se reduzir a uma ou a outra...

Menga

- -

Neste capítulo, iniciaremos com um panorama geral do curso de Pedagogia no Brasil a partir dos dados divulgados pelo INEP através do Relatório do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE/ 2014¹.

De acordo com o relatório, o ENADE na Área de Pedagogia (Licenciatura) contou com a participação de estudantes de 1.114 cursos.

Considerando-se a Categoria Administrativa da IES, o relatório destaca a predominância das Instituições Privadas de Ensino, que concentraram 779 dos 1.114 cursos de Pedagogia (Licenciatura), número correspondente a 69,9% dos cursos avaliados. A região Sudeste teve a maior representação, concentrando 490 cursos, ou 44,0% do total nacional.

Levando-se em consideração a distribuição dos cursos por Categoria Administrativa em cada Grande Região, a região Nordeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Públicas (58,5%). Em contrapartida, a região Sudeste é a que apresenta a maior proporção de cursos em Instituições Privadas (86,9%) do país, com 426 dentre os 779 dessa categoria.

O ENADE é aplicado aos “estudantes concluintes dos cursos, com o objetivo geral de avaliar o desempenho desses em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento” (Relatório ENADE, 2014).

A prova, aplicada aos estudantes de Pedagogia, foi composta de questões discursivas e de múltipla escolha, relativas a Componentes de avaliação da

¹ ENADE/2014 é a mais recente avaliação feita dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Formação Geral, comum aos alunos de todos os cursos avaliados e a Componentes específicos da área de Pedagogia.

A parte relativa à Formação Geral foi composta por 10 questões, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas. É importante lembrar que a Formação Geral não é uma prova de conhecimentos gerais, mas sim uma verificação dos conhecimentos que o estudante agrega ao longo de sua trajetória na IES, não estando vinculada a nenhuma disciplina.

Por sua vez, na parte Componente de Conhecimento Específico da Área de Pedagogia, eram 27 questões objetivas de múltipla escolha e 3 discursivas, todas com pesos iguais a, respectivamente, 85% e 15%.

Na parte da prova relativa às questões discursivas do Componente de Conhecimento Específico, os alunos participantes da prova obtiveram média bem mais baixa do que para as questões discursivas do Componente de Formação Geral. Enquanto no Componente de Formação Geral a média para estudantes de Pedagogia (Licenciatura) de todo o Brasil foi 50,7, na parte de Conhecimento Específico a média foi 24,6. A maior média deste componente foi obtida pelos estudantes da região Sudeste (25,8), e a menor, pelos da região Centro-Oeste (22,6).

O relatório traz avaliações das diferentes partes que compõem a prova e especifica as dificuldades encontradas pelos estudantes no tocante à Língua Portuguesa e ao conteúdo exigido em cada uma das questões discursivas, sejam da parte de formação geral como dos conhecimentos específicos. Assim, o relatório ENADE/2014 traça o mais recente e completo panorama da formação dos futuros professores para os Anos Iniciais de Ensino Fundamental.

Transcrevemos alguns trechos do relatório em busca de uma visão global dessa formação. Após a análise das questões discursivas de formação geral, conteúdos e uso da língua, o relatório traz o seguinte comentário:

Seja pelas graves lacunas conceituais apresentadas, seja pela preocupante dificuldade de expressão exibida, conclui-se que os futuros profissionais da área da Educação têm recebido uma formação muito aquém da necessária para atuar no magistério, tanto da Educação Infantil quanto dos primeiros anos do Ensino Fundamental, momentos cruciais na escolarização de todo indivíduo.

Relatório de área/Pedagogia (Licenciatura) ENADE/2014 p.91

A avaliação presente no relatório após a análise da questão nº 5 de conhecimentos específicos, diz que o enunciado trazia a citação do trecho do texto legal da Resolução CNE/CP nº01, de 15/05/2006, que caracteriza as habilitações dos formados em Licenciaturas em Pedagogia e em seguida a questão solicitava que o estudante redigisse uma dissertação sobre “A atuação do pedagogo em espaços não escolares”.

A revelação mais imediata e que causa bastante preocupação é a baixa qualidade da formação dos estudantes dos cursos de Pedagogia. Essa questão, torna ainda mais clara a falta de articulação da prática com a teoria, já evidenciada pelas respostas dadas às questões 3 e 4. Traz à tona a constatação de que a diversidade de habilitações dos formandos de cursos de Licenciatura em Pedagogia, citada explicitamente no *caput* dessa questão, constitui nada mais que um objetivo, para o alcance do qual os cursos de Pedagogia não têm dado uma efetiva contribuição.

Relatório de área/Pedagogia (Licenciatura) ENADE/2014 p.90)

Na parte final da análise das questões discursivas, o relatório traz considerações gerais relevantes.

A avaliação do conjunto de mais de cem mil respostas confirmou nosso entendimento a respeito do caráter generalista e superficial de todas as respostas. (...) As respostas dos examinados sinalizaram para percepções empiristas dos processos educacionais, com baixa compreensão analítica dos mesmos. Assim, se o possível intento dos formuladores das questões era possibilitar respostas que manifestassem diversificada compreensão teórica, isto foi sumamente contrariado pelo teor predominante das respostas apresentadas. Para finalizar, apesar de já bastante comentado, é preocupante que profissionais da Educação – futuros formadores polivalentes de estudantes de diversos níveis, futuros planejadores de ações, gestores, supervisores ou dirigentes educacionais, entre tantas atuações que podem vir a ser assumidas pelos estudantes que prestaram o ENADE/2014 – evidenciem tanta dificuldade para se comunicar na forma escrita.

Relatório de área/Pedagogia (Licenciatura) ENADE/2014 p.90-91

O relatório ENADE/2014 corrobora a ideia, bastante disseminada, tanto no senso comum, como nos diferentes estudos sobre a temática, de que os estudantes que buscam os cursos de licenciatura, especialmente o de Pedagogia, trazem muitas dificuldades de sua formação na Educação Básica.

A presente pesquisa, realizada a partir de dois cursos considerados de qualidade, apontaria para uma direção diferente?

2.1

A escolha do objeto - Por que ainda estudar – ou mais do que nunca é preciso estudar - o curso de Pedagogia?

Por muitos anos a formação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (a “professora primária”) foi oferecida nas Escolas Normais – mais tarde denominadas Cursos de Magistério – em nível secundário ou de 2º grau. Posteriormente, após muito tempo presente na pauta de discussões, apontada como uma das possíveis soluções para toda a crise da educação, especialmente no ensino público, a formação desses professores foi assumida pelo ensino superior.

Oliveira (2010 – p. 237) ressalta:

Depois de um período marcado pelo tecnicismo da década de 1970, a formação das professoras do ensino primário em nível superior se apresenta na pauta dos encontros educacionais com mais ênfase, na década de 1980, tendo a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) como sua maior representante. O momento era de intensas críticas sobre a educação que se consolidava aos moldes do capitalismo e sobre as formas de intervenção na prática escolar. Clamava-se, também, pela urgente reforma para a melhoria do ensino público, cujo fracasso vinha sendo constatado por todas as instâncias sociais.

Tal mudança ocorre a partir do momento em que se passa a perceber que a tarefa do professor é complexa e exige, inclusive a partir da Educação Infantil, profissionais com formação superior. Esta visão foi consolidada pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Desta forma, o curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, prioritariamente à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia foi progressivamente assumindo a função de habilitar os professores para atuação na primeira etapa do ensino fundamental, constituindo-se, atualmente, como o principal *lócus* de formação² desse

² O curso de Pedagogia é considerado como o principal *lócus* de formação do professor para séries iniciais do ensino fundamental, e não o único, pois segundo dados do Censo da Educação Básica, em 2013 ainda havia 120.218 matrículas, em todo Brasil, em cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal/Magistério. Destes, 407 na Região Norte, 40.417 na Região Nordeste, 41.172 na Região Sudeste, 36.610 na Região Sul e 1612 na Centro-Oeste. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 9 de agosto de 2015.

profissional e aquela exigida, especialmente nos grandes centros, pelo mercado de trabalho.

Cruz (2009), ao analisar o referido curso, ressalta que a amplitude da formação aponta para um questionamento: que concepção teórico-prática conduzirá o curso de Pedagogia, hoje, diante de sua abrangência? O curso de Pedagogia, ao formar o professor, não pode abster-se de formar o pedagogo. E formar o pedagogo requer considerar essencialmente a dimensão teórico-prática da educação. Ainda segundo Cruz (op cit.), a característica fragmentária do currículo pode vir a gerar um processo formativo disperso, abrindo mão da necessária conexão entre a teoria e a prática, não possibilitando, tanto quanto deveria, o exercício de relacionar adequadamente as teorias estudadas com as práticas pouco conhecidas. O resultado seriam pedagogos docentes que revelam conhecimentos insuficientes sobre o seu próprio ofício. Estamos diante da principal crítica sofrida pelo curso na atualidade. Mas pergunta-se; a questão envolvendo a relação entre teoria e prática seria exclusividade dos cursos de Pedagogia? A distância entre discurso e prática pode ser notada entre diferentes cursos no Ensino Superior e isto demonstra a dificuldade de colocar em prática, teorias que esbarram no sistema e na cultura escolar. É consenso que o profissional termina de se formar em contato com seus pares. As partilhas e trocas de ideias e experiências com os colegas professores, o contato com a prática, são de extrema importância na formação dos iniciantes. Voltaremos a essa questão no decorrer do trabalho.

Questiona-se ainda, não deveria estar a universitarização do magistério atuando como dispositivo para que a docência ultrapasse o status de mero ofício, baseado em saberes de ordem prática, aprendidos pelos professores na experiência direta do trabalho cotidiano e/ou na relação com seus pares? Sarti (2012) destaca que a universitarização da formação docente parte do pressuposto de que o contato dos professores com saberes acadêmicos lhes proporcionaria aproximações teóricas mais reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de saberes e competências específicas que lhes possibilitariam uma atuação mais eficaz.

Nesta mesma direção, Tardif (2000, p.6) ressalta que em suas práticas “os profissionais devem apoiar-se em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas”. Segundo ele, a

formação de alto nível, que proporcionará, a esse profissional, conhecimentos especializados, é sancionada na maior parte das vezes por um diploma universitário. Nesse contexto, o autor observa que no movimento de profissionalização do professor a epistemologia da prática profissional assume papel relevante.

Scheibe e Aguiar, (1999) por sua vez, destacam que a possibilidade de concretização de uma proposta de articulação da teoria-prática, defendida por vários, requer a organização de um curso de Pedagogia estruturado de forma que professores e estudantes tenham tempo para pesquisas, leituras, participação em eventos e projetos variados, além da elaboração de trabalhos de conclusão de curso que sintetizem as suas experiências acadêmicas, que deverão ser as mais ricas possíveis.

A situação apresenta-se ainda mais inquietante quando constatamos que nos dias atuais há um grande crescimento na demanda dos cursos de Pedagogia e sua expansão dentre as universidades públicas e especialmente entre as privadas. Esse aumento da demanda advém do estabelecimento de políticas públicas voltadas à garantia de acesso e permanência do aluno na escola, estando ligada à universalização do Ensino Fundamental e a necessidade de se prover professores em número suficiente para atender à demanda. Contudo, vale destacar que a universalização do Ensino Fundamental não vem garantir a efetividade e a qualidade do ensino. Muito há que se discutir e redirecionar em termos de formação de professores e, especialmente, sobre a qualidade dessa formação. Se o curso não prepara bem os futuros professores, não se garante a permanência na escola da totalidade de crianças e jovens com efetiva aprendizagem.

Partindo-se da constatação de que inúmeras discussões sobre a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental têm sido feitas, percebe-se que muitas vão ao encontro da ideia de que os problemas que enfrenta a educação escolar nos dias de hoje em nosso país, são decorrência, em boa parte, da má formação dos profissionais de ensino, em outras palavras, da baixa qualidade dos cursos de formação de professores.

A antropóloga Eunice Durham, especialista em ensino superior brasileiro, declarou, em entrevista à revista *Veja*³, com colocação contundente, que o curso de Pedagogia representa uma “fábrica de maus professores”. Em suas palavras: “os cursos de Pedagogia são incapazes de formar bons professores”. Mais uma vez refere-se à dualidade teoria/prática afirmando que uma das causas da má qualidade do curso seria “a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática”. Segundo essa corrente acadêmica, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. Segundo Durham, o curso não dá conta de suas obrigações, logo se pode deduzir que, segundo sua visão, os pedagogos – professores – não obtiveram uma boa formação, não são competentes e comprometem a qualidade da educação e do ensino do país.

Por sua vez, a professora da Faculdade de Educação da Unicamp, Adriana Momma-Bardela, em entrevista ao site UOL Educação⁴, diz acreditar que se faz urgente uma reforma nos cursos de formação inicial de professores de educação básica, licenciaturas em geral, incluindo Pedagogia. “É imprescindível que os professores em formação inicial aprendam e saibam efetivamente como se ensina, como se aprende, como se acompanha o aprendizado, o que e quem fundamenta o conjunto de suas ações e propostas formativas”, aponta Adriana.

A fala da antropóloga, assim como a da professora da faculdade de Educação, exemplifica uma ideia que vem se tornando comum, aquela que atribui ao professor, e em especial a sua (má) formação, a responsabilidade quase integral pelos problemas da educação.

Souza (2014) afirma que em sua pesquisa identificou o argumento que vem justificando a crescente importância dada à formação de professores, seja ela inicial ou continuada, o argumento da incompetência do professor. Esta seria, segundo essa corrente, a principal razão da baixa qualidade do sistema educacional. Devido a sua má formação inicial, não estaria o professor preparado para lidar com a diversidade de alunos, especialmente os oriundos das camadas populares. A autora considera que trabalhos nessa linha vieram contribuir, mesmo que não intencionalmente, para uma visão negativa, e ainda pior, para uma visão

³ Edição de 26 de novembro de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/261108/entreviste.shtml>. Acesso em: 21 de maio de 2015.

⁴ Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/07/30/baixa-qualidade-do-ensino-e-ma-formacao-de-docentes-atrapalham-educacao.htm> Acesso em: julho de 2015.

homogênea acerca do professor. Esta concepção levou a um discurso acadêmico hegemônico, seguido por políticas educacionais que teorizavam “se temos uma escola de baixa qualidade é porque os professores são incompetentes”. As ofertas de cursos de formação continuada aparecem como “salvadoras” e se multiplicam país afora. Neste momento, não seriam mais os alunos ou suas famílias os “culpados” pelo fracasso escolar, e sim os professores.

São velhos conhecidos de todos, os entraves e as dificuldades existentes na educação, assim como seus mecanismos de produção do fracasso. Embora o assunto faça parte de um discurso já um tanto desgastado, não há como fazer de conta que o problema não existe. Ressaltamos, no entanto, que culpabilizar os professores ou exclusivamente a qualidade de sua formação pelo baixo rendimento do sistema escolar, além de ser um enfoque reducionista, ignora, entre outros fatores, os fortes limites institucionais a que estão sujeitos os professores que desde o início de suas carreiras são obrigados a suprir deficiências das escolas e das condições de trabalho, entre outros aspectos.

Em contrapartida, em seu trabalho sobre a atratividade do magistério para o ensino básico, Leme (2012) constata que apesar do pouco interesse demonstrado pela profissão, a atuação dos docentes ainda é compreendida como a principal responsável pela qualidade do ensino transmitido aos alunos. “Dos fatores internos da escola, pesquisas evidenciam que o trabalho docente é o que mais tem efeito na aprendizagem do aluno”, ressalta. Da mesma forma, em nossa pesquisa “Efeito-Professor? Estudo sobre perfis docentes nos setores público e privado” (MARAFELLI, 2011), verificamos que a escola, e particularmente o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, influencia a aprendizagem dos alunos; por conseguinte, melhorando as práticas pedagógicas, pode-se melhorar o rendimento escolar dos educandos. O efeito-professor, quando presente nas escolas que obtêm bons resultados, ocorre graças a um conjunto de fatores relacionados ao contexto institucional. É inegável a importância da coletividade e do trabalho em equipe para que o professor consiga atuar efetivamente junto aos alunos.

Malacrida et al. (2013) ressaltam que apesar de todas mudanças que envolveram os cursos de Pedagogia, inclusive as legislativas, ainda há neste curso problemas que precisam ser estudados, pensados e redefinidos uma vez que o

curso exige uma ampla abrangência de conhecimentos em diversas áreas, mas torna-se um enorme desafio dar conta de todas elas.

Certamente espera-se que o curso de Pedagogia forme o Pedagogo. Nesse sentido é imprescindível considerar a dimensão teórico-prática da Educação. No entanto, não podemos deixar considerar também a dimensão da formação docente presente no curso. Essa dimensão precisa ser discutida, assim como necessitam ser definidos os conhecimentos próprios do “como ensinar”, pois como ressalta Roldão (2007) “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar.” Ao mesmo tempo, é muito importante a preocupação com os conhecimentos acerca do que vai ser ensinado, o conteúdo propriamente. Os conhecimentos relacionados ao como ensinar e o conhecimento prático formam um conjunto daquilo que precisa ser levado em conta na formação do professor. Quando o estudante do curso de Pedagogia não foi bem formado na educação básica, apenas o “como ensinar” não é suficiente para prepará-lo para o exercício da profissão.

Por outro lado, como dito acima, o curso estudado, além de ser uma licenciatura, logo um curso de formação de professores, tem também como objetivo formar o pedagogo, o especialista em educação. Este poderá, inclusive, atuar em espaços escolares e espaços não-escolares, seja como um gestor, um pedagogo hospitalar, empresarial, social...

Na visão de alguns teóricos:

A redução do trabalho pedagógico à docência **não pode**, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. As novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia. (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p.250)

Como ressalta Libâneo “... o pedagogo é todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar.” (LIBÂNEO, 2006, p.215). Assim, o autor corrobora a ideia, em relação à identidade do pedagogo, não de um profissional somente voltado para docência, mas sim como um profissional muito mais amplo em suas funções.

Como veremos a seguir, com a História do curso, as novas diretrizes não conseguiram definir claramente o perfil abrangente do pedagogo. Inespecificidade

essa que se transfigura, talvez, em uma questão importante, hoje, no âmbito da formação de professores no atual curso de Pedagogia. O estudante do antigo Curso Normal, ou curso de formação de professores, se percebia, desde o início de seu curso, como um futuro professor e o campo profissional estava definido previamente; ele sabia que seria um professor “primário” – o atual professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudantes do curso de Pedagogia investigados por nossa pesquisa parecem não se identificar apenas com a profissão de professor. A sua identidade profissional é mais ampla. Eles se veem como pedagogos, percebem sua múltipla identidade, com variadas possibilidades de atuação. Grande parte dos estudantes não pretende atuar como professores, mas fazem uma escolha “forte” pelo curso.

Dessa forma, concluímos que a discussão acerca da Pedagogia, e todas as suas inúmeras possibilidades e nuances, permanece como tema de grande relevância no atual contexto educacional brasileiro.

Para iniciar a compreensão do objeto, em toda a sua complexidade, sentimos a necessidade de iniciar percorrendo os caminhos, nada lineares, das diversas regulamentações sofridas pelo curso a que nos propusemos conhecer...

2.2

Conhecendo o objeto – O curso e sua trajetória ao longo do tempo

A proposta do presente subcapítulo é fazer um esboço de análise dos distintos momentos, a partir das muitas legislações pelas quais vem sendo regulado o curso de Pedagogia, ao longo do tempo, desde sua primeira formação. É inegável que as várias regulamentações a que foi submetido até hoje, contribuem de forma significativa para a constatação de que o curso sofre com falta de identidade. Em setenta anos de existência, o curso de Pedagogia no Brasil adquiriu diferentes identidades.

A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, parte da Universidade do Brasil, é regulamentada em 1939. No ano seguinte ela passa a funcionar como formação de professores. Dessa forma, a primeira regulamentação do curso de Pedagogia ocorre em 1939, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, com o Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, no qual o curso é definido como lugar de formação de “técnicos em educação”.

Essa formação permitia ao pedagogo atuar nas áreas de: administração escolar, planejamento de currículos, orientação a professores/as, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos/as docentes, pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Educação, no Ministério da Educação, secretarias de estado e dos municípios.

A padronização do curso ocorreu segundo a história normativa da época, “que alinhava todas as Licenciaturas da forma pela qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, etc.” CNE (2006). Seguindo essa linha, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, fundamentos e teorias educacionais, e o título de licenciado, que permitia atuar como professor, aos que, completando o Bacharelado, cursassem mais um ano de estudos destinados à Didática e à Prática de Ensino, esquema conhecido com 3+1.

Esta maneira de conceber a formação docente revelava-se consoante com o que é denominado na literatura educacional de *modelo de racionalidade técnica*, onde o professor é visto como um técnico, que aplica, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Para formar o professor neste modelo é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (SCHEIBE & BAZZO, 2001, p.94).

A distinção entre Bacharelado e Licenciatura “leva a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário” (CHAVES, 1981).

Ao longo de sua história, o curso teve como seu objeto de estudo e finalidade principais os processos educativos em escolas e em outros ambientes, destacando-se a educação do ensino fundamental, anos iniciais, além da gestão educacional. Chama-se atenção para o fato de que, nas primeiras propostas para o curso, foi-lhe atribuído o “estudo da forma de ensinar”.

O artigo 51, alínea “c” do Decreto-Lei que instituiu o curso, indica que a partir de janeiro de 1943 seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia para os cargos técnicos. O bacharel em Pedagogia era habilitado para as funções de

“Técnico da Educação”. Os licenciados, por sua vez, poderiam atuar como professores da Escola Normal.

Mais tarde, com a homologação da Lei nº. 4024/1961 e a regulamentação do Parecer CFE nº. 251/1962 manteve-se o esquema 3 + 1 para o curso de Pedagogia. Esse Parecer, relatado pelo conselheiro Valnir Chagas, trouxe pequenas alterações para o curso. Foi fixado o currículo mínimo e a duração, pois o mesmo, segundo o relator, estava à beira da extinção, devido, segundo ele, à falta de conteúdo próprio.

Em decorrência da Reforma Universitária, instituída pela Lei 5.540/68, período da ditadura, o Conselho Federal de Educação aprovou nova regulamentação para o curso de Pedagogia, por meio do Parecer 252/1969, de 11 de abril. O curso deixa de fazer parte das Faculdades de Filosofia, uma vez que a seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia deixa de existir. Então o curso de Pedagogia passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, regulamentadas através do Parecer. Essa nova regulamentação não foi um fato separado, mas se inseriu no contexto de uma reestruturação geral dos currículos mínimos até então existentes, tendo em vista os princípios da Reforma Universitária.

O Parecer de 1969, já em seu enunciado, explicita os profissionais a que se refere como se segue: “...formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.”(SILVA 1999, p. 45). Foi mantida a formação de professores para o Ensino Normal e inseridas as habilitações dos especialistas responsáveis pelo planejamento, supervisão orientação e administração escolar. Nesse momento, tais habilitações passam a ser o cerne do curso.

O currículo também sofreu mudanças, este passou a ser estruturado para uma base comum de estudos, e para cada especialidade seria oferecida a habilitação específica para os conjuntos de tarefas. Outro impacto que o Parecer provocou, foi o “inchaço” do curso, por conta da diversidade de especialidades ofertada. Segundo Silva (1999), o Parecer n. 252/69, contribuiu para a deterioração do curso, preço, segundo a autora, que se pagou por uma especialização no campo de trabalho do pedagogo. A identidade ficou ainda mais fragilizada, uma vez que houve uma fragmentação do profissional diante das

possibilidades das habilitações serem concluídas isoladamente umas das outras, além do fato de ser permitida a todos os licenciados, independente dos cursos, essa complementação pedagógica.

Logo no início da década de 1970 é aprovada uma Lei Ordinária que fixa Diretrizes e Bases para o então ensino de 1º e 2º graus, a lei nº 5692/71, trazendo uma série de dispositivos com o intuito de regulamentar a reforma do sistema brasileiro de ensino. Diversas indicações trazidas por Valnir Chagas, também relator e um dos mentores da nova lei, buscavam transformar o curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação. Entre as principais formulações, Cruz (2011) destaca a de nº 70/1975 que defendia “formar o especialista no professor”, voltando a formação do pedagogo para a pós-graduação, aberta aos egressos de todas as licenciaturas. Segundo a autora, tal proposição deixava clara a intenção do legislador de extinguir o curso de Pedagogia. Apesar de homologada pelo MEC a formulação foi revogada, prevalecendo o Parecer CFE nº 252/1969 até a promulgação da nova LDB, em 1996.

Durante o período 1972 a 1978 o curso sofre algumas alterações de cima para baixo, ou seja, na quase totalidade, emanadas do Conselho Federal de Educação. Enquanto isso, o curso segue nas décadas de 70 e 80 recebendo inúmeras críticas e com os educadores mobilizados em torno das questões relativas à formação de profissionais da educação. Saviani (2012) destaca que o movimento dos educadores tomou corpo com a realização da I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em São Paulo entre 31 de março e 1º de abril de 1980. Foi organizado um comitê, “Comitê Pró Participação na Reforma dos cursos de Pedagogia e Licenciatura” que mais tarde, em 1990, se constituiu na ANFOPE⁵, associação que está em atividade até hoje. Com a mobilização dos educadores, o debate permaneceu e propiciou a articulação e socialização de experiências entre diferentes instituições.

Em 20/12/96, a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira. Segundo o artigo 62 da LDB: “(...) A formação de docentes para atuar

⁵ ANFOPE – “A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) é reconhecida em âmbito nacional como Associação de Estudos e Pesquisas em Educação. Em consonância com o Art. 3º de seu Estatuto de (01/12/2009), é “uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e político-partidário”

na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Na nova LDB sobressai, dentre as normas legais, o Instituto Superior de Educação (ISE) e Escolas Normais Superiores como novos *lôcus* destinados a manter cursos e programas para a formação de profissionais de educação, inicial e continuada, sobretudo para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, devendo desenvolver atividades até então limitadas às Faculdades de Educação, Centros de Educação e Institutos de Ensino Superior.

No entanto, movimentos de profissionais da educação, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, ANPEd, e de estudantes dos Centros Acadêmicos do curso de Pedagogia, interpelaram aos órgãos reguladores pressionando-os para que a formação do professor ocorresse no curso de Pedagogia. O pressuposto é de que a formação do professor prescinde de uma formação teórica prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, e não é restrita à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias. (SCHEIBE & AGUIAR, 1999; SCHEIBE, 2010; GATTI & BARRETO, 2009B).

Assim, atualmente, a responsabilidade pela formação desses profissionais em nível superior passa a ser primordialmente dos cursos de licenciatura.

Nesse momento a crise vivida pelo curso de Pedagogia se acentua e, segundo Saviani (2012), demonstrando ser cada vez mais difícil ultrapassá-la. Segundo o autor, tal gravidade da crise pela qual passa o curso tem a ver com a demora na definição de suas diretrizes curriculares. O que só vem a acontecer em 2006, dez anos após a promulgação da LDB.

Depois de muitas idas e vindas, o Conselho Nacional de Educação aprova em dezembro de 2005 o Parecer CNE/CP nº 5/2005 (Brasil, CNE, 2005). Este foi revisto pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro e homologado em 10 de abril de 2006 (Brasil, CNE, 2006). Uma Resolução acompanha o texto do Parecer e, em 15 artigos, normatiza as considerações trazidas por ele. Finalmente aprovada, a Resolução n.1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia propõe-no como

licenciatura e atribui a este a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/ licenciatura⁶ houve a necessidade de reformulação da matriz curricular a partir da extinção das habilitações, sendo que esta deve contemplar 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmicas assim distribuídas:

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

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

III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p.2)

Cruz (2011) destaca que anteriormente à aprovação das diretrizes, ao longo do movimento de renovação do curso, concepções diferentes sempre se apresentaram no cenário; Pedagogia baseada na docência (licenciatura - professor), Pedagogia baseada na ciência da educação (bacharelado - pedagogo) e Pedagogia baseada nas duas dimensões, formando de forma integrada o pedagogo e o professor.

⁶ Desde a promulgação Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o curso permanece com, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, mas o número de horas de estágio passou a ser 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição, mais 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas e mais 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição

Com as diretrizes, a docência passa a ser então conceito central por ser a base da formação do pedagogo. Tal posição reflete a tese defendida pela ANFOPE que diz dever, sim, ser a docência a base da formação, uma vez que a função do profissional da educação estaria intimamente ligada ao ato educativo de sala de aula.

Historicamente recordamos que a ANFOPE (2004) argumentava, à época, que a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação possibilitaria superar a fragmentação entre a formação do licenciado e do bacharel – não separando a formação do professor da formação dos especialistas.

Por sua vez, Pimenta (2004) afirmava que a docência como base da formação fragilizaria os pedagogos em sua atuação profissional no âmbito escolar, no âmbito dos sistemas de ensino e no âmbito não escolar, uma vez que retiraria do curso o campo pedagógico como área de atuação e produção de conhecimento. Defendia, assim, a ideia de que a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em educação.

Na mesma linha de pensamento, Libâneo reflete que “a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude”. (2006, p. 220). Para este autor, a base da formação do educador precisa ser expressa por um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, argumenta que a natureza e os conteúdos da educação estão ligados primeiramente aos conhecimentos pedagógicos e em segundo lugar ao ensino.

Trazemos a indagação se seriam relevantes e pertinentes essas discussões polarizadas, pois é importante destacar que, no que se refere à docência, o documento das diretrizes curriculares apresenta um conceito dilatado, como se pode constatar no Artigo 4º.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

(Brasil, art.4º da Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006, p. 2)

O Artigo acima indica que o entendimento de docência não está relacionado exclusivamente com o ser professor. A perspectiva de docência apresentada nas diretrizes transcende o ato de ensinar e transcende os limites da sala de aula. As atividades relativas à gestão e produção de conhecimento estão explicitadas, o que pode levar a dificuldades em virtude das múltiplas interpretações do que realmente deverá ser a base do curso de Pedagogia. Nessa direção, as Diretrizes ampliam o conceito de docência atribuindo ao curso de Pedagogia a tarefa de formação do professor, do gestor e do pesquisador.

Diante do apresentado, questionamos; como fazer para que os cursos, nas diferentes instituições Brasil afora, na sua maioria instituições privadas que visam acima de tudo o lucro, deem conta de uma formação de qualidade com esse perfil profissional extremamente ampliado?

Como vimos, diferentes teóricos vêm defendendo posições contrárias no tocante ao objetivo central do curso de Pedagogia. É como se pudéssemos perceber a ideia de dois “cursos diferentes”, ou minimamente a defesa destes; o curso de formação de professores, a atual licenciatura em Pedagogia, aquele curso que efetivamente vem substituindo a formação em nível médio, e o bacharel em Educação, o pedagogo. Mas o que ocorre, na realidade, é a fusão desses “dois cursos” em um só, causando a multiplicidade de papéis e a ampla possibilidade de atuação desse profissional. Mas é real, por outro lado, a constatação praticamente unânime, entre os atores envolvidos, de que a precariedade da formação básica dos estudantes traz relevantes dificuldades para a formação. São muitas as lacunas, assim como é abrangente e grandiosa a tarefa de formação a que se propõem os cursos. Cursos esses que vêm sofrendo, por tudo isso, críticas as mais variadas.

2.3

O curso de Pedagogia inserido no “boom” da universalização do Ensino Superior

Houve, no Brasil, uma mudança significativa em relação à oferta de educação a partir dos anos 90. Conquistou-se a universalização do Ensino Fundamental, o crescimento do Ensino Médio e também do Ensino Superior, cujas matrículas aumentaram consideravelmente. O crescimento dos cursos de Pedagogia ocorre no momento em que cresce vertiginosamente a participação do setor privado nos sistemas nacionais de ensino superior, mediante processos de internacionalização do capital e de globalização da oferta de educação superior.

Segundo Diniz-Pereira (2015), observou-se que, em um curto espaço de tempo, instituições privadas passaram a responder quantitativamente pela formação de professores da educação básica, sendo que muitas dessas instituições não detinham nenhuma tradição na oferta de cursos de licenciatura.

A constituição brasileira de 1988, reafirmando o princípio liberal, manteve o Ensino Superior livre à iniciativa privada, sempre que respeitadas as normas gerais da educação e com a autorização e avaliação do poder público. O setor privado, em 2011, respondia por 75% das matrículas nesse nível de ensino. (Sampaio, 2011)

As disposições normativas, mediante as quais o Estado exerce o seu controle sobre o sistema, conferiram ao sistema de Ensino Superior no país uma organização com dois lados: de um lado, um setor público e gratuito, cujas instituições são mantidas pelo poder federal, estadual ou municipal e, de outro, um setor constituído por estabelecimentos de natureza jurídica privada – laicos e confessionais – subordinados a uma legislação federal, condição que lhe assegura uma unidade formal.

Segundo Sampaio (2011), o razoável equilíbrio que caracterizava a relação entre o público e privado na Educação Superior, no que se refere ao número de instituições e de matrículas, rompeu-se em decorrência da natureza da expansão do sistema. Liderada pela iniciativa privada, no início dos anos 1970, a expansão foi impulsionada pela pressão de diversos segmentos da sociedade brasileira, que se tornava cada vez mais concentrada nas cidades e industrializada (Schwartzman, 1993 apud Sampaio, 2011).

Nos anos 1980, a demanda de Ensino Superior estava estagnada e não havia sinais, pelo menos em curto prazo, de reversão desse cenário. Diferentes políticas e normativas surgem então com a intenção de incentivar esse nível de ensino. O setor privado, já predominante no sistema, reagiu à estagnação da demanda buscando nas brechas legais oportunidades para enfrentá-la. Reorganizou a oferta de Ensino Superior transformando faculdades isoladas em universidades, promovendo a desconcentração regional e a interiorização de instituições e cursos, ampliando e diversificando a oferta.

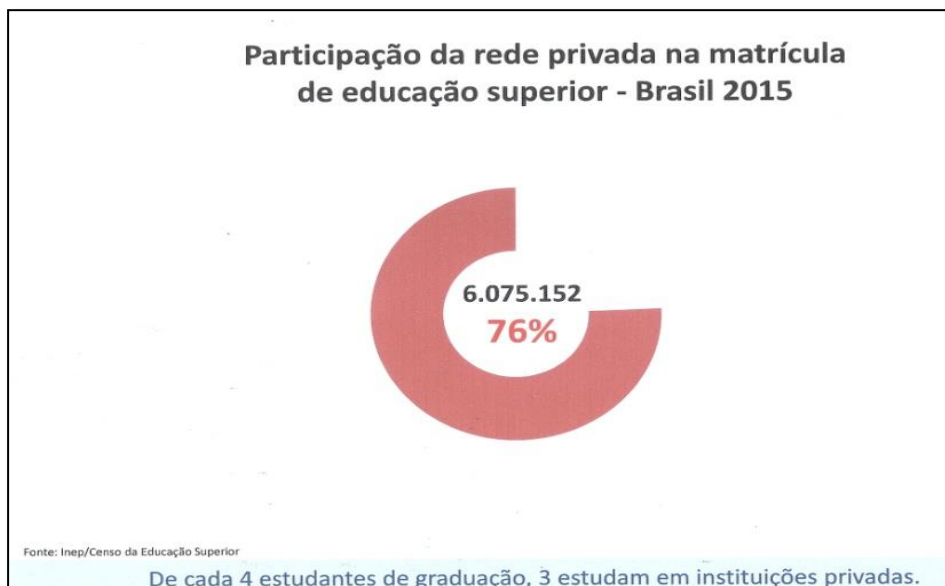
Um dos primeiros sinais de que transformações estavam ocorrendo na Educação Superior, mais especificamente no setor privado, foi a corrida das instituições privadas para se transformarem em universidades. Ao disciplinar o princípio de autonomia para as universidades, a Constituição de 1988 criou um instrumento importante para o setor privado: a possibilidade de liberar-se do controle burocrático do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), especialmente no que diz respeito à criação e extinção de cursos na sede e ao remanejamento do número de vagas oferecidas. Essa prerrogativa permitiu à iniciativa privada responder de forma ainda mais rápida ao atendimento da demanda.

Embora no ano 2000 o setor privado já tivesse atingido cifras que lhe conferiam posição majoritária no sistema, não se vislumbravam, até aquele ano, sinais de mudanças significativas na sociedade brasileira, as quais pudessem indicar um aumento expressivo da demanda de Ensino Superior. Pelo contrário: o setor chegava ao novo século com um duplo desafio: manter – o que significa não parar de crescer – sua larga fatia de participação no sistema de ensino superior em 2000, (respondia por 67% das matrículas e 85% dos estabelecimentos) e acirrar a competição por alunos no interior do próprio setor.

Na última década, no entanto, o Brasil conquistou avanços significativos com relação à expansão do Ensino Superior, quando possibilitou a abertura de vagas tanto em IES públicas quanto privadas, assim como, a implementação de políticas de ingresso e permanência no Ensino Superior. Essas políticas foram responsáveis por fazer crescer os números e aumentar as oportunidades de ingresso em uma IES para mais pessoas.

Apesar do aumento do número de vagas públicas, de acordo com o último censo da Educação Superior, a participação da rede privada nesse setor da educação brasileira ainda permanece significativamente maior do que a pública.

Gráfico 1.



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior/2015

Em relação especificamente à formação de professores, é inegável que acontece, hoje, prioritariamente no Ensino Superior privado, em “universidades-empresas” e faculdades isoladas. Por sua vez, crescem muito os cursos oferecidos a distância, grande parte também em instituições privadas. É preponderante também a oferta de cursos de formação e professores para o Ensino Básico no período noturno. (GATTI; BARRETO, 2009; SCHEIBE, 2010).

Em 2005, foi lançado o ProUni que é um programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais, em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Em 2007 foi a vez do Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – instituído pelo decreto presidencial nº 6096 de 24/05/2007 e que objetiva ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. A partir de 2008, o programa busca dobrar o número de alunos de graduação em dez anos. Para tal, todas as universidades

federais aderiram ao programa e apresentaram ao Ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. O programa oferece R\$ 2 bilhões para distribuir entre as universidades, que, em contrapartida, devem melhorar a qualidade dos seus cursos de graduação, a infraestrutura física e os recursos humanos.

Outra política criada para dar apoio ao ingresso no Ensino Superior é o FIES, Fundo de Financiamento Estudantil, criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99. O FIES foi criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99. É um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

De acordo com o Censo da Educação Superior/2015, o número de estudantes matriculados em IEs privadas e atendidos pelos programas de financiamento estudantil veio crescendo a cada ano, desde 2009, como podemos observar na tabela nº 1.

Tabela 1 – Matrículas em instituições privadas com financiamentos

| ANO | Matrículas na rede privada | | | | |
|------|----------------------------|------------------------------|-----------|---------|-----------|
| | TOTAL | Com financiamento estudantil | | | |
| | | Total | FIES | PROUNI | Outros |
| 2009 | 4.460.683 | 1.006.020 | 133.089 | 337.727 | 535.204 |
| 2010 | 4.764.062 | 1.294.887 | 151.035 | 337.185 | 806.667 |
| 2011 | 4.991.898 | 1.523.520 | 220.603 | 365.782 | 937.135 |
| 2012 | 5.160.266 | 1.785.246 | 434.000 | 399.507 | 951.739 |
| 2013 | 5.389.948 | 2.206.263 | 817.081 | 385.427 | 1.003.755 |
| 2014 | 5.878.199 | 2.707.330 | 1.303.202 | 437.786 | 966.342 |
| 2015 | 6.080.989 | 2.699.068 | 1.332.369 | 483.336 | 883.363 |

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Segundo dados do último censo do Ensino Superior (2015), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep), o Brasil registrou, no ano de 2015, 8.027.297 matrículas em cursos de graduação. O total representa um crescimento de 2,5% em relação a 2014. Apesar do aumento de 2,5% entre 2014 e 2015, houve desaceleração na tendência de crescimento do número de matrículas. De 2013 para 2014, o crescimento foi de 6,8%. Nos censos anteriores a 2014, os dados também haviam mostrado trajetória de desaceleração.

Quadro 1

| Quadro Resumo do Censo da Educação Superior 2015 | | | | | | |
|--|--------------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| Estatísticas Gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2015 | | | | | | |
| Estatísticas Básicas | Categoria Administrativa | | | | | |
| | Total Geral | Pública | | | | Privada |
| | | Total | Federal | Estadual | Municipal | |
| Educação Superior - Graduação | | | | | | |
| Instituições | 2.364 | 295 | 107 | 120 | 68 | 2.069 |
| Cursos ¹ | 33.501 | 10.769 | 6.313 | 3.709 | 747 | 22.732 |
| Matrículas em cursos de graduação | 8.027.297 | 1.952.145 | 1.214.635 | 618.633 | 118.877 | 6.075.152 |
| Matrículas em cursos sequenciais de formação específica | 6.277 | 440 | 124 | 250 | 66 | 5.837 |
| Ingressos | 2.920.222 | 534.361 | 336.093 | 161.704 | 36.564 | 2.385.861 |
| Concluintes | 1.150.067 | 239.896 | 134.447 | 86.770 | 18.679 | 910.171 |

Fonte: Mec/Inep – MEC/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed.

O curso por nós estudado está entre os quatro cursos com o maior número de alunos no país, segundo dados do Censo da Educação Superior/ 2015. São eles: Direito, Administração, Pedagogia e Ciências Contábeis. Esses são os cursos que historicamente, desde 2009, ocupam as primeiras posições no número de matrículas, ingressantes e concluintes no país, alternando apenas a posição entre eles. Nesta edição do Censo, os quatro cursos reúnem, juntos, 32,8% de todas as matrículas feitas nos cursos de graduação no país.

Entre as licenciaturas, Pedagogia é a que reúne o maior número de matrículas. Sozinho, o curso de Pedagogia responde por 44,3% do total. Em segundo lugar aparece a formação de professor de Educação Física, com 10,2%, seguido por Biologia, História e Matemática, representando cerca de 6% cada um.

Quadro 2 – Matrículas de graduação em Licenciaturas

| Matrícula de graduação em Licenciatura por curso – Brasil 2015 | | | | |
|--|--|-------------------------|----------------|--------------------------|
| N | Curso/Nome OCDE | Matrículas ¹ | Percentual (%) | Percentual Acumulado (%) |
| 1 | Pedagogia | 648.998 | 44,3 | 44,3 |
| 2 | Formação de professor de educação física | 149.011 | 10,2 | 54,4 |
| 3 | Formação de professor de biologia | 88.294 | 6,0 | 60,4 |
| 4 | Formação de professor de história | 86.661 | 5,9 | 66,3 |
| 5 | Formação de professor de matemática | 84.522 | 5,8 | 72,1 |
| 6 | Formação de professor de língua/literatura vernácula (português) | 80.737 | 5,5 | 77,6 |
| 7 | Formação de professor de geografia | 50.723 | 3,5 | 81,1 |
| 8 | Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna | 48.383 | 3,3 | 84,4 |
| 9 | Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira modern | 39.081 | 2,7 | 87,0 |
| 10 | Formação de professor de química | 35.892 | 2,5 | 89,5 |
| 11 | Formação de professor de física | 25.102 | 1,7 | 91,2 |
| 12 | Formação de professor de filosofia | 20.046 | 1,4 | 92,6 |
| 13 | Formação de professor de artes visuais | 17.609 | 1,2 | 93,8 |
| 14 | Formação de professor de sociologia | 15.220 | 1,0 | 94,8 |
| 15 | Formação de professor de música | 14.855 | 1,0 | 95,8 |
| 16 | Formação de professor de ciências | 13.183 | 0,9 | 96,7 |
| 17 | Formação de professor de computação (informática) | 12.210 | 0,8 | 97,5 |
| 18 | Formação de professor de artes (educação artística) | 6.692 | 0,5 | 98,0 |
| 19 | Formação de professor de teatro (artes cênicas) | 4.898 | 0,3 | 98,3 |
| 20 | Formação de professor das séries finais do ensino fundamental | 3.359 | 0,2 | 98,6 |

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed
Nota: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingresso

Fonte: Censo da educação superior. INEP, 2015.

2.4

Magistério – uma carreira em vias de profissionalização?

A iniciativa deste subcapítulo é a de realizar um esboço de análise acerca da profissionalização do magistério e suas implicações na formação de novos docentes.

A formação e a profissionalização docente assumiram uma evidente relevância no contexto presente da educação, especialmente nas últimas três décadas.

Diferentes estudiosos preocupam-se, hoje, com a formação profissional dos professores. Esta inquietação vai de encontro à visão naturalista anterior que pregava um “dom” natural para o magistério, uma vocação, quase um sacerdócio, sob medida para ser exercido por mulheres, tal preocupação relaciona-se diretamente com a profissionalização do ensino. A ideia de profissionalização está

intimamente ligada à perspectiva de condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade e o movimento de profissionalização docente foi assim, cada vez mais, assumindo destaque no campo educacional. (SARTI, 2012)

Nesse contexto, a expansão do ensino superior e a universitarização da formação docente para as séries iniciais objetivaram atender a necessidade crescente de profissionais frente à universalização da Educação Básica com o aumento da oferta de vagas. Era preciso formar mais e mais novos professores para atender à demanda, e mais do que isso, é necessário profissionalizá-los, como forma de torná-los mais autônomos e responsáveis pelo trabalho a ser desenvolvido. (SARTI, 2012)

Bourdoncle (2000, apud Sarti 2012 p. 325) explica que:

A universitarização do magistério vem atuando como importante dispositivo para que a docência ultrapasse o *status* de mero ofício, baseado em saberes de ordem prática aprendidos pelos professores na experiência direta do trabalho cotidiano e/ou na relação com seus pares.

Políticas públicas diversas são criadas como forma de enfrentar tal desafio. É grande o crescimento da profissão docente nesse cenário. O professor passa a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira. Ao longo da história observa-se que é grande a dificuldade da profissionalização da profissão docente, dificuldade essa que reside principalmente nas distintas fases pelas quais passou e passa a educação no Brasil. Segundo Sarti (op. cit., p. 330), a “profissionalização de uma ocupação pressupõe, necessariamente, a elevação do nível de formação daqueles que a exercem” além, é claro, da formação de um escopo de conhecimentos próprios, necessários pra a realização das tarefas. Nesse processo, os cursos de formação têm papel importante, mas não só eles; é fundamental buscar uma verdadeira parceria entre as universidades formadoras, professores em geral e responsáveis pelo sistema educacional.

Monteiro (2015 p.26), na linha da sociologia das profissões, define profissão como sendo “em sentido amplo, toda atividade, ocupação, função ou emprego que é fonte principal dos meios de vida de alguém”. Popkewitz (1995 p.38-39) ressalta, porém, que o termo profissão não pode ser incorporado com tranquilidade em vocabulários diferenciados, uma vez que não há unanimidade

quanto à existência de um significado universal para a mesma, dadas as diferenças linguísticas e culturais entre as tradições anglo-americanas e europeias. Destaca ainda que para se definir uma profissão é necessária a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre as remunerações e ainda uma ética do trabalho.

De acordo com Monteiro (op. cit.), apesar do reconhecimento da docência como profissão ocorrer a partir do relatório da UNESCO publicado em 1998, para muitos não pode ainda ser considerada como “verdadeira” profissão, pois “na realidade, continua a faltar-lhe o estatuto profissional, social e a atratividade que têm outras profissões socialmente relevantes.” (Monteiro, 2015 p. 129)

A falta de controle da profissão, entre outros aspectos, seria um dos pontos frágeis na profissão docente. Segundo Vargas (2013 p. 244), carreiras consideradas de “prestígio”, como por exemplo, o Direito e a Medicina, contam com fortes corporações profissionais, entidades que contribuem, em vários níveis, para o fortalecimento dessas profissões. Ainda segundo a autora, o desprestígio da carreira docente estaria ligado também à fraca participação dos professores na organização e controle da formação e exercício profissional. O desprestígio acarretaria efeitos sociais, gerando carência de professores em virtude, principalmente, da baixa atratividade da mesma.

Dificuldades geradas por uma formação inicial insatisfatória, ampliadas por consequências decorrentes de processo de precarização pelo qual passa o ensino e a degradação do trabalho docente, ainda acrescidas por uma total ausência de políticas públicas que realmente enfrentem os problemas educacionais, resultaram em um quadro de desvalorização e perda de identidade profissional. Segundo Hagemeyer (2004), “a profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade.” A necessidade de gerar um processo através do qual o profissional possa ser reconhecido por características específicas do trabalho que realiza, dominando saberes e competências, além do reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho, fazem parte da ideia de um projeto de profissionalização docente.

Dessa forma, o debate acerca do processo de profissionalização docente remete prioritariamente às políticas educacionais como referência para analisar a profissionalização do professor.

3

Os caminhos da pesquisa

...é somente graças ao estudo das aplicações regulares dos procedimentos científicos que será possível chegar à formação de um bom sistema de hábitos intelectuais; aliás, esse é o objetivo essencial do método.

Pierre Bourdieu

A decisão de realizar a pesquisa com duas universidades – PUC e UFRJ – se deu pelo fato, principalmente, de seus cursos de Pedagogia estarem avaliados entre os melhores da cidade e possuírem forte inclinação para a pesquisa. Os dois cursos localizam-se na Zona Sul – o curso de Pedagogia da UFRJ funciona no *campus* da Praia Vermelha – mas atraem estudantes das diferentes regiões do município do Rio de Janeiro e de municípios vizinhos. O primeiro, o curso de Pedagogia da PUC, faz parte de uma universidade privada comunitária que é conhecida por sua qualidade e pelo alto valor de suas mensalidades, mas oferece atualmente diferentes tipos de bolsas para os cursos de licenciaturas, incluindo o de Pedagogia. Já a UFRJ, é uma universidade pública gratuita que goza de grande reconhecimento na cidade, fazendo com que muitos jovens desejem uma vaga em seus cursos.

A escolha se deu por acreditarmos que tratar o estudo sobre cursos de Pedagogia de forma relacional poderia contribuir com um novo olhar sobre o campo de estudo dentro do Projeto de Pesquisa do SOCED. Uma tentativa de conhecer mais de perto dois cursos de Pedagogia, a partir do olhar dos diferentes atores, buscando possíveis similaridades entre eles.

O Soced, para o desenvolvimento do estudo acerca dos cursos de Pedagogia, realizou um *survey*, visando uma pesquisa exploratória sobre esses cursos. Na época, foi aplicado um questionário junto aos alunos de seis diferentes instituições formadoras de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no estado do Rio de Janeiro. Foram inquiridos 542 discentes entre os anos de 2013 e 2014.

Entretanto, visando um olhar mais particularizado, nesta pesquisa incluímos, além das respostas dos estudantes com a aplicação do referido questionário, as percepções de coordenadores e professores. As duas instituições foram escolhidas por possuírem um grande reconhecimento na cidade do Rio de Janeiro.

Reconhecimento esse que se dá tanto a partir de avaliações oficiais⁶ como pelo senso comum na cidade, que as identifica como duas “boas” universidades.

O caminho metodológico percorrido considerou os diferentes olhares envolvidos – estudantes, professores e coordenadores – para que pudéssemos conhecer as motivações de escolha e condições de formação dos futuros professores/pedagogos das duas universidades.

Para conhecer o que pensavam os estudantes, futuros professores e a parte numericamente maior envolvida na pesquisa, optamos por utilizar um questionário com perguntas detalhadas a ser aplicado para grande parte do corpo discente dos dois cursos.

Ao fazer tal escolha, como ressalta Brandão (2001), reconhecemos que os fenômenos sociais podem ser representados por níveis ou dimensões de significados - partes e todo. Sabendo que o nível macro, diferentemente do que ocorre no micro, envolve sempre muitos atores que não estão em interação direta. Assim, o pesquisador consegue observar apenas indícios/representações do conjunto das ocorrências, que devem ser novamente traduzidos em hipóteses (interpretações) sobre as ações subjacentes a essas referências (Haferkamp, 1987, p.178, apud Brandão, 2001 p. 163). Por tais motivos, essa nos pareceu a forma mais adequada para obter as visões e opiniões de um número significativo de futuros pedagogos/professores. Pois, como nos alerta Brandão (2001),

É importante ainda destacar que o simples fato de as estruturas não serem passíveis de observação direta, não significa que sejam inacessíveis ao conhecimento. (...)

A arte do pesquisador, ao que nos parece, estaria exatamente em sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca. BRANDÃO, 2001 p.164

⁶ Uma Instituição de Ensino Superior (IES) é obrigatoriamente submetida a um processo avaliativo chamado SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)** é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País.

3.1

O questionário

O questionário utilizado para os alunos do curso de Pedagogia foi concebido, inicialmente, para a pesquisa do grupo ao qual faço parte, o SOCED. Foi elaborado em uma disciplina de Trabalho Supervisionado de Pesquisa oferecida a uma turma de doutorado ministrada pela professora Zaia Brandão, coordenadora do grupo. A professora propôs aos estudantes que trabalhassem diferentes encaminhamentos metodológicos de pesquisa. No momento da discussão sobre pesquisa quantitativa, a professora Zaia comentou sobre a pesquisa de seu grupo, que visava à realização de estudos de caso sobre o curso de Pedagogia. Surgiu daí a ideia de realizar, em conjunto, um primeiro esboço de um questionário a ser aplicado aos estudantes do curso de Pedagogia.

A construção inicial dos questionários foi realizada a partir de eixos conceituais, já trabalhados pelo SOCED em pesquisas anteriores, e discutidos pela professora com os estudantes do curso de doutorado. São eles, a trajetória escolar do aluno e o contexto escolar do curso de Pedagogia; práticas de estudo do aluno; capital sociodemográfico e capital cultural. Em cada grupo conceitual os estudantes fizeram inúmeras questões para o questionário, a partir de levantamento dos mais diversos modelos de questionários existentes da área, como do ENADE, do ENEM, e modelos utilizados pelos grupos de pesquisa dos estudantes, entre outros.

Para a presente pesquisa, no entanto, o questionário do SOCED sofreu algumas alterações, incorporando questões que objetivavam conhecer ainda mais detalhadamente a trajetória escolar e os motivos que influenciaram a escolha do futuro professor.

A seguir, o quadro resumo com os conceitos que formam o questionário dos estudantes.

Quadro 3

| Tema | Conceito | Classificação do conceito | Especificação | Operacionalização como item do questionário |
|--|--|---------------------------|--|---|
| Trajetória escolar | Trajetória escolar na educação básica | Observável | Tipo de instituição onde estudou | Bloco 1 P1 |
| | | Observável | Tipo de Ensino Médio concluído | Bloco 1 P2 |
| | | Observável | Turno de estudo no Ensino Médio | Bloco 1 P3 |
| | | Observável | Ocorrência de reprovação | Bloco 1 P4 |
| | Trajetória escolar no curso de Pedagogia | Observável | Ano e semestre de ingresso no curso de Pedagogia | Bloco 1 P5 |
| | | Observável | Turno em que cursa Pedagogia | Bloco 1 P6 |
| | | Latente | Motivo da escolha do curso | Bloco 1 P7 |
| | | Observável | Pedagogia como primeira opção | Bloco 1 P8 |
| | | Latente | Concordância com afirmativas relativas à profissão | Bloco 1 P10 |
| | | Latente | Fatores de influência pela escolha do magistério | Bloco 1 P11 |
| Contexto escolar do curso de Pedagogia | Avaliação do curso | Observável | Mudaria de curso? | Bloco 2 P12 |
| | | Latente | Avaliação do domínio do conteúdo pelo professor | Bloco 2 P13 |
| | | Observável | Tipos de avaliação existentes no curso | Bloco 2 P14 |
| | | Latente | Avaliação do nível de exigência do curso | Bloco 2 P17 |
| | | Latente | Competências desenvolvidas pelo curso | Bloco 2 P18 |
| | | Latente | Disciplinas que mais auxiliarão na prática | Bloco 2 P19 |
| | | Observável | Uso de materiais didáticos | Bloco 2 P21 |
| | | Observável | Relação teoria/prática nas disciplinas | Bloco 2 P22 |

| | | | | |
|-------------------------------|----------------------------|------------|---|-------------------|
| | | Latente | Satisfação com o curso | Bloco 2 P23 |
| | Participação em atividades | Observável | Oferta e participação em atividades acadêmicas e outras | Bloco 2 P15 |
| | | Observável | Oferta e utilização de materiais, bolsas e outros. | Bloco 2 P16 |
| | Problemas na formação | Observável | Possíveis dificuldades encontradas durante a formação | Bloco 2 P20 |
| Práticas de estudo | Práticas de estudo | Latente | Hábito de estudo | Bloco 3 P24 |
| | | Observável | Tempo semanal dedicado ao estudo | Bloco 3 P25 |
| | | Observável | Ambientes de pesquisa | Bloco 3 P26 |
| | | Latente | Dificuldades acadêmicas | Bloco 3 P27 |
| | | Latente | Avaliação do próprio desempenho | Bloco 3 P28 |
| | | Observável | Consegue cumprir todas as disciplinas sugeridas | Bloco 3 P29 |
| | | Observável | Coeficiente de rendimento | Bloco 3 P30 |
| Capital sociocultural | Atitude de leitura | Latente | Práticas de leitura | Bloco 4 P31 |
| | Práticas de leitura | Observável | Livros lidos recentemente indicação | Bloco 4 P32 e P34 |
| | | Observável | Livros comprados para o curso | Bloco 4 P33 |
| | Práticas de lazer | Observável | Tipos de programas de TV mais assistidos | Bloco 4 P35 |
| | | Observável | Participação em eventos culturais | Bloco 4 P37 |
| | Práticas sociais | Observável | Participação em atividades sociais | Bloco 4 P36 |
| | Práticas culturais | Observável | Realização de viagem ao exterior | Bloco 4 P38 |
| | | Observável | Conhecimento da língua inglesa | Bloco 4 P39 |
| Caracterização socioeconômica | Grau de instrução dos pais | Observável | Escolaridade da mãe | Bloco 5 P40 |
| | | Observável | Escolaridade do pai | Bloco 5 P41 |
| | Renda | Observável | Renda familiar | Bloco 5 P41 |

| | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|------------|--|-------------------|
| | Posse de bens | Observável | Indicadores econômicos | Bloco 5 P47 e P48 |
| | | Observável | Posse de bens | Bloco 5 P54 |
| Caracterização Sociodemográfica | Estrutura familiar | Observável | Pessoas residentes com o estudante | Bloco 5 P46 |
| | Sexo | Observável | Sexo | Bloco 5 P51 |
| | Cor | Observável | Cor declarada | Bloco 5 P52 |
| | Estado civil | Observável | Estado civil | Bloco 5 P43 |
| | Filhos | Observável | Número de filhos | Bloco 5 P44 |
| | Idade | Observável | Data de nascimento | Bloco 5 P50 |
| | Endereço | Observável | Local de residência (município/bairro) | Bloco 5 P53 |
| | Deslocamento diário | Observável | Tempo diário gasto em deslocamento | Bloco 5 P49 |
| Situação profissional | Estágio | Observável | Faz estágio? | Bloco 6 P55 |
| | Trabalho | Observável | Trabalha? | Bloco 6 P56 |
| | Área de atuação profissional | Observável | Área em que trabalha | Bloco 6 P56.1 |
| | Horas trabalhadas | Observável | Número de horas semanais trabalhadas | Bloco 6 P57 |

Fonte: Questionário alunos

3.1.1

A aplicação do questionário

A aplicação do questionário foi realizada com a população composta pelos alunos dos cursos de Pedagogia cursando do segundo período em diante. O primeiro período foi descartado em virtude dos alunos ainda não terem vivência suficiente do curso para responder às questões investigadas.

Após a apresentação da pesquisadora e da explicitação dos objetivos da pesquisa, houve o cuidado de apresentar à turma a autorização da universidade e ler com eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixando claro o caráter voluntário da participação.

O questionário⁷ estruturado era composto por 57 perguntas, e, com exceção de 3 perguntas abertas, as demais eram fechadas, assim sendo, as alternativas de respostas eram oferecidas ao entrevistado (a). O questionário foi autoaplicado e o preenchimento do mesmo demorava entre 30 e 50 minutos, com pouquíssimos alunos chegando a 1 hora.

3.1.2

O processo de seleção dos respondentes

A coleta de dados foi feita em 2015 e 2016. Os cadastros foram disponibilizados pelas coordenações do curso e suas respectivas Universidades. Os coordenadores não forneceram os nomes dos alunos, suas turmas e salas onde as aulas eram ministradas, sendo assim não foi possível extrair uma amostra aleatória, que permitiria condições de fazer inferências partir dos dados coletados. Desse modo, é importante que ao ler a tese, o leitor esteja atento ao fato de que os dados apresentados retratam os alunos que participaram desta pesquisa efetivamente.

Os coordenadores, devidamente informados sobre o tema e o objetivo pesquisa, faziam o primeiro contato com os professores, por email, solicitando liberação do tempo de aula para a aplicação do questionário. Após a resposta do(a) professor(a), autorizando minha ida à sala de aula para coletar os dados, a coordenação me informava o nome do professor que liberou a turma para participar, os horários da aula e a sala, para que eu pudesse abordar os(as) alunos(as), apresentar a pesquisa e orientá-los sobre o preenchimento do questionário. De uma forma geral, os(as) alunos(as) foram bastante receptivos e colaborativos com a pesquisa.

3.1.3

Período de coleta dos dados

Os dados quantitativos analisados nessa tese foram coletados em períodos diferentes devido à greve de professores da UFRJ. Os questionários foram aplicados na PUC no 2º semestre de 2015, mais precisamente entre os meses de

⁷ Questionário dos estudantes segue anexo

outubro e novembro. Fui seis vezes à PUC e apliquei o questionário em diferentes turmas/períodos.

Na UFRJ a coleta de dados ocorreu entre abril e início de junho de 2016, tendo ido 10 vezes à Universidade em horários diferentes, uma vez que o curso nessa instituição funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Não pude aplicar os questionários logo após o fim da greve, porque os professores estavam com o calendário restrito, além de estar ocorrendo uma troca na coordenação do curso. Este fato inicialmente me preocupou, em função de um cronograma apertado, mas adiar o período da coleta de dados foi bom porque permitiu que os alunos estivessem mais a vontade para preencher o questionário e aumentou o número de professores dispostos a ceder parte da sua aula para a realização da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta informações sobre a amostra.

Quadro 4

| Universidade | População | Amostra |
|--|------------------|----------------|
| PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | 86 | 60 |
| UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. | 500 | 2 |
| Total | 586 | 242 |

Fonte: Elaborado pela autora

3.2

O segundo questionário

Foi enviado também para os professores um questionário⁸ com objetivo de conhecer suas percepções acerca do curso em que lecionam, como veem seus alunos e as principais dificuldades encontradas. O questionário era composto de 12 questões fechadas e 4 abertas, totalizando 16.

Outra justificativa para o envio do questionário para os docentes, diz respeito à constatação de que uma pesquisa comprometida com a transformação das práticas pedagógicas não poderia prescindir de investigar o objeto relacionalmente, isto é, colocando em foco as possíveis diferentes visões entre estudantes e professores.

Para tal, foi utilizado o *SurveyMonkey*, um *software* de questionários online, e solicitada a participação na pesquisa, após a leitura do Termo de

⁸ Segue, anexo, o questionário dos professores

Consentimento Livre e Esclarecido. A primeira instrução do questionário era *Caso concorde em participar e esteja ciente das informações acima, selecione a opção "Concordo" abaixo e depois clique em "Próxima" para iniciar o questionário* e o fato de continuar implicava na concordância com a pesquisa.

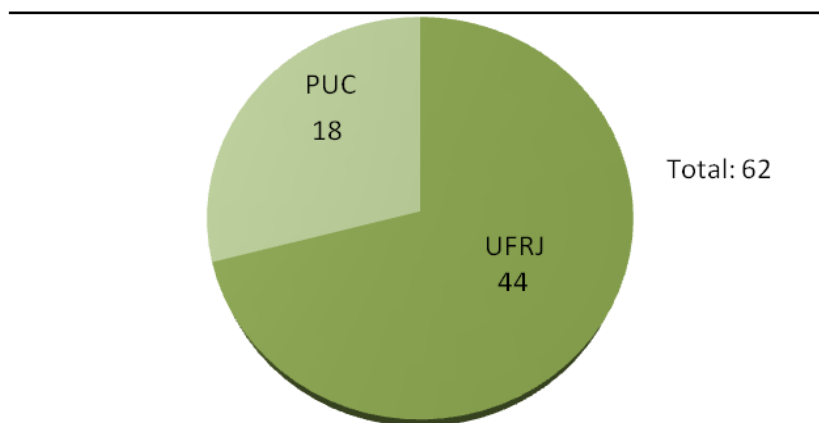
Todos os professores dos dois cursos receberam, através de seus emails, o questionário, mas não tivemos a totalidade na devolução, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 5 – Questionários enviados aos professores

| Universidade | Enviados | Recebidos | % de respostas |
|--------------|----------|-----------|----------------|
| PUC | 21 | 18 | 86% |
| UFRJ | 88 | 44 | 50% |
| Total | 109 | 62 | 57% |

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 2 - Universo de questionários respondidos



Fonte: Elaborado pela autora

Para nos referirmos aos professores, no decorrer da pesquisa, usaremos a letra “p” (professor), seguida de “U” no caso da UFRJ e “P” no caso da PUC e o número de seu questionário. Ex. pP10, pU22.

3.3 Os relatos

Durante a aplicação dos questionários, a receptividade dos estudantes para com a pesquisa nos levou a solicitar um contato posterior para quem concordasse com futuras colaborações para o trabalho. Vários estudantes demonstraram interesse na pesquisa e colocaram-se à disposição para colaborar no que fosse preciso. Alguns nos procuraram ao final do preenchimento do questionário dizendo que gostariam muito de conhecer a pesquisa depois de finalizada e que ela seria de grande importância para o curso. Foi esclarecido que a adesão era opcional, e ao final, alguns estudantes deixaram email e telefone, anotados em uma folha de papel a parte.

Depois de finalizada a aplicação, e já na fase de análise dos dados, sentimos a necessidade de solicitar a alguns estudantes, que comentassem sobre o curso.

Para tal foram enviadas, também utilizando o *SurveyMonkey*, três questões para todos os alunos da PUC, com exceção do primeiro período, e para o email de 80 alunos da UFRJ, também excluindo os ingressantes.

Foram as seguintes as questões: Por que você chegou até o curso de Pedagogia? Como está sendo sua experiência como aluno (a) do curso? Como você avaliaria o curso de Pedagogia?

Alguns estudantes reponderam de forma abreviada às questões, mas as respostas foram importantes para cotejar/ampliar as respostas fechadas dadas a algumas das perguntas do questionário. Foram fundamentais também para percebermos, de forma mais particular, como pensam esses estudantes e a visão que têm do curso que frequentam. Responderam às questões, no total, 34 estudantes.

É importante destacar que nas análises que feitas a partir dos dados, usamos letras para representar os diferentes tipos de material trabalhados. Os alunos do curso de Pedagogia da PUC serão identificados com a letra “a” (aluno) seguida da letra “P” (PUC), e do número de seu questionário. Ex. aP12. Por sua vez, os alunos da UFRJ serão identificados seguindo a mesma lógica, mas a letra P substituída por “U”. Ex. aU9.

3.4

As Entrevistas

Além da aplicação dos questionários para alunos e professores e dos relatos dos estudantes, para produzir nosso material empírico e na tentativa de complementar e comparar todas essas informações, realizamos, ainda, entrevistas com as coordenadoras dos dois cursos.

Essas entrevistas foram feitas no sentido de nos ajudar a compreender as mudanças sofridas pelo curso de Pedagogia nos últimos anos e perceber o olhar da gestão sobre os futuros professores e sua formação e principais desafios enfrentados pelo curso e pelos estudantes.

Nossa pesquisa buscou cotejar todos os dados oriundos dessas diferentes fontes e procedimentos, buscando, ao máximo, cruzar olhares sobre o curso nas duas universidades.

4

Conhecendo as IESs e seus respectivos cursos de Pedagogia

Os saberes sobre a educação e sobre a Pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Selma Garrido Pimenta

As Universidades escolhidas são bastante conhecidas e reconhecidas na cidade do Rio de Janeiro e, mais uma vez reafirmando, a escolha se deu tanto por seu reconhecimento enquanto boas instituições de Ensino Superior, quanto pelas avaliações positivas de seus cursos de licenciatura em Pedagogia.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ–, primeira instituição oficial de ensino superior do Brasil, é reconhecida nacional e internacionalmente em função de sua produção científica, artística e cultural. Um exemplo é o *Ranking* Universitário da Folha de São Paulo de 2016 que a classificou como a melhor universidade brasileira e como a melhor pública (federal) do país. Seus principais *campi* são a Cidade Universitária, localizada na Ilha do fundão e o histórico *campus* da Praia Vermelha, onde se encontra a Faculdade de Educação e funciona o curso de Pedagogia.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) é uma instituição comunitária de educação superior, filantrópica e sem fins lucrativos. Sediada no bairro da Gávea, zona sul da cidade. Fundada em 1941 e reconhecida oficialmente pelo Decreto 8.681, de 15 de janeiro de 1946, a PUC-Rio é conhecida como uma das melhores universidades privadas do Brasil. No *Ranking* Universitário da Folha de São Paulo de 2016, a PUC Rio está em 21º lugar geral, mas sendo a primeira entre todas as IES privadas do país. As duas universidades pesquisadas possuem CI (conceito institucional)⁹ igual a 5, que é o conceito

⁹Conceito Institucional – CI que é a Avaliação in loco feita pelos especialistas do MEC. Em visita às instalações da instituição, eles a analisam como um todo, principalmente seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sua gestão, políticas de pessoal, políticas para a o ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Assim, o CI é uma parte destacada da avaliação proposta pelo SINAES. Sua escala de notas varia de 1 a 5. **Notas 1 e 2:** Indicam que a instituição não atendeu às expectativas do MEC. **Nota 3:** A instituição é de boa qualidade. **Notas 4 e 5:** Uma nota 4 indica que a instituição tem ótima qualidade; já a nota 5 é resultado de excelência no ensino.

máximo atribuído à avaliação institucional. Já em relação ao IGC (Índice Geral de Cursos)¹⁰, a UFRJ apresenta nota 5 e a PUC nota 4.

Diante do exposto, é facilmente perceptível a qualidade e o reconhecimento de que gozam as duas instituições pesquisadas. Especificamente em relação aos cursos de Pedagogia, o conceito ENADE obtido pelo curso da UFRJ, em 2014, foi 4.

A outra universidade pesquisada, a PUC, recebeu conceito 5 para seu curso de Pedagogia na avaliação de 2014(ENADE). Lembrando que a nota final do curso depende do desempenho dos estudantes concluintes no Componente de Conhecimento Específico e no Componente de Formação Geral. A parte referente ao Componente Específico contribui com 75% da nota final, enquanto a parcela referente à Formação Geral contribui com 25%, em consonância com o número de questões da prova, 30 e 10, respectivamente. Os conceitos utilizados no ENADE variam de 1 a 5, e, à medida que esse valor aumenta, melhor terá sido o desempenho no exame.

Quadro 6

| Conceito ENADE | Notas Finais |
|-----------------------|---------------------|
| 1 | 0,0 a 0,94 |
| 2 | 0,95 a 1,94 |
| 3 | 1,95 a 2,94 |
| 4 | 2,95 a 3,94 |
| 5 | 3,95 a 5,0 |
| Sem Conceito | |

Fonte: Relatório ENADE/2014 INEP/MEC

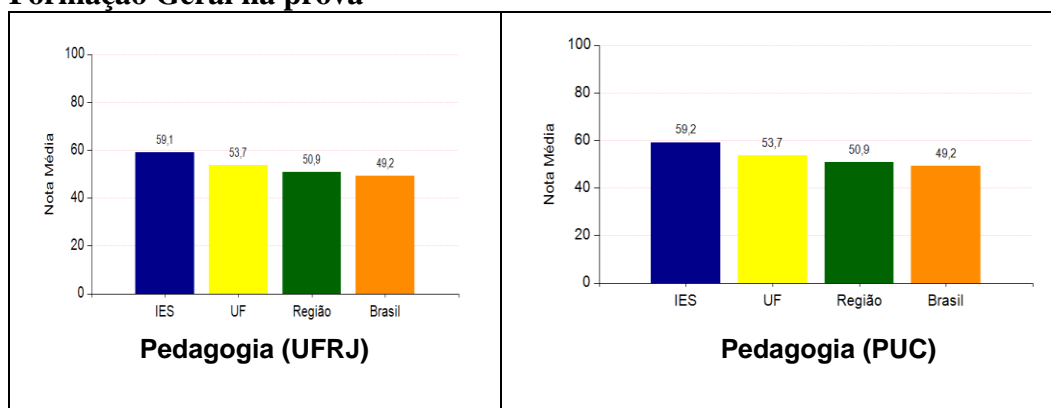
O Inep, após a realização do ENADE, além do relatório geral sobre determinado curso, gera outro específico para cada um dos cursos avaliados pelo exame.

¹⁰ O Índice Geral de Cursos (IGC) é um indicador adotado no ensino superior brasileiro que pretende expressar, em um único número, a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado de uma instituição de ensino superior (IES). O IGC considera aspectos relacionados à infraestrutura, recursos didáticos e corpo docente, sendo divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

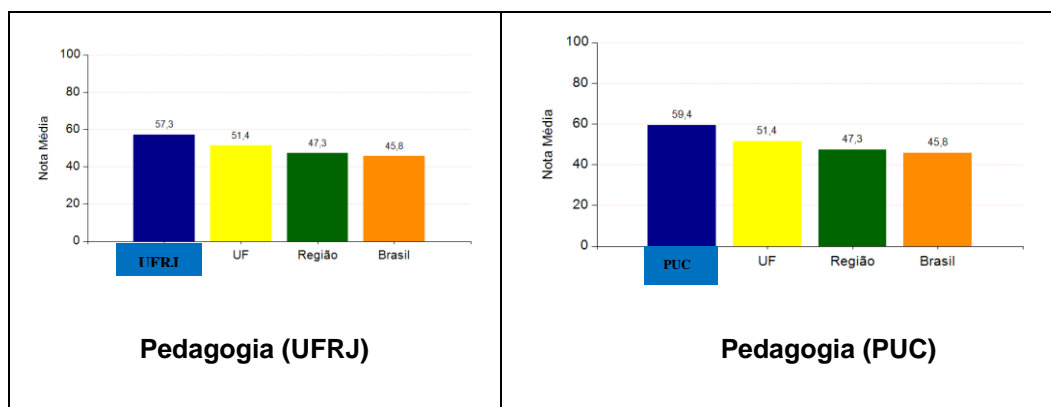
Encontramos, no relatório, um gráfico que apresenta as notas da IES em comparação com as notas da sua Unidade da Federação (UF – Rio de Janeiro), com a sua região (Sudeste) e com o Brasil.

Observamos que no caso das duas IES pesquisadas, as notas, tanto no Componente de Formação Geral quanto no Conhecimento Específico, são mais altas comparando-as com as do estado, da região e do país.

Gráficos 3 e 4 – Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Formação Geral na prova



Gráficos 5 e 6 - Notas médias dos estudantes (concluintes) no Componente de Conhecimento Específico na prova.



Fonte gráficos: Relatório ENADE/2014

Ao acessarmos o site das universidades, especificamente nas páginas destinadas aos cursos de Pedagogia, encontramos textos que trazem informações sobre o curso, os objetivos e principalmente o perfil do profissional que se propõem a formar.

Curso de Pedagogia, UFRJ,

Esse curso destina-se à formação de profissionais preparados para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira, capazes de pensar, decidir, planejar, acompanhar, realizar e avaliar atividades educacionais em várias instâncias e níveis. O licenciado em Pedagogia poderá atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (em todas as suas modalidades), no Ensino Médio (modalidade Normal), ministrando as disciplinas pedagógicas, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Poderá ainda, trabalhar na organização e gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo da educação.

UFRJ, Disponível em: Acesso em out. 2016.

<http://www.educacao.ufrj.br/portal/educacao.php?pst=2&pgn=pedagogia>

Curso de Pedagogia, PUC,

O curso é voltado para a formação de profissionais capazes de se posicionar de maneira crítica e consciente diante dos desafios contemporâneos da educação brasileira. O objetivo é colocar no mercado de trabalho pedagogos(as) com sólida fundamentação teórica e uma visão contextualizada do processo educativo, a fim de que possam trabalhar efetivamente pela melhoria da qualidade do ensino.

Concede, simultaneamente, as formações de Orientador Educacional, Supervisor Pedagógico, Administrador Escolar, Professor das Matérias Pedagógicas do Curso de Formação de Professores em Nível Médio, Professor no primeiro segmento do Ensino Fundamental e Professor na Educação Infantil.

PUC, Disponível em: Acesso em out. 2016.

https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html#periodo_1

A partir da leitura, fica claro o desafio; a disposição dos dois cursos em formar profissionais versáteis e com perfil amplo, capazes de atuar nos espaços escolares, seja em sala de aula ou não, e, no caso da UFRJ, é especificado também o objetivo de formar profissionais para atuar em espaços não escolares.

Outra característica comum, talvez uma das mais relevantes, é o fato de que as duas universidades, especificamente suas faculdades de Educação, são instituições voltadas para a pesquisa. Ambas possuem professores qualificados, pesquisadores reconhecidos no meio acadêmico como tal, seus programas de pós-

graduação são tradicionais e reconhecidos no campo. Inevitavelmente seus alunos, desde a graduação, estão imersos, e estimulados para tal, no universo da pesquisa.

O programa de pós-graduação em Educação da PUC, contando com cursos de mestrado e doutorado, está organizado em cinco linhas de pesquisa, totalizando dezoito grupos de pesquisa, coordenados pelos professores do programa. As linhas de pesquisa são: “Ideias e Instituições Educacionais”, “Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas”, “Trabalho Docente, Currículo, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas”, “Diferenças Culturais, Espaços de Formação e Processos Educativos” e “Linguagens Digitais, Tecnologias e Educação”.

Na UFRJ o programa também oferece cursos de mestrado e doutorado e está dividido em cinco linhas de pesquisa: “Currículo, Docência e Linguagem” da qual fazem parte dezessete docentes, “Políticas e Instituições Educacionais” contando com dez docentes, “História, Sujeitos e Processos Educacionais, seis docentes, “Inclusão, Ética e Interculturalidade”, também com seis docentes e “Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais” da qual fazem parte cinco docentes.

Tabela 2 - Participa ou participou de Projeto de Pesquisa

| | Não | Sim | Total |
|-------|-------|-------|--------|
| PUC | 67,8% | 32,2% | 100,0% |
| UFRJ | 66,9% | 33,2% | 100,0% |
| Total | 67,1% | 32,9% | 100,0% |

Fonte: Questionário Alunos

A iniciação em pesquisas também é estimulada nessas universidades observamos que mais de 30% dos estudantes, nas duas instituições, participam ou participaram de projetos de pesquisa.

Programas como o PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica¹¹, cujo objetivo principal é promover uma ênfase científica aos

¹¹ O programa serve como incentivo para se iniciar em pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento. O programa é apoiado pelo CNPq com a concessão de bolsas. Os projetos de pesquisa nos

estudantes que estão para se formar, estão presentes nos cursos das duas universidades.

A participação nestes projetos fornece um retorno aos bolsistas na sua formação, despertando vocação científica e incentivando-os na preparação para ingressar na pós-graduação. Os requisitos para o estudante fazer parte do programa são estar cursando uma graduação e dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa.

Assim, podemos perceber que a formação dispensada aos futuros pedagogos, nas duas universidades pesquisadas, é de qualidade e diferenciado daquele oferecido, na grande maioria das vezes, pelas instituições privadas com fins lucrativos, aquelas inseridas no contexto de universitarização e que compõem aquilo que alguns autores chamaram de mercado da formação docente (SOUZA & SARTI, 2014).

4.1

Uma breve análise das grades curriculares

Analisaremos as grades curriculares dos dois cursos, em uma tentativa de verificar como, a partir das disciplinas oferecidas, essa formação está estruturada. Realizamos um agrupamento, seguindo a proposta de Gatti (2010), para que fosse possível ter mais clareza do que propõem, como formação inicial dos professores, os currículos dos dois cursos analisados. Buscamos sintetizar as informações de ambos em um único quadro, nº7, facilitando assim, o entendimento e a comparação entre eles. As disciplinas foram agrupadas por Gatti (op. cit.) nas seguintes categorias: 1- Fundamentos teóricos da Educação. 2- Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais. 3- Conhecimentos relativos à formação profissional específica. 4- Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino. 5- Outros saberes. 6-Pesquisa e TCC.

quais os alunos e as alunas participam devem ter qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada por um pesquisador qualificado. Disponível em: <http://www.inpe.br/bolsas/pibic/index.php>. Acesso em 22 jan.

Quadro 7

| Disciplinas obrigatórias e optativas ¹² | | PUC | | UFRJ | |
|--|--|-------------|--------------|-----------|--------------|
| Categorias | | Nº | % | Nº | % |
| Fundamentos teóricos da Educação | Fundamentos da educação | 12 | 16% | 12 | 20% |
| | Didática geral | 1 | 1,4% | 1 | 1,7% |
| | Subtotal | 13 | 17,4% | 13 | 21,7% |
| Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais | Sistemas educacionais | 3 | 4,1% | 1 | 1,7% |
| | Currículo | 2 | 2,7% | 2 | 3,3% |
| | Gestão escolar | 1 | 1,4% | 1 | 1,7% |
| | Ofício docente | 5 | 6,8% | 4 | 6,7% |
| | Subtotal | 11 | 15% | 8 | 13,4% |
| Conhecimentos relativos à formação profissional específica | Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental) | 5 | 6,7% | 5 | 8,3% |
| | Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino | 12 | 16% | 9 | 15% |
| | Tecnologias | 7 | 9,5% | 1 | 1,7 |
| | Subtotal | 24 | 36,3% | 15 | 25% |
| Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino | Educação Especial | 1 | 1,4% | 2 | 3,3% |
| | EJA | 1 | 1,4% | 2 | 3,3% |
| | Educação Infantil | 1 | 1,4% | 2 | 3,3% |
| | Contextos não escolares | 1 | 1,4% | - | - |
| | Subtotal | 4 | 5,6% | 6 | 9,9% |
| Outros saberes | | 21 | 24,3% | 13 | 21,7% |
| Pesquisa e TCC | | 1 | 1,4% | 5 | 8,3% |
| Total | | 74 | 100% | 60 | 100% |
| Atividades complementares | | 22 créditos | | 200h | |

Fonte: Elaboração própria

¹² O quadro elaborado contou com as disciplinas optativas e obrigatórias, no total de 74 na PUC e 60 na UFRJ, além das disciplinas em que são desenvolvidos os estágios. Eles foram inseridos no grupo das disciplinas de “conhecimentos relativos à formação profissional específica”, na subcategoria de “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino”. Em relação às atividades complementares, obtivemos no site da PUC o total de créditos a serem cumpridos, (22) enquanto que na UFRJ a informação diz respeito ao número de horas (200h).

Ressaltamos que o quadro foi elaborado de acordo com a oferta de disciplinas divulgadas pela UFRJ, à época da pesquisa (2016-1) e com as disciplinas divulgadas pela PUC em seu site em 2016-2.

Os dados obtidos com o levantamento vão ao encontro dos achados da autora. Gatti (2010) afirma que é destaque o fato dos currículos apresentarem um percentual pequeno de oferta de disciplinas de “Didática Geral” (3,4%). Nos currículos analisados por nós, em cada um deles também só aparece uma disciplina correspondente à Didática Geral, integralizando 1,4% (PUC) e 1,7% (UFRJ) dos totais de disciplinas oferecidas em cada um dos cursos.

Em relação ao grupo das “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (aquelas que correspondem ao “como” ensinar) verificamos que representa 16% em uma das universidades e 15% na outra (PUC e UFRJ, respectivamente).

São oferecidas apenas 5 disciplinas (6,7%) na PUC e 6 na UFRJ (10%) destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, séries iniciais e Educação Infantil. Gatti (2010) afirma, ao encontrar dados semelhantes em sua pesquisa, que “esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor”. E destacamos ainda que, a maioria daquelas oferecidas por nossos cursos, dizem respeito ao currículo da Educação Infantil, excetuando-se Alfabetização e Literatura Infantil. Não encontramos disciplinas específicas, apenas as metodologias, que trabalhassem com conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia ou Ciências Naturais. Quando temos a constatação de que os estudantes que procuram os cursos de Pedagogia são, em sua maioria, provenientes de uma educação Básica deficitária, como visto anteriormente, a ausência de um trabalho mais específico com os conteúdos, “o que ensinar”, talvez deixe a preparação do futuro professor mais frágil. Precisariamos realizar uma análise das ementas das disciplinas, o que não foi realizado neste trabalho, para avaliar se nessas instituições há propostas de estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias.

Os alunos apresentam algumas críticas ao currículo e a questão dos conteúdos a serem ensinados está entre elas.

Eu acho que o curso de pedagogia da PUC é excelente. Sinto um pouco a falta de pensarmos a prática, principalmente os conteúdos a serem ensinados. [aP17]

As duas grades curriculares nos permitem observar que é grande o enfoque dado às disciplinas do grupo denominado de “Fundamentos teóricos da educação”, com 17,4% das disciplinas oferecidas na PUC e 21,7% da grade curricular da UFRJ. Em ambas a oferta é de 13 disciplinas. No caso de agregarmos a este grupo ainda as disciplinas variadas e gerais, aquelas chamadas de “outros saberes” também como fez Gatti (2010), encontraríamos um grupo de mais de 40% das disciplinas oferecidas pelos cursos (41,7% na PUC e 43,4% na UFRJ). Dessa forma, a fração curricular destinada ao desenvolvimento específico das habilidades profissionais que auxiliam diretamente na atuação do futuro profissional em sala de aula ficaria com um percentual de pouco mais de 50% das disciplinas oferecidas. E não podemos deixar de destacar que o currículo, nas duas universidades, é bastante enriquecido com a oferta de disciplinas optativas - já contabilizadas no quadro nº 7- sendo estas, na maioria das vezes, as que tratam de saberes diferenciados, ampliando o repertório dos futuros professores.

Ao refletirem sobre o currículo, os alunos, dos dois cursos, trazem críticas na avaliação, no que diz respeito à oferta de disciplinas práticas.

O currículo é bastante interessante, só faltava um pouco mais de interdisciplinaridade. Em relação aos estágios obrigatórios, acho muito ruim os 4 serem em escola, quando há uma gama de possibilidades para o exercício da profissão. Mas, tirando essas críticas, acho o curso bastante organizado e interessante. [aP4]

Eu considero o curso positivo na parte teórica, mas deixa a desejar na prática e nas demais habilitações além de magistério e pesquisa. [aP10]

A UFRJ tem um ótimo conteúdo teórico, mas as aulas práticas... [aU10]

É inegável que a formação inicial de professores tenta romper essa dualidade teoria/prática quando os cursos passam a ofertar, ao longo da graduação, componentes curriculares que busquem aproximar a realidade do campo de atuação com os conhecimentos teóricos. Os componentes curriculares, como as Práticas de Ensino, são fundamentais para estruturar uma formação constituída em bases sólidas, em que prevaleça o diálogo entre a teoria e a prática.

Estas disciplinas se propõem a tratar a relação ensino aprendizagem em suas diferentes dimensões.

Nesse sentido, Almeida e Silva (2014) destacam ainda a importância da pesquisa na formação do professor, pois a mesma “permite olhar a realidade educativa com um olhar investigativo, para melhor compreender e intervir na prática docente”. Sugerem ainda que as dinâmicas do Estágio Supervisionado e da Pesquisa como atividade investigativa, devem perpassar toda a formação docente, facilitando assim que o futuro professor reflita a partir das problemáticas vivenciadas no campo de atuação, embasados por uma teoria consistente. Dessa forma, a relação entre a relação teoria e prática, tão ansiada pelos estudantes, seria mais facilmente estabelecida.

Percebemos pelos relatos, assim como nos contatos que tivemos com alguns alunos no decorrer das aplicações dos questionários, que apesar de unânimes em reconhecer a qualidade dos cursos, muitos fazem críticas ao currículo ofertado. Alguns dizem que o número de disciplinas obrigatórias e optativas é grande, assim como a carga horária dos estágios.

Considero o curso muito bom, mas a exigência de minha universidade é muito alta em comparação às outras (número de disciplinas e carga horária de estágios), o que dificulta o acesso e permanência de alunos trabalhadores, por exemplo. [aU7]

O caráter generalista do curso, preparando um profissional que poderá atuar em diferentes áreas, foi apontado também a partir de uma visão crítica.

Avalio o curso de forma positiva, mesmo considerando que devido às várias habilitações, acaba se tornando generalista e dificultando a especialização em cada área. Você se forma para todas as áreas e acaba não estando preparada para atuar em nenhuma. [aU13]

Alguns estudantes dizem sentir que reformulações no currículo são necessárias, mesmo sem especificar como deveriam se dar essas possíveis mudanças.

O curso de Pedagogia de minha universidade é de excelência, no que diz respeito à formação. Porém, acredito que deveria haver reformulações no currículo. [aU6]

Um bom curso, composto por um corpo docente interessado, preparado e diversificado. Há uma discussão sobre a reformulação do atual currículo, o que considero importante. [aU13]

Em uma das questões do questionário, foi pedido que o estudante indicasse três disciplinas que, segundo sua opinião, mais o auxiliarão na sua prática em sala de aula. Apresentamos as disciplinas mais escolhidas no quadro a seguir, nº 8.

Quadro 8

Quadro 6

| Disciplinas que mais o auxiliarão na sua prática de sala de aula ¹³ | PUC | | UFRJ | | Total |
|--|-----------------|-------|------|-------|-------|
| | Número de casos | | | | |
| | Num | % | Num | % | |
| Didáticas/Metodologias/ Práticas | 65 | 38,6% | 149 | 28,3% | 214 |
| Ciências Humanas** | 19 | 11,1% | 89 | 17,0% | 108 |
| Psicologia | 35 | 21,0% | 57 | 10,9% | 92 |
| Alfabetização e Letramento | 10 | 6,0% | 35 | 6,7% | 45 |
| Educação Especial | 0 | 0,0% | 16 | 3,2% | 16 |
| Arte e Educação | 0 | 0,0% | 7 | 1,3% | 7 |
| Psicopedagogia | 0 | 0,0% | 16 | 3,2% | 16 |
| Gestão | 6 | 3,6% | 5 | 1,0% | 11 |
| Bases Biológicas da Aprendizagem | 0 | 0,0% | 15 | 2,9% | 15 |
| Currículo | 0 | 0,0% | 37 | 7,1% | 37 |
| Planejamento e avaliação de sistemas educacionais | 15 | 9,0% | 29 | 5,6% | 44 |
| Educação Infantil | 8 | 4,8% | 35 | 6,7% | 43 |
| EJA | 0 | 0,0% | 5 | 1,0% | 5 |
| Lieratura e Produção textual | 8 | 4,8% | 5 | 1,0% | 13 |
| Linguagem corporal | 0 | 0,0% | 11 | 2,1% | 11 |
| Outros* | 2 | 1,2% | 4 | 0,8% | 6 |
| Total | 168 | 100% | 522 | 100% | 690 |

Observamos, no quadro acima (nº 14), que 38% dos alunos da PUC e 29% dos alunos da UFRJ indicaram disciplinas que categorizamos em um grupo denominado “Didáticas, Metodologias e Práticas.”

¹³ Em geral, as perguntas admitiam apenas uma resposta e neste caso as estatísticas são rodadas sob o número total de entrevistados. A pergunta “Das disciplinas que cursou até o momento, indique três que você considera que mais o auxiliarão na sua prática de sala de aula” admite mais de uma resposta, o procedimento adotado nesse tipo de pergunta é rodar as estatísticas pelo número de respostas. Portanto, o total sob o qual o cálculo é baseado (número de resposta) é maior que o número de casos, uma vez que é solicitado ao entrevistado que eles indique 3 disciplinas.

*Outros: Estatística (1), Libras (2), Mídia e Tecnologia (3).

**Ciências Humanas: Antropologia, Ciência Política, Sociologia, História, Filosofia

Com a análise das respostas dadas pelos estudantes, facilmente verificamos que as disciplinas consideradas como sendo da “parte mais prática” do curso, seguidas de Psicologia, são aquelas que um percentual grande de futuros professores considera de maior importância na sua formação, com vistas ao trabalho efetivo em sala de aula. Mesmo assim, considerando os relatos acerca do currículo, em que vários estudantes indicam uma maior necessidade de disciplinas mais práticas, concluímos que para os alunos estas não estão sendo oferecidas em quantidade suficiente.

Tenho certeza de que o meu é um bom curso, estou gostando, mas ainda sinto falta de aulas práticas. Há muito conteúdo teórico. [aP14]

5

Os estudantes dos cursos de Pedagogia pesquisados

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar) à sua natureza individual e à sua falta de dom. Pierre Bourdieu

Neste momento do trabalho trazemos o perfil dos alunos da PUC e da UFRJ, no intuito de conhecê-los, buscando possíveis similaridades e distanciamentos entre eles. Para traçar o perfil dos estudantes dos cursos de Pedagogia das duas instituições pesquisadas, analisamos os dados obtidos junto aos alunos relacionados à faixa etária, ao gênero, cor/raça, estado civil, local de moradia, número de filhos, renda familiar e escolaridade dos pais. Além de uma tentativa de olhar as condições sociais de estudo dos alunos a partir de suas condições materiais e humanas para se dedicarem às atividades acadêmicas.

Esses dados obtidos a partir da aplicação do questionário são de fundamental importância, já que permitem o conhecimento e a análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes pesquisados. Fornecem ainda maior conhecimento acerca dos fatores que, direta ou indiretamente, podem estar relacionados ao desempenho dos estudantes, impactando sua formação.

5.1

Conhecendo o perfil dos estudantes

Conhecendo mais de perto nossos estudantes, olhando sua origem familiar, acesso a bens de consumo, práticas culturais/sociais, entre outros fatores, podemos mais facilmente entender, com o auxílio de Bourdieu e Passeron (2008), que a ligação entre esse perfil e as desigualdades escolares dos estudantes de Pedagogia é estreita. Dessa forma, fazem com que sejam reproduzidas as posições de dominação na sociedade. Certamente essas desigualdades vivenciadas pelos estudantes, no decorrer de sua trajetória pessoal e escolar, influenciarão na sua

formação, deixando o desafio dos cursos de licenciatura, no caso os de Pedagogia, ainda maior.

5.1.1 Local de moradia

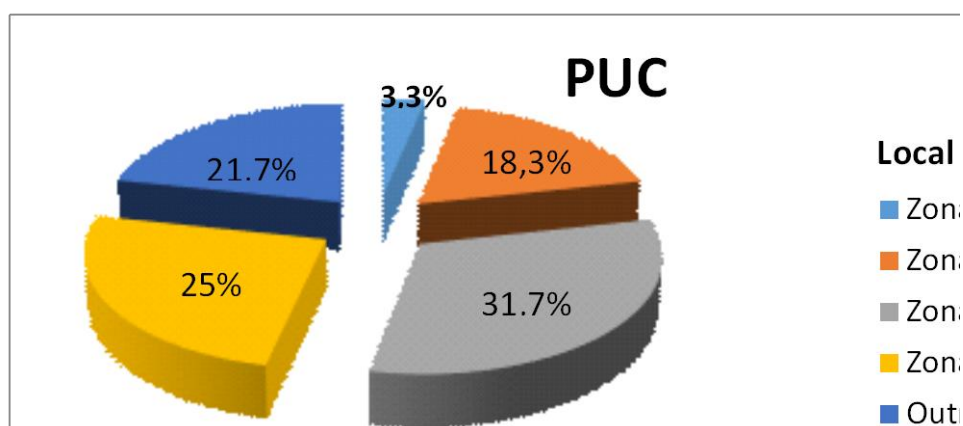
Levando-se em consideração que as duas universidades estão localizadas na Zona Sul da cidade, observamos que entre os estudantes da PUC temos um número maior de alunos que mora mais perto do local de estudo¹⁴, fator que favorece o tempo de locomoção e a possibilidade de mais tempo livre para o estudo.

Por sua vez, na UFRJ, a minoria (11%) mora na Zona Sul e o percentual de estudantes que vêm de outro município todos os dias é significativamente alto, mais de 32%. Desse modo, encontramos entre os alunos da UFRJ, um grupo maior de alunos que além de morarem em locais bem distantes da universidade, residem em bairros da cidade, ou em municípios vizinhos, que representam, na maioria das vezes, os da Baixada Fluminense cujos IDHs são os menores da cidade/Estado, assim como são baixos outros indicadores; taxa da alfabetização de adultos, taxa de frequência escolar, índice de educação, de renda etc.

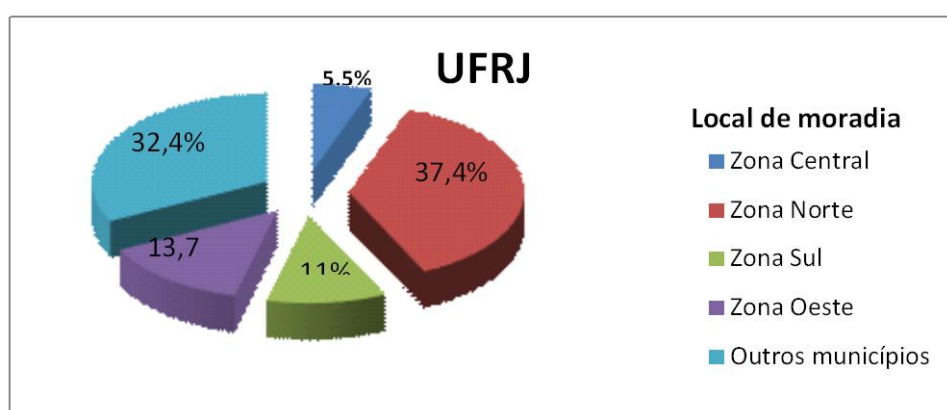
A diferença entre os marcadores sociais de bairros da Zona Sul, quando comparados com a maioria dos bairros da Zona Norte, alguns da Zona Oeste e municípios vizinhos é grande. Na Zona Sul eles são todos significativamente mais altos, no entanto é imprescindível destacar que a Zona Sul no Rio tem muitos enclaves de favelas na área urbana, como é o caso da Rocinha — local em que moram vários alunos de Pedagogia da PUC — e muitas outras também nas áreas de Copacabana e Botafogo¹⁵.

¹⁴ Devemos destacar que dentro do percentual de alunos do Curso de Pedagogia da PUC, moradores da Zona Sul da cidade, temos uma quantidade significativa residindo na Favela da Rocinha. A Rocinha destaca-se por ser a maior favela do país, contando com cerca de 70 mil habitantes. A região passou a ser considerada um bairro e foi delimitada pela Lei Nº 1 995 de 18 de junho de 1993, com alterações nos limites dos bairros da Gávea, Vidigal e São Conrado (dois dos bairros com o imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana (IPTU) mais alto da cidade) e Vidigal. A proximidade entre as residências de classe alta dos dois primeiros bairros e as da Rocinha marca um profundo contraste urbano na paisagem da região, o que é, frequentemente, citado como um símbolo da desigualdade social do Brasil. Seu índice de desenvolvimento humano (IDH) no ano 2013 era de 0,732, o 120º colocado entre 126 regiões analisadas na cidade do Rio de Janeiro.

¹⁵ Tabajaras, Cabritos, Chapéu Mangueira, Babilônia e Santa Marta, além da Rocinha citada anteriormente, são favelas localizadas na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Gráfico 7 – Local de moradia por zonas da cidade – PUC

Fonte: Questionário alunos

Gráfico 8 – Local de moradia por zonas da cidade - UFRJ

Fonte: Questionário alunos

5.1.2 Idade e gênero

Os dados coletados através dos questionários aplicados indicam que os estudantes estão, em sua maioria, na faixa etária compreendida entre 18 e 26 anos. Observamos que são estudantes com pouca idade, o que demonstra que ao terminarem o curso de graduação ingressarão no mercado como profissionais docentes ainda bem jovens.

Nas duas universidades mais de 60% dos estudantes têm até 26 anos, mas o percentual de alunos entre 18 e 21 é significativamente maior na PUC, 31,7% do que na UFRJ, 13,7%. (tabela 3)

Tabela 3 – Faixa etária

| | | 18 a 21 | 22 a 26 | 27 a 31 | 32 a 39 | 40 a 49 | Mais de 50 anos | Total |
|-------|---|---------|---------|---------|---------|---------|-----------------|--------|
| PUC | n | 19 | 19 | 8 | 5 | 2 | 7 | 60 |
| | % | 31,7% | 31,7% | 13,3% | 8,3% | 3,3% | 11,7% | 100,0% |
| UFRJ | n | 25 | 89 | 21 | 24 | 12 | 11 | 182 |
| | % | 13,7% | 48,9% | 11,5% | 13,2% | 6,6% | 6,0% | 100,0% |
| Total | n | 44 | 108 | 29 | 29 | 14 | 18 | 242 |
| | % | 18,2% | 44,6% | 12,0% | 12,0% | 5,8% | 7,4% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

A idade dos professores, no caso observada a partir dos estudantes - futuros professores - pode se constituir em mais uma das marcas de sua atuação e passível de ser relacionada à renovação dos quadros docentes, comprometimento com novas concepções pedagógicas e, principalmente, maior ou menor experiência profissional. (UNESCO, 2004)

Podemos observar também na tabela 3, que as faixas etárias que compreendem alunos a partir de 40 anos (40 a 49 e mais de 50 anos) apresentam um percentual que chama a atenção, juntando as duas, obtemos 15% na PUC e pouco mais de 12% na UFRJ. A partir de conversas informais com muitos desses alunos e pela própria experiência de atuação em cursos de Pedagogia, verificamos que esses casos geralmente são de pessoas que não tiveram acesso à universidade na idade esperada ou aqueles que buscam uma 2ª graduação, agora perseguindo o desejo de ser professor, antes colocado de lado por várias razões, entre elas, a falta de prestígio da profissão e os baixos salários.

Fica evidenciado também na pesquisa, que a maioria dos estudantes, das duas universidades, é do sexo feminino. Mais uma vez reafirmamos, a partir dos nossos dados, a sempre ressaltada feminização do magistério.

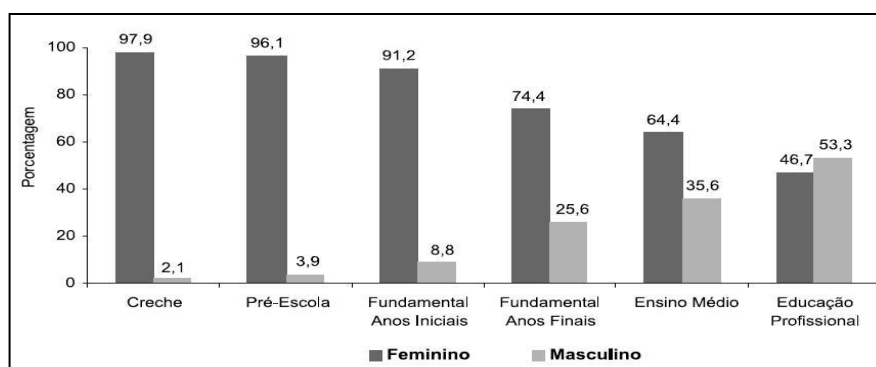
Tabela 4 - Sexo

| | | Feminino | Masculino | Total |
|-------|---|----------|-----------|--------|
| PUC | n | 58 | 2 | 60 |
| | % | 96,7% | 3,3% | 100,0% |
| UFRJ | n | 160 | 21 | 181 |
| | % | 88,4% | 11,6% | 100,0% |
| Total | n | 218 | 23 | 241 |
| | % | 90,5% | 9,5% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

No Brasil, é a partir do início do século XX que a docência começa a ter um caráter eminentemente feminino, situação consolidada e que permanece até a atualidade. Isso pode ser observado no gráfico nº9 com os dados do Censo do Professor (Inep, 2007). Quanto menor a faixa etária dos alunos, maior a presença feminina. As professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais, são as menos valorizadas, recebendo em sua maioria, salários precários e pouco reconhecimento. Essa tendência decrescente da presença de mulheres nas diferentes etapas do ensino é inversa à valorização do profissional dessas etapas.

Gráfico 9 - Presença feminina na educação



Fonte: Censo do Professor, 2007/INEP

A feminização do magistério não se refere apenas à presença de mulheres, mas principalmente à associação da escola a símbolos da feminilidade. A profissão sempre foi percebida como uma “vocação”, uma “missão”, quase um “sacerdócio”, o que levaria o docente, ou o futuro docente no caso, a perceber em sua trajetória um “dom” pessoal.

Sobre isso, Bruschini & Amado, afirmam:

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural” (...). Historicamente o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. (Bruschini & Amado, 1988 p.7).

Como destacou Casciano (2016, p.62), “A identidade social, historicamente construída para o trabalho docente, está associada a uma atividade feminina, por isso, com baixo prestígio acadêmico/social e baixas remunerações se comparado a outras carreiras ocupadas majoritariamente por homens”.

5.1.3

Situação civil, número de filhos e responsabilidade financeira

Em relação à situação civil e número de filhos, os dados revelam que a maioria dos estudantes, nas duas universidades, é solteira (75%- PUC e 76,2% - UFRJ) e não tem filhos (83,3% e 79,6%, respectivamente).

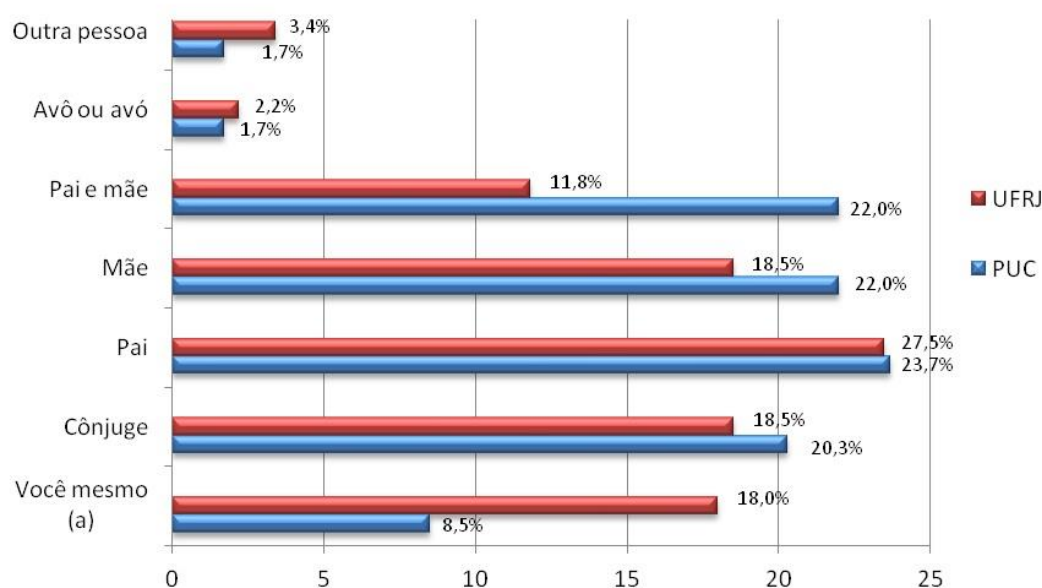
Quadro 9 - Situação civil/ filhos

| | Casado | | | Tem filhos | | |
|-------------|--------|-------|-------|------------|-------|-------|
| | Não | Sim | Total | Não | Sim | Total |
| PUC | 75,0% | 25,0% | 100% | 83,3% | 16,7% | 100% |
| UFRJ | 76,2% | 23,8% | 100% | 79,6% | 20,4% | 100% |

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Os dados expressam que a maioria dos estudantes entrevistados não possui filhos, e entre os que responderam positivamente, a maioria (70% na privada e 50% na pública) tem apenas um filho.

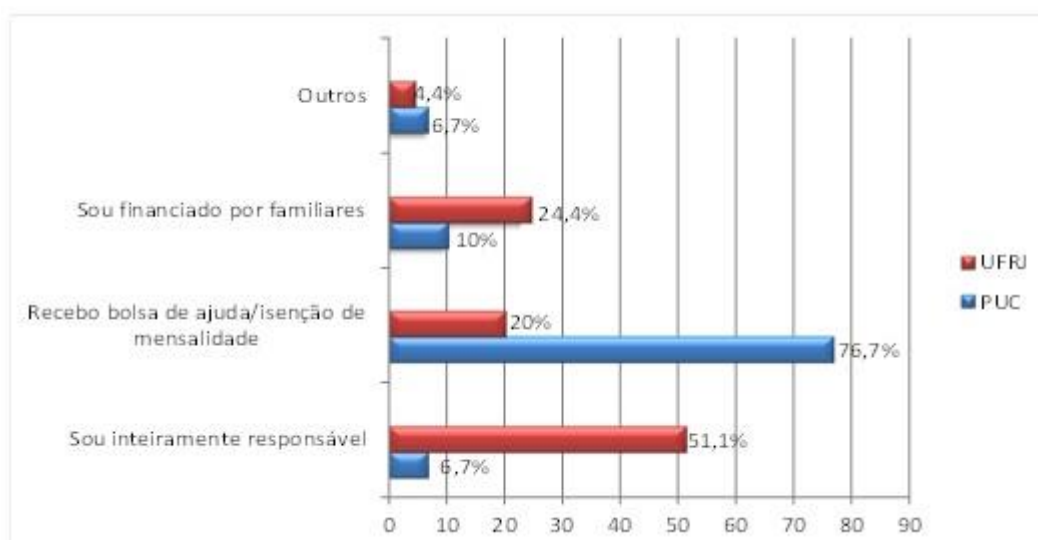
Quando indagados sobre quem seria o principal responsável financeiro da família, 8,5% dos estudantes da PUC responderam serem eles mesmos os responsáveis. Na UFRJ, o percentual aumenta para 18% (Gráfico 11), o que pode relacionar-se com a faixa etária, uma vez que o grupo de estudantes mais novos (entre 18 e 21 anos) é bem maior na PUC do que na UFRJ (31,7% e 13,7%, respectivamente).

Gráfico 10- Principal responsável financeiro da família

Fonte: Questionário alunos

A mesma diferença é encontrada na questão referente à fonte de custeio dos estudos. Apesar de ser uma universidade pública, sem custos com mensalidades, 51,1% dos alunos da UFRJ afirmaram serem inteiramente responsáveis pelo custeio de seus estudos, 20% afirmam receberem algum tipo de bolsa auxílio e 24,4% financiados por familiares. Atribui-se esses percentuais a gastos com estudos transporte, alimentação e gastos com materiais didáticos.

Por outro lado, os estudantes da PUC (76,7%), em sua maioria, declaram receber isenção de mensalidade e 10% afirmam receber ajuda de familiares. Apenas 6,7% são responsáveis pelo custeio de seus próprios estudos. Os dados vêm ao encontro da afirmação feita pela coordenadora do curso, quando entrevistada para esta pesquisa, de que a universidade vem fazendo grandes investimentos nos cursos de licenciaturas, com crescente distribuição de bolsas e diz ser entre 70% e 80% o percentual de alunos bolsistas, recebendo bolsa integral, no curso de Pedagogia.

Gráfico 11 - Fonte de custeio dos estudos

Fonte: Questionário alunos

5.1.4 Origem social e renda familiar

Para refletir sobre a origem social dos estudantes dos cursos pesquisados, relacionamos a mesma às desigualdades escolares vivenciadas ao longo de sua trajetória. Como detalharemos mais adiante, pouco mais de 50% dos estudantes, das duas universidades, cursou a educação básica em escolas públicas e cerca de 40% também, – especificamente no caso da UFRJ, 48% –, afirmam que a falta de base escolar influencia negativamente sua formação. Como ressaltou Rodrigues (2014), o estudante de Pedagogia está inserido no campo universitário, agindo de acordo com o “senso do jogo”, ou seja, respeitando as regras. “Suas condições para estudo, normalmente são inferiores às de estudantes de carreiras de prestígio, quando precisam lidar com baixo capital econômico, social e cultural”.

Analisando a situação econômica, notamos que é grande proximidade entre os alunos dos dois cursos, sendo que os da PUC possuem renda ligeiramente superior aos da UFRJ. Encontramos 73,3 % dos estudantes da PUC com renda familiar de até seis salários mínimos e 26,7% com renda superior a esse patamar. Enquanto na UFRJ, o percentual de estudantes com renda familiar de até seis salários mínimos é de 83,5%, com apenas 16,6% inseridos em famílias com renda superior a seis salários mínimos.

Tabela 5 - Renda familiar

| | | Nenhuma até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00). | Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.182,00). | Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 1.183,00 a R\$ 2.364,00). | Acima de 3 até 6 salários mínimos (R\$ 2.365,00 a R\$ 4.728,00). | Acima de 6 salários mínimos (mais de R\$ R\$ 4.729,00) | Total |
|-------|---|---|---|---|---|---|--------|
| PUC | n | 0 | 17 | 14 | 13 | 16 | 60 |
| | % | 0,0% | 28,3% | 23,3% | 21,7% | 26,7% | 100,0% |
| UFRJ | n | 10 | 47 | 49 | 45 | 30 | 181 |
| | % | 5,5% | 26,0% | 27,1% | 24,9% | 16,6% | 100,0% |
| Total | n | 10 | 64 | 63 | 58 | 46 | 241 |
| | % | 4,1% | 26,6% | 26,1% | 24,1% | 19,1% | 100,0% |

*Os valores referencias do salário mínimo são do ano de 2015. **Fonte: Questionário alunos**

Mais de 50% de nossos respondentes possuem renda familiar até três salários mínimos. São 51,6% na PUC e 53,1% na UFRJ. Na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010), 41,9% dos estudantes por elas pesquisados se situa entre os que possuem renda familiar de até três salários mínimos (41,9%) nossos dados refletem um perfil de estudante diferente semelhante, sendo que com um percentual ainda maior de estudantes pertencentes a famílias de baixa renda e consequentemente baixo capital cultural.

5.1.5 Escolaridade dos pais

Como já sinalizara Casciano (2016, p.63), “a trajetória de escolarização dos pais é um dos critérios para se entender o acesso e a amplitude de escolarização dos filhos, bem como o nível de seu capital cultural e informacional”. O autor segue afirmando que é apontada pela literatura uma tendência entre aqueles que realizam os cursos de licenciatura possuem os mais baixos rendimentos escolares no Ensino Médio, serem oriundos de núcleos familiares de baixa renda e com trajetórias escolares curtas ou precárias.

Diferentes trabalhos apontam que a escolaridade dos pais tem influência significativa no desempenho dos filhos. Estudos realizados por Queiroz (2002), sobre a escolaridade dos pais de estudantes que ingressaram em universidades públicas brasileiras, indicaram que nos cursos de maior demanda, aqueles

considerados de alto prestígio, estão representados os estudantes cujos pais têm maior nível de escolaridade, curso superior completo.

Assim, em relação à escolaridade de pais e mães dos futuros professores, os alunos dos cursos de Pedagogia investigados, verificamos, a partir dos dados, que possuem escolaridade baixa, apesar de ligeiramente mais alta do que a encontrada na literatura em geral (Gatti, 2010, Gatti e Barreto, 2009). Em relação às mães, se consideramos a escolaridade até o Ensino Fundamental completo, incluindo aí um grupo pequeno sem escolaridade alguma, encontraremos um percentual de 48,3% na PUC e 42% na UFRJ.

Não há diferenças significativas entre a formação escolar das mães dos estudantes de Pedagogia da PUC e da UFRJ (quadro nº 10), porém é pouca coisa maior, proporcionalmente, o número de mães com Ensino Médio e Ensino Superior na UFRJ. Em contrapartida, temos 10% das mães da PUC com pós-graduação e apenas 4,4% das da UFRJ concluíram a mesma formação.

Como podemos observar também no quadro 10, em relação aos pais, pouca coisa difere, havendo um percentual pouca coisa maior entre os que possuem Ensino Médio ou Ensino superior na UFRJ quando comparada com a PUC.

Quadro 10 - Nível de escolaridade das mães e pais

| | PUC | | | | UFRJ | | | |
|--|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | Mãe | | Pai | | Mãe | | Pai | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Não respondeu | - | 0,0% | - | 0,0% | - | 0,0% | 4 | 2,2% |
| Não sei | - | 0,0% | 1 | 1,7% | - | 0,0% | - | 0,0% |
| Nenhuma escolaridade | 2 | 3,3% | 3 | 5,0% | 5 | 2,7% | 13 | 7,2% |
| Ensino Fundamental incompleto (1º ao 5º ano) | 16 | 26,7% | 13 | 21,6% | 42 | 23,2% | 33 | 18,1% |
| Ensino Fundamental Completo (6º ao 9º ano) | 11 | 18,3% | 10 | 16,7% | 31 | 17,0% | 29 | 15,9% |
| Ensino Médio | 16 | 26,7% | 21 | 35,0% | 63 | 34,6% | 67 | 36,8% |
| Ensino Superior | 9 | 15,0% | 8 | 13,3% | 33 | 18,1% | 29 | 15,9% |
| Pós-graduação | 6 | 10% | 4 | 6,7% | 8 | 4,4% | 7 | 3,9% |
| TOTAL | 60 | 100% | 60 | 100% | 182 | 100% | 182 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, é possível afirmar que os alunos do curso de Pedagogia são, em grande parte, oriundos de família com baixa escolaridade e a formação da família influencia diretamente sobre as condições desses estudantes terem ou não uma

trajetória escolar bem sucedida, especialmente porque está ligada ao capital cultural desses estudantes.

Segundo Gatti (2010), a escolaridade dos responsáveis, pai e mãe, pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em sua pesquisa encontrou em torno de 10% dos estudantes de Pedagogia oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até o 5º ano do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão dessa geração, como sendo, em muitos casos, a primeira a chegar à Universidade. A autora afirma, e nossos dados corroboram que pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os de outros cursos.

Percebemos, ao traçar o perfil socioeconômico dos estudantes das duas universidades, que não há diferenças significativas entre eles. A princípio poderia se pensar em um público diferenciado, pertencente às classes média e alta, com melhor poder aquisitivo, para os discentes da universidade privada comunitária, a PUC, considerada uma universidade de elite. Certamente esse público é realidade em vários de seus cursos de maior prestígio social. Mas, como visto anteriormente, o curso de Pedagogia, assim como outras licenciaturas, oferece bolsa integral para a grande parte de seus alunos, na tentativa de incentivar a formação de profissionais da educação. O incentivo financeiro e os programas de permanência atraem, assim como ocorre em cursos de Pedagogia de outras instituições, estudantes pertencentes às classes menos favorecidas socioeconomicamente, que sem os programas de bolsas não poderiam arcar com os valores cobrados pela universidade.

De acordo com o vice-reitor da PUC,

Para José Ricardo Bergmann, a iniciativa visa à captação de talentos: “A formação de professores é objeto de constante preocupação dos Sistemas de Ensino e um dos maiores desafios à Educação no Brasil. A Universidade está alinhada com essas questões e quer auxiliar o País a aprimorar seus quadros de educação básica”, sublinha.

Criadas em 2006, as bolsas Pró-Licenciatura, junto à participação da Universidade no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, refletem as diretrizes da PUC-Rio no sentido de incentivar a formação de quadros de alto nível. (Site da Universidade PUC-Rio disponível em https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pibid/bolsas_praticas.html. Acesso em 20/09/2016)

Dessa forma, estamos diante da realidade dos cursos de formação de professores, que, por terem pouca atratividade, consequentemente serem de mais fácil acesso, e nas IEs privadas, contarem com bolsas de estudo, são procurados por estudantes de classes populares e classe média-baixa. São aqueles que estão na condição de universitários com escolaridade básica de baixa qualidade, o que traz implicações diretas na qualidade da formação e nas dificuldades enfrentadas por todos, alunos e professores, no decorrer do curso. Traremos essa questão, dos desafios da formação, mais detalhadamente no 6º capítulo.

5.1.6

Práticas culturais /sociais e hábitos de leitura

Algumas questões do questionário buscavam apreender as práticas culturais dos estudantes. Na tentativa de interpretar mais facilmente esses dados, construímos um quadro no qual aparecem todas as opções de práticas culturais oferecidas a eles e diante das quais tinham as seguintes opções de resposta: “nunca”, “raramente”, “algumas vezes” e “sempre”. No quadro a seguir, optamos por juntar as opções “algumas vezes e sempre”.

Quadro 11 – Práticas culturais

| Com que frequência você vai ao/a | Nunca | Raramente | Algumas vezes/sempre | |
|--|-------|-----------|-------------------------|-------------|
| Livrarias | 1,7% | 51,7% | 46,8% | PUC |
| | 7,7% | 45,1% | 47,2% | UFRJ |
| Cinemas | 0% | 8,3% | 91,7% | PUC |
| | 1,7% | 9,9% | 88,4% | UFRJ |
| Com que frequência você vai ao/a | Nunca | Raramente | Algumas vezes/sempre | |
| Teatros | 11,7% | 45% | 43,3% | PUC |
| | 12,8% | 41,7% | 45,5% | UFRJ |
| Museus e centros culturais | 1,7% | 28,3% | 70% | PUC |
| | 1,1% | 19,9% | 79% | UFRJ |
| Shows musicais | 18,6% | 45,8% | 35,6% | PUC |
| | 21,5% | 25,4% | 53,1% | UFRJ |
| Eventos eruditos (ópera, ballet, concertos) | 47,5% | 40,7% | 11,9% | PUC |
| | 47,5% | 40,7% | 20,3% | UFRJ |
| Eventos esportivos | 43,3% | 38,3% | 18,3% | PUC |
| | 37,4% | 36,3% | 26,3% | UFRJ |
| Espaços religiosos | 13,3% | 18,3% | 68,4% | PUC |
| | 16,1% | 23,5% | 60,5% | UFRJ |

Fonte: Questionário alunos

A partir dos dados resultantes e analisados, foi possível verificar que, com relação às práticas culturais mais comuns, a maioria das atividades apresentadas aos estudantes, de maneira geral, é pouco executada. Observamos que a ida ao cinema é a atividade com maior número de praticantes, seguida da ida a museus e centros culturais.

As autoras Jordão e Alluci (2014), em sua pesquisa, trazem a afirmativa de que, de forma geral, “o consumo de atividades culturais ainda é realidade distante da maior parte dos brasileiros”. Outra contribuição importante da pesquisa das autoras é “a constatação de que existe uma grande relação entre o envolvimento que os pais tinham com atividades e o que o indivíduo apresenta. As atividades que são mais realizadas já o eram desde a infância”.

Certamente, outro obstáculo ao acesso a bens culturais é a impossibilidade financeira. As autoras consideraram que há uma pequena tendência em realizar atividades ligadas à cultura quanto menor a faixa etária e maior a classe/renda e o grau de instrução. A situação financeira, além da disponibilidade de tempo, precisa ser levada em consideração.

Em nossa pesquisa, mais de 60% dos estudantes das duas universidades dizem frequentar *algumas vezes ou sempre* os espaços religiosos. Jordão e Alluci (op cit) destacam que a prática religiosa realiza as necessidades de inclusão social e, também, é grande formadora de sentido para os brasileiros, sendo, então, a interpretação do brasileiro composta também a partir da ideologia religiosa. Nossos estudantes, pelo que nos apresentam os dados, podem ser incluídos nesse grupo.

Especificamente em relação à prática da leitura, Bourdieu (2001) afirma que também obedece às leis sociais, origem e hábitos familiares, mas configura-se como a prática cultural mais intimamente ligada ao sistema escolar, é “ensinada” por ele, deixando a origem social em segundo lugar, sofre a influência direta do processo de escolarização. Nosso questionário traz algumas questões ligadas às práticas de leitura, a fim de observarmos até que ponto fazem parte, ou não, dos *habitus* desses estudantes, futuros professores.

Quadro 12 – Práticas de leitura

| Afirmações relacionadas às práticas de leitura | Nunca | Poucas vezes | Muitas vezes/sempe | |
|--|-------|--------------|--------------------|-------------|
| Frequento bibliotecas | 1,8% | 56,1% | 42,1% | PUC |
| | 17,7% | 54,1% | 28,2% | UFRJ |
| Frequento livrarias | 1,8% | 51,7% | 46,6% | PUC |
| | 7,7% | 45,1% | 47,2% | UFRJ |
| Acho difícil ler livros até o fim | 31% | 51,7% | 17,2% | PUC |
| | 42,5% | 37,6% | 19,9% | UFRJ |
| Só leio o que é necessário | 32,8% | 32,8% | 34,4% | PUC |
| | 34,8% | 34,8% | 30,13% | UFRJ |
| Ler é uma experiência prazerosa | 0,0% | 13,8% | 86,2% | PUC |
| | 0,0% | 7,8% | 92,2% | UFRJ |
| Ler é uma perda de tempo | 91,4% | 8,6% | 0,0% | PUC |
| | 93,4% | 4,4% | 2,2% | UFRJ |

Fonte: Questionários dos alunos

Apesar de a maioria dos estudantes afirmar que ler é algo prazeroso e que não é uma perda de tempo, temos um percentual de mais de 50%, nas duas universidades, indicando que *nunca* ou *poucas vezes* frequenta bibliotecas ou livrarias. Outro dado que chama a atenção, é o percentual de quase 20%, sendo um pouco maior na UFRJ, de alunos que respondem que *muitas vezes/sempe* consideram difícil ler um livro até o fim.

Questões relacionadas à leitura trazem inquietações e torna-se fundamental a investigação das possíveis relações entre leitura e estudo, buscando a compreensão de como esses hábitos se materializam na formação inicial de professores. Como destacaram Casciano e Rodrigues (2015, p. 31642),

Para futuros professores e para professores formadores de professores é necessário buscar relacionar a leitura com o trabalho docente, desde sua formação inicial passando pela atuação e atualização profissional, porque faz parte do trabalho docente ensinar a ler e formar leitores/cidadãos; ampliar vocabulário, gostos e interesses; propiciar a reflexão crítica; orientar a busca e a seleção de informações; estimular e desenvolver a escrita e a comunicação como

5.1.7 Trabalho e Estágio

Os percentuais de estudantes que trabalham, nos dois cursos investigados, são próximos. Encontramos 36,7% dos acadêmicos da PUC que trabalham e 40,1% da UFRJ.

Na primeira instituição, 38,8% dos que trabalham são professores e outros 26,3% trabalham na área de educação fora da sala de aula, ou seja, 63,1% dos estudantes trabalhadores da PUC são professores ou atuam na educação. O mesmo ocorre na UFRJ, entre os que trabalham 55,9% o fazem na educação. Podemos inferir que a possibilidade de trabalho parcial, recorrente nos ambientes educacionais, além da própria afinidade e familiaridade com a área, favorecem o aluno trabalhador do curso de Pedagogia. Ou por outra, estudantes que precisam trabalhar para se manter optam por cursos como o de Pedagogia, considerados mais “fáceis” o que possibilita uma formação concomitante com o trabalho.

Os estudantes que trabalham e os trabalhadores que estudam vivem atualmente um duplo impasse, como salientaram Siqueira e Dias (2014). Ao mesmo tempo em que precisam trabalhar para estudar e estudar para conseguir uma melhor qualificação profissional, muitas vezes não se sentem motivados nem confiantes, enfrentando, entre outras dificuldades, a falta de tempo para dedicarem-se aos estudos.

Tabela 6 – Trabalha?

| | | Não | Sim | Total |
|-------|---|-------|-------|--------|
| PUC | n | 38 | 21 | 59 |
| | % | 64,4% | 35,6% | 100,0% |
| UFRJ | n | 106 | 71 | 177 |
| | % | 59,9% | 40,1% | 100,0% |
| Total | n | 144 | 92 | 236 |
| | % | 61,0% | 39,0% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

Entre os alunos trabalhadores, encontramos 39,1% na PUC que afirmam trabalhar mais de 25 horas semanais, e 56,4% entre os alunos da UFRJ. Apesar de requisito obrigatório para a conclusão do curso, um número significativo de estudantes, no momento da pesquisa, declarou ainda não estar estagiando. Encontramos 50% dos estudantes de Pedagogia da instituição privada e 56,7% da pública, fazendo estágio.

Tabela 7 - Faz estágio?

| | | Não | Sim, NÃO remunerado | Sim, remunerado | Total |
|-------|---|-------|---------------------|-----------------|--------|
| PUC | n | 30 | 13 | 17 | 60 |
| | % | 50,0% | 21,7% | 28,3% | 100,0% |
| UFRJ | n | 77 | 67 | 34 | 178 |
| | % | 43,3% | 37,6% | 19,1% | 100,0% |
| Total | n | 107 | 80 | 51 | 238 |
| | % | 45,0% | 33,6% | 21,4% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

O percentual reduzido, possivelmente pode ser explicado pela necessidade do trabalho formal que parte desses estudantes precisa realizar para seu sustento. De acordo com Vargas e Paula (2013), “os estudantes trabalhadores possuem

dificuldades para empreender estágios profissionalizantes, dada a necessidade de abrir mão de um trabalho remunerado em troca de estágios que se caracterizam pela ausência de vínculo trabalhista”.

5.1.8

Educação Básica – Trajetória escolar dos futuros professores

As tabelas (8, 9 e 10,), a seguir, evidenciam o tipo de instituição na qual os entrevistados estudaram nos três níveis da Educação Básica: Ensino Fundamental Série Iniciais, Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio.

Tabela 8 - Tipo de instituição onde cursou a maior parte do Ensino Fundamental I

| | | Pública (municipal/estadual) | Pública (federal) | Privada | Total |
|-------|---|---------------------------------|----------------------|---------|--------|
| PUC | n | 31 | 1 | 27 | 59 |
| | % | 52,5% | 1,7% | 45,8% | 100,0% |
| UFRJ | n | 88 | 4 | 89 | 181 |
| | % | 48,6% | 2,2% | 49,2% | 100,0% |
| Total | n | 119 | 5 | 116 | 240 |
| | % | 49,6% | 2,1% | 48,3% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

Tabela 9 – Tipo de instituição onde cursou a maior parte do Ensino Fundamental II

| | | Pública (municipal/estadual) | Pública (federal) | Privada | Total |
|-------|---|---------------------------------|----------------------|---------|--------|
| PUC | n | 35 | 1 | 24 | 60 |
| | % | 58,3% | 1,7% | 40,0% | 100,0% |
| UFRJ | n | 101 | 8 | 70 | 179 |
| | % | 56,4% | 4,5% | 39,1% | 100,0% |
| Total | n | 136 | 9 | 94 | 239 |
| | % | 56,9% | 3,8% | 39,3% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

Tabela 10 - Tipo de instituição onde cursou a maior parte do Ensino Médio

| | | Pública (municipal/estadual) | Pública (federal) | Privada | Total |
|-------|---|---------------------------------|----------------------|---------|--------|
| PUC | n | 36 | 2 | 22 | 60 |
| | % | 60,0% | 3,3% | 36,7% | 100,0% |
| UFRJ | n | 112 | 17 | 51 | 180 |
| | % | 62,2% | 9,4% | 28,3% | 100,0% |
| Total | n | 148 | 19 | 73 | 240 |
| | % | 61,7% | 7,9% | 30,4% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

A maior parte dos alunos dos dois cursos é oriunda de uma Educação Básica pública (Ensino fundamental e Médio). De acordo com nossos questionários, 54,2% dos entrevistados da PUC cursaram a maior parte do ensino Fundamental I em escola pública (federal, estadual ou municipal), esse percentual é de 50,8% na UFRJ.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, os percentuais passam para 60% na PUC e 60,9% na UFRJ, praticamente os mesmos. No Ensino Médio os números de aluno que cursaram escolas públicas sobem ainda mais, são 63,3% na PUC e 71,7% na UFRJ.

De acordo com Setton (2005) o capital cultural e uma disposição familiar para valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam fundamentais para se alcançar o sucesso escolar. E não podemos deixar de observar que em torno de 40% de familiares dos estudantes das duas universidades buscaram para seus filhos instituições particulares no Ensino Fundamental, certamente por crerem ser esta opção de melhor qualidade, mesmo que muitas vezes isso signifique um sacrifício financeiro da família. No entanto, nem sempre essa opção pela escola privada representou uma melhor qualidade de ensino, especialmente quando representam opções de camadas médias baixas que não podem arcar com os altos custos das escolas de prestígio privadas do Rio de Janeiro.

Gatti e Barreto (2009), ao traçarem o perfil dos alunos de licenciatura do Brasil, por meio dos dados socioeconômicos do ENADE de 2005, nos revelam que a proporção de alunos oriundos da escola pública no Ensino Médio é e 71,1% dos alunos de Pedagogia do Brasil. Gatti (2010) considera os resultados do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM) e verifica que a média obtida por esses alunos foi, em 2006, de 34,94 pontos e, em 2008, de 37,27 pontos, em 100 possíveis, acrescentando que é possível verificar que a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos.

Em 2015, no curso de Pedagogia, o percentual da UFRJ, como observado na tabela 10, é ligeiramente maior e o da PUC bem próximo com os dados das autoras. É com essa formação precária que a maioria dos estudantes chega aos cursos de formação de professores.

O segmento em que mais alunos estudaram em escolas privadas foi o Ensino Fundamental I, o que nos faz pensar em pequenas escolas, geralmente próximas de casa, com mensalidades mais reduzidas, escolas consideradas de baixo prestígio escolas privadas destinadas às camadas médias baixas e camadas populares – nova classe média¹⁶. De acordo com o avançar da escolaridade, o número de estudantes que frequentou escolas privadas diminui. No entanto, esse dado não foi contemplado em nosso instrumento de coleta de dados, mas certamente merece ser melhor analisado em pesquisas futuras.

O percentual de alunos cuja trajetória foi marcada por pelo menos uma reprovação, não é significativamente alto (23,8%, no total). Este dado mostra uma contradição com as observações dos seus professores¹⁷, uma vez que estes afirmam ser a trajetória escolar dos estudantes de Pedagogia um dos fatores que influenciam negativamente no desempenho durante o curso. No entanto como assinalamos acima, a baixa reprovação pode indicar uma educação que promove uma “promoção automática”, mesmo que não oficial, fazendo com que os alunos progridam no sistema educacional sem uma efetiva aprendizagem.

Tabela 11 - No decorrer da trajetória escolar foi reprovado?

| | Não | Sim | Total |
|--------------|------------|------------|--------------|
| PUC | 85,0% | 15,0% | 100,0% |
| UFRJ | 73,1% | 26,9% | 100,0% |
| Total | 76,2% | 23,8% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

¹⁶ Ver mais em IÓRIO, Angela Cristina F. e LELIS, Isabel Alice Oswald M. (2015)

¹⁷ No próximo capítulo trataremos a observações dos professores detalhadamente a partir dos questionários respondidos por estes.

5.2

Os motivos da escolha pelo curso – os diferentes pedagogos

Entre os nossos respondentes, encontramos cerca de um quarto dos estudantes, das duas universidades, que concluíram, no Ensino Médio, o Curso Normal ou Magistério. O curso de Pedagogia para estes apresenta-se quase como uma escolha natural. Normalmente já foram seduzidos pela educação, atuam ou querem atuar na profissão e geralmente optam pelo curso para darem continuidade à preparação para a docência, aprimorando seus estudos. Cada vez mais também para atender às demandas do mercado de trabalho, especialmente os concursos públicos que, atualmente, exigem a formação dos professores em nível superior. Estes estudantes poderiam ser classificados em um grupo que chamamos de “Pedagogos-professores”.

Ao serem indagados sobre o motivo que os levou ao curso de Pedagogia, alguns desses “Pedagogos-professores”, ao responderem à questão, relataram:

Porque eu sempre quis ser professora, e depois que eu fiz o curso Normal, Pedagogia foi a minha primeira e única escolha. [aU15]

Porque fiz Normal, já sou professora, e gostaria de aprofundar meus estudos sobre a área de educação. [aU7]

Já atuo como professora em uma escola particular e eles passaram a exigir que todos tivessem o curso de Pedagogia. Por isso ingressei na universidade. [aP12]

Em relação à escolha do curso ter sido, ou não, sua primeira opção, temos dados significativamente divergentes entre as universidades. Enquanto na UFRJ, 61,9% do total escolheu como primeira opção cursar Pedagogia, apenas 38,1% da PUC escolheu o curso como sua primeira opção no vestibular/ENEM.

Parece ser possível inferir que os estudantes que prestaram vestibular/ENEM para a UFRJ, buscavam aquele curso em uma universidade pública de qualidade. Já no caso dos alunos da PUC, talvez a ida para Pedagogia tenha sido a oportunidade de ingressar em uma universidade privada, também de qualidade, com bolsa integral. Isso só seria possível em um curso de licenciatura, como Pedagogia, pelos incentivos aos quais nos referimos anteriormente.

Como destacam Saraiva e Ferenc (2010), a escolha do curso superior pode ser vista como uma das etapas mais conflitantes na trajetória escolar por envolver possível definição das futuras experiências profissionais. Não deve ser desconsiderada a preocupação com os níveis precedentes de escolarização nem as práticas culturais e sociais, bem como o caminho percorrido pelo indivíduo até ingressar na universidade.

Nossos estudantes, quando indagados sobre motivos de escolha do curso, frente a uma questão com sete opções (quadro 13, abaixo) e na qual poderiam marcar todos os motivos que o influenciaram, a opção “*Quero ser professor*” foi a que apareceu com percentual mais alto: 26,5% de todas as respostas dos alunos da PUC e 24,6% entre os dos da UFRJ. No entanto, é imprescindível destacar que a opção que vem em segundo lugar, com percentuais bem próximos da primeira, nas duas universidades, foi “*Quero atuar na área de educação fora da sala de aula*”.

Quadro 13 – Motivos da escolha pelo curso de Pedagogia¹⁸

| | PUC | | UFRJ | |
|--|------------|-------------|------------|-------------|
| | Nº | % | Nº | % |
| Influência da família / amigos | 18 | 10,8% | 60 | 11,5% |
| Quero ser professor | 44 | 26,5% | 128 | 24,6% |
| Quero atuar na área de educação fora da sala de aula | 42 | 25,3% | 118 | 22,6% |
| Menor relação candidato/vaga | 17 | 10,2% | 33 | 6,3% |
| Admiração por antigo professor | 16 | 9,6% | 55 | 10,6% |
| Para ter diploma de curso superior | 19 | 11,4% | 75 | 14,4% |
| Para ter outra opção profissional | 10 | 6,0% | 52 | 10,0% |
| TOTAL | 166 | 100% | 521 | 100% |

Fonte: Questionário alunos

Muitos estudantes do curso se veem, ao menos inicialmente, como um pedagogo e não como professor. Percebem sua identidade como sendo múltipla, com variadas possibilidades de atuação, algumas dentro da área de educação e outras fora dela. Talvez tendendo a optar, em muitos casos, por segmentos da Pedagogia que tragam maior prestígio social, reconhecimento e remuneração mais

¹⁸ Nesta pergunta, o total de respostas é maior do que o universo de respondentes, pois estes poderiam marcar todos os motivos que o influenciaram na escolha pelo curso.

justa. A este grupo de estudantes demos o nome de “**Pedagogos-educadores**”, aqueles que a partir do curso, buscarão outros caminhos de atuação, diferentes da sala de aula.

Sempre tive interesse pela área da educação e já trabalhava com educação não-formal, quero continuar trabalhando. [aU13]

O meu objetivo com o curso é ser orientadora educacional. A Pedagogia vai me proporcionar isso. [aU2]

Tenho interesse pela Pedagogia, pretendo atuar como coordenadora em escolas. [aP 7]

Na pesquisa de Gatti (2009), 65,1% dos estudantes de Pedagogia, quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, dizem querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para, aproximadamente, a metade entre os demais licenciandos.

Um dado que também chama a atenção, se refere à influência do papel do professor para a escolha profissional dos estudantes, visto que, na amostra estudada, cerca de 10%, nas duas Universidades, justificaram, como um dos motivos da escolha, a influência de um professor que foi um bom modelo exemplar.

Existem estudos que mostram a influência dos professores na escolha profissional dos estudantes, mas não existe concordância, na literatura, sobre a influência dos professores nas atitudes e escolha profissional dos futuros professores. (Brito, 2007)

A alternativa “*menor relação candidato vaga*” não é significativa na UFRJ (6,3%), aumentando um pouco na PUC (10,2%). No entanto, se juntarmos as duas opções “*menor relação candidato vaga*” com “*Para ter um diploma de curso superior*”, encontramos um percentual de pouco mais de 20% nas duas instituições. Estamos diante de estudantes, um em cada cinco dos respondentes, que notadamente se utilizaram de estratégias disponíveis visando os objetivos a alcançar, que seria o acesso ao Ensino Superior. Isso ocorre uma vez que o aluno com uma origem socioeconômica baixa, com uma trajetória escolar marcada por inúmeras dificuldades, não possui base suficiente para ingressar nos cursos de maior prestígio, ele lança mão da *estratégia mais razoável* para ingresso no

Ensino Superior (Bourdieu, 2006). Podemos confirmar algumas dessas estratégias a partir dos relatos de alguns dos estudantes que fizeram parte de nossa pesquisa. Este grupo de estudantes recebeu a denominação de “**Pedagogo- graduado**”, cujo objetivo principal é ingressar em um Curso Superior, na maioria das vezes pretende buscar outros caminhos depois de formado.

Queria fazer enfermagem em uma instituição pública, o ingresso para Pedagogia era mais fácil, então passei em Pedagogia com o objetivo de trocar de curso, por meio da transferência interna. [aU16]

Precisava entrar em uma faculdade, fazer um curso superior porque quero fazer concurso público. [aU21]

Eu já tinha feito o curso Normal, mas principalmente a Pedagogia seria "mais fácil" de entrar. [aP9]

Tentei outros vestibulares e não passei. [aP15]

Assim como um dos principais motivos da escolha para uma grande parte dos estudantes do curso de Pedagogia foi querer atuar na área de educação, fora da sala de aula, também quando questionados, em outra pergunta, sobre a área em que pretendem trabalhar, apontam como principal a opção “*Outras áreas dentro da Pedagogia*”. A docência não se trata mais da única opção para os estudantes que cursam Pedagogia. Além disso, menos estudantes pretendem trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental do que na Educação Infantil, como podemos observar na tabela seguinte.

A alternativa mais escolhida para a área de atuação foi “*Outras áreas dentro da Pedagogia*” com 41% na PUC e 42% na UFRJ, seguida de “*Educação Infantil*” (32,8% e 30,2%, respectivamente) e a opção menos apontada foi “*Primeiro Segmento do Ensino Fundamental*”, com 26,2% e 27,9% do total de respostas.

Tabela 12 - Área em que pretende trabalhar ¹⁹

| | | Professor do 1º segmento do Ensino Fundamental I | Professor Educação Infantil | Outras áreas dentro da Pedagogia | Total |
|--------------|-----------|---|--|---|--------------|
| PUC | Nº | 32 | 40 | 50 | 122 |
| | % | 26,2% | 32,8% | 41,0% | 100% |
| UFRJ | Nº | 97 | 105 | 146 | 348 |
| | % | 27,9% | 30,2% | 42,0% | 100% |
| Total | | 129 | 145 | 196 | 470 |

Fonte: Questionário alunos

Da mesma forma que Rodrigues (2014) destacou em sua pesquisa, observamos que poucos futuros docentes afirmam querer trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Se a Pedagogia é um curso que forma professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, onde serão recrutados, nos próximos anos, os futuros professores de 1º ao 5º ano, na medida em que cada vez menos estudantes de Pedagogia dizem querer atuar com esse segmento de ensino?

Para compreender essa questão, buscamos fazer um levantamento de pesquisas já realizadas que nos ajudassem a entender o porquê da busca por outras áreas dentro da Pedagogia.

Além do conhecido estudo de Gatti (2009), Louzano *et al.* (2010) debruçam sobre a situação da atratividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental apontando dados sobre os baixos salários, o baixo *status*, poucas oportunidades de influenciar políticas públicas – em especial as que afetam o trabalho docente e a sala de aula - e a escassa possibilidade de promoção salarial na carreira a longo prazo. Os autores ressaltam que além de salários iniciais pouco competitivos, a carreira docente não parece promissora em longo prazo, pois “os professores com até dois anos de experiência no mercado de trabalho ganham menos do que seus pares em outras profissões nos setores públicos e privados (32,6% e 4,4% respectivamente) (Louzano *et al.*, 2010 p.550).

¹⁹ Nessa questão os alunos também poderiam marcar mais de uma opção, fazendo com que o total de respostas ficasse maior do que o universo de respondentes.

O estudo de Britto *et al.* (2014), também sobre a atratividade na carreira docente, demonstra a defasagem de salários dos professores de ensino médio em relação a outras profissões, o que caracteriza a baixa adesão ou mesmo a adesão temporária à docência na educação básica.

Podemos inferir que o investimento em “*Outras áreas dentro da Pedagogia*” possa estar relacionada a aspirações na carreira em busca de melhores condições salariais, além de *status* e reconhecimento social.

A literatura traz informações sobre os desafios, as dificuldades e o sucateamento da educação nas escolas de educação básica podendo gerar impactos e afastamento daqueles que ainda sentem-se inseguros com a possibilidade de estar trabalhando numa escola degradada e desprestigiada. Ainda sobre a não preferência pelos anos iniciais do ensino fundamental pode haver fatores relacionados ao controle de turma, indisciplina dos alunos e violência escolar que contribuem para desmotivar a atuação dos docentes nesse segmento.

Notadamente, a experiência, as crenças prévias, e a apresentação do contexto em que se exerce a atividade docente, se destacam como elementos definidores do processo de tornar-se professor aos quais os formadores de professores, especialmente nas disciplinas de prática de ensino/ didáticas e estágios, devem estar atentos.

Quando questionados “Se você tivesse oportunidade e condições, mudaria de curso?”, 78,3% dos alunos da PUC e 75,8% da UFRJ responderam que não mudariam de curso, mesmo se tivessem oportunidade e condições. Resultado que demonstra uma satisfação, ou um conformismo, dos alunos com o curso pesquisado. A hipótese de “conformismo” se justifica ao se levar em consideração uma das principais teses no campo da Sociologia da Educação de inspiração bourdieusiana que diz que as aspirações e expectativas subjetivas estão moldadas pelas condições objetivas nas quais os atores são socializados (Nogueira e Nogueira, 2015, Nogueira e Nogueira 2002). A escolha profissional de um indivíduo está alinhada a uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal” e é resultado de uma adaptação dos agentes às condições sociais objetivas.

O nível de satisfação com o curso também é alto. Apenas 18,3% dos alunos da PUC e 16,4% da UFRJ se dizem “*Muito insatisfeitos*” ou “*Insatisfeitos*” com o curso. Para mais de 80%, nas duas universidades, o curso atende às

expectativas. Um dos fatores que pode explicar a satisfação que demonstram para com os cursos, é, sem dúvida, a comparação com experiências escolares anteriores que, em muitos casos, parece não ter sido tão positiva. Agora se veem inseridos em universidades de prestígio, cursos organizados e conceituados, além de um corpo docente experiente, trazendo a esses estudantes, vindos de uma escolarização de baixa qualidade, uma impressão bastante satisfatória e uma concreta melhoria em suas condições de formação.

Tabela 13 - Nível de satisfação com o curso de Pedagogia

| | | Muito insatisfeita (o) | Insatisfeita (o) | Satisfeita (o) | Muito satisfeita (o) | Total |
|--------------|----|---------------------------|------------------|----------------|-------------------------|--------|
| PUC | Nº | 3 | 8 | 33 | 16 | 60 |
| | % | 5,0% | 13,3% | 55,0% | 26,7% | 100,0% |
| UFRJ | Nº | 6 | 23 | 127 | 21 | 177 |
| | % | 3,4% | 13,0% | 71,8% | 11,9% | 100,0% |
| Total | Nº | 9 | 31 | 160 | 37 | 237 |
| | % | 3,8% | 13,1% | 67,5% | 15,6% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

Os alunos de nossa pesquisa, em geral, estão satisfeitos com o curso, mesmo se tivessem oportunidade não optariam por outro e os principais motivos de escolha foram querer ser professor e atuar em outras áreas dentro da Pedagogia, com percentuais bem semelhantes.

Mas ao pensar sobre sua futura área de atuação, uma vez formado, a maioria afirma querer atuar em outras funções como pedagogo, fora de sala de aula. Esses dados nos permitem refletir e avaliar o futuro da educação escolar (ensino/aprendizagem), uma vez que mesmo entre os estudantes do curso de formação de professores a intenção de adesão, pelo menos inicialmente, é pequena.

O quadro 14, abaixo, apresenta as principais funções nas quais os estudantes indicam querer atuar, especificamente aqueles que marcaram a opção “*outras áreas dentro da Pedagogia*”, a seguir o questionário apresentava a opção aberta: “*Qual?*”. Trouxemos aquelas que foram mais recorrentes e em alguns casos, respostas semelhantes foram agrupadas, como exemplo: *Pedagogia hospitalar e hospital*.

Quadro 14 - Principais funções em que pretendem atuar dentro da Pedagogia

| | PUC | | UFRJ | |
|------------------------------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | Nº | % | Nº | % |
| Gestão | 8 | 13,3% | 24 | 13,1% |
| Coordenação pedagógica | 11 | 18,3% | 7 | 3,8% |
| Pedagogia empresarial | 1 | 1,7% | 23 | 12,6% |
| Orientação educacional | 2 | 3,3% | 7 | 3,8% |
| Educação de jovens e adultos - EJA | 2 | 3,3% | 14 | 7,6% |
| Pedagogia hospitalar | 1 | 1,7% | 10 | 5,5% |
| Ensino superior/pesquisa | 2 | 3,3% | 11 | 6,0% |
| Psicopedagogia | 5 | 8,3% | 6 | 3,3% |
| Educação Especial | 2 | 3,3% | 5 | 2,7% |
| Museus | 3 | 5,0% | 1 | 0,5% |
| Projetos sociais, ONGs | 1 | 1,7% | 2 | 1,1% |
| Carreira Militar | — | 0,0% | 4 | 2,2% |
| Recursos Humanos | 3 | 5,0% | — | 0,0% |
| Ministério da Educação | — | 0,0% | 1 | 0,5% |
| Mídias, informática educativa | — | 0,0% | 2 | 1,1% |
| Outros | 2 | 3,3% | 8 | 4,4% |
| Não respondeu | 7 | 11,7% | 21 | 11,5% |
| Não se aplica | 10 | 16,8% | 37 | 20,3% |
| Total de respostas | 60 | 100% | 182 | 100% |

Fonte: Questionário alunos

Ao pensar em atuar profissionalmente no campo da Pedagogia, em outras áreas, as mais variadas, o estudante do curso demonstra intenção de valer-se das possibilidades múltiplas de atuação do Pedagogo em espaços escolares e não escolares.

Dentre as áreas de maior destaque dentro da Pedagogia, conforme quadro 8, estão a Gestão Escolar, com pouco mais de 13% nas duas universidades, coordenação pedagógica destacando-se na PUC; 18% e Pedagogia Empresarial na UFRJ; 12,6%. Concordamos com o questionamento trazido por Rodrigues (2014) em sua pesquisa, quando, diante de resultado semelhante, a mesma afirma “parece-nos problemático, a partir do ponto de vista do ensino, o fato de este aluno querer ser um gestor dos processos escolares sem nunca ter passado pela função de professor”. A experiência de sala de aula, a partir da qual é possível conhecer verdadeiramente as dimensões do papel do professor, assim como as dificuldades enfrentadas por alunos no dia a dia, em alguns momentos de sua atuação pode fazer falta a esse gestor.

As diferentes opções de atuação na profissão, indicadas pelos estudantes, estão presentes também na fala das coordenadoras dos cursos. No decorrer da entrevista, foi perguntado se há, na percepção delas, um interesse por parte dos

alunos em seguir a carreira docente, se há um investimento em ser professor. Transcrevemos, abaixo, trechos em que as duas coordenadoras abordam a questão.

Coordenadora do curso de Pedagogia da PUC,

Muitos não querem sala de aula. Eu identifico a partir de algumas falas e outras que já me procuraram e falaram sobre isso, que estão como voluntárias ou que querem ficar, que têm a fala: Eu não quero sala de aula. Eu quero trabalhar no museu, eu quero trabalhar num centro cultural, numa biblioteca... Então, tem esse movimento. Até porque, tem essa procura também pelo meu grupo de pesquisa, enquanto um espaço de educação não formal.

Eu tenho ainda um contato, nesses 14 anos que eu estou aqui. Que eu estou aqui, que eu tenho notícias de alguns ex-alunos, os egressos, aqui nossos. Eles estão atuando em biblioteca, multi... tipo o que era uma multieducação. Em TVs educativas. Alguns em hospitais, em empresas, coordenações.

Coordenadora do curso de Pedagogia da UFRJ,

Eu diria que essas outras possibilidades, sobretudo aquelas em organizações não escolares, são altamente sedutoras. Elas exercem uma atratividade muito mais pelo o que o imaginário deles vem construindo a cerca disso, né? Eles não sabem exatamente que tipo de trabalho eles vão fazer lá, mas eles acham glamoroso poder dizer que ele é um pedagogo de hospital, um pedagogo de empresa, um pedagogo de uma ONG, enfim. E quando as disciplinas que são oferecidas têm essa ênfase, elas têm uma procura muito grande. Agora, o curso tem uma opção deliberada em torno da formação do pedagogo docente para atuar na escola, na escola pública. Se ele vai atuar em outros espaços, isso é uma opção dele. A certificação possibilita, mas a nossa formação é uma formação comprometida com a escola pública. O que nós notamos é que ainda que esses espaços não escolares sejam discutidos, não com a centralidade que eles gostariam porque a centralidade está na escola pública na nossa opção pedagógica, há um processo que eu brinco de conversão ao longo do curso em torno da docência. Então, ele entra no 1o período meio que sem saber, não sabe muito bem o que é pedagogia, não sabe muito bem não, ele não sabe nada acerca do que vem a ser a pedagogia. Ele tem uma vaga noção que seja trabalhar com criança, mas não sabe explicar muito bem. Ele é impregnado de discussões epistemológicas acerca das áreas que constituem a Pedagogia, sem conseguir fazer links porque o currículo é assim então ele estuda história, antropologia, psicologia, filosofia. Dois períodos de um contato forte, forte não, se dependesse de mim seria muito mais (risos) enfim, do que é possível com essas áreas e ficam um pouco... Eu imagino que fica aturdido com tanto conhecimento sem fazer as necessárias relações porque não tem... se ele faz, é mérito dele. Porque não tem ninguém que ocupe esse papel, né? De fazer uma síntese pedagógica a partir do que ele estudou nas diferentes áreas. Se isso acontece, se ele consegue fazer essa articulação, é mérito do aluno. Bem, aí quando chega no 3o período, ele começa a ter contato maior com a questão da didática, das concepções da educação infantil e tal.

E, aí, nesse momento... Tem um período em especial, o 4º período, que os próprios alunos dizem que é divisor de água pra eles. Por quê? Porque o que eles vinham estudando até então começa a fazer sentido porque vão estudar didática, currículo, educação especial, educação brasileira, eles estudam no 3º período, questões atuais da educação. Ele começa a ver a escola mais de perto, ver do ponto de vista do estudo porque os estágios não iniciaram ainda, e aí parece que a ficha vai caindo em relação à docência e ao trabalho do pedagogo enquanto articulador pedagógico e, aí, ele começa... Aí há uma certa... Quem quer ser professor vai se assumindo e quem não quer também vai se assumindo.

5.3

Crise dos cursos de Pedagogia ou crise da profissão?

O que levaria tantos estudantes do curso a ter como horizonte profissional a atuação em outras áreas dentro da Pedagogia? Atuar como docente parece não ser atraente para eles, nem tanto em função de dificuldades no decorrer de sua formação, e sim por questões ligadas à própria profissão, ou, em última análise, aos desafios que a profissão cada vez mais apresenta.

Como ressaltamos anteriormente, Gatti (2009), ao estudar sobre a atratividade da carreira docente com estudantes de ensino médio, identificou que ainda há um destaque da carreira do magistério na sociedade. Os estudantes a identificaram como uma carreira nobre e importante socialmente. No entanto, é apontada por eles a desvalorização econômica e social porque passa, em nosso país, a profissão. É considerada por muitos um trabalho pesado e no qual o profissional é impelido a enfrentar desafios das mais diversas ordens.

Na verdade, o histórico processo de desvalorização do magistério, com carreiras pouco atraentes, sobretudo em relação aos demais servidores públicos com mesmo nível de escolaridade – além da violência e das condições cada dia mais precárias de trabalho na maioria das escolas, são os principais motivos que continuam afugentando os atuais profissionais e a juventude da profissão.

A indisciplina é um problema forte e constante nas salas de aula do país. O Brasil está no topo da lista dos países que mais perdem tempo de aula por essa razão.

De acordo com a ex-coordenadora de formação de professores do Ministério da Educação (MEC), Helena Costa de Freitas²⁰, a indisciplina é um dos fatores que contribuem para que os professores desistam da carreira. “Um docente jovem não fica mais do que cinco ou seis anos dentro de sala de aula. Depois ele acaba procurando outras oportunidades de trabalho. Se contarmos que cerca de 100 mil se aposentam por ano e os que entram não ficam muito tempo, teremos um problema de falta de profissionais em longo prazo”.

É notório que a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos professores se desenvolve há décadas, em nosso país, impactando na qualidade da educação, especialmente da educação pública.

Parece-nos que muitas vezes torna-se mais simples culpabilizar o professor, e conseqüentemente a sua formação inicial, pela baixa qualidade da educação escolar. Mas, como alerta Souza (2014), o professor tem sido tomado individualmente como responsável, deslocado de seu contexto de trabalho. É como se as condições gerais de trabalho, ou a falta delas, não fossem elementos importantes que fornecem as possibilidades concretas de mudança pela quais todos esperam que passem os professores e a educação em geral.

O quadro 15, a seguir, apresenta dados relativos à visão que os estudantes de pedagogia têm da profissão para a qual estão se formando, a partir da concordância ou discordância com algumas afirmativas relativas ao magistério.

Quadro 15 – Afirmativas referentes à profissão de professor

| Em relação à profissão de professor, você concorda com as afirmativas abaixo? | Discordo | Concordo | |
|--|----------|----------|-------------|
| Atualmente, a profissão de professor está sendo mais valorizada. | 54,2% | 45,8% | PUC |
| | 70,4% | 29,6% | UFRJ |
| A profissão de professor é muito criticada. | 20,4% | 79,6% | PUC |
| | 11,8% | 88,2% | UFRJ |
| A remuneração de professor é muito baixa e isto desmotiva a escolha pela carreira. | 8,5% | 91,5% | PUC |
| | 6,7% | 93,3% | UFRJ |

Fonte: Questionário alunos

²⁰ Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/bagunca-e-uma-constante-no-brasil-bsmeehjuk0fc5uzb9u8rir5n2>. Acesso em dez. 2016

Analisando as respostas apresentadas acima, observa-se que 45,8% dos estudantes da PUC acreditam estar havendo, atualmente, uma maior valorização da profissão, mas apenas 29,6% dos matriculados na UFRJ creem no mesmo.

Quando temos um percentual de cerca de 80% dos licenciandos concordando que “*a profissão de professor é muito criticada*” e mais de 90%, nas duas instituições, concordando com a afirmativa “*A remuneração de professor é muito baixa e isto desmotiva a escolha pela carreira*” são reafirmadas as representações negativas, entre os estudantes, em relação à remuneração docente e à profissão em si. Essas representações podem mobilizar, em muitos, atitudes pessimistas em relação à profissão escolhida, podendo comprometer, inclusive, a motivação, o interesse e especialmente a formação do futuro professor.

Parece-nos que muitas vezes torna-se mais fácil falar de uma possível má formação dos professores, apontar suas “falhas”, criticar duramente as licenciaturas, quando a falta de valorização da carreira docente e as condições desfavoráveis de trabalho das quais falamos anteriormente, parecem ser responsáveis ou corresponsáveis por essa não-escolha de muitos jovens pedagogos pela docência e por boa parte da crise enfrentada pela profissão.

A crise da profissão estaria influenciando, direta ou indiretamente, a escolha pelos cursos de formação de professores e, no caso dos que ingressam na Pedagogia, a escolha pela docência?

6

Trajetória dos estudantes nos respectivos cursos de Pedagogia: principais desafios

"Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente."

Antônio Nóvoa

Neste capítulo, procuraremos olhar os estudantes, dos dois cursos, inseridos em seu processo de formação. É objetivo verificar como o curso de Pedagogia é vivenciado pelos estudantes. Para tal, analisaremos os fatores que, segundo eles, dificultam seus estudos, o tempo que dedicam às disciplinas fora da sala de aula e a frequência com que as disciplinas relacionam a teoria com as situações da prática docente. Este último item - um possível distanciamento entre teoria e prática - é citado pelos alunos, tanto em seus relatos, quanto nas conversas informais que pudemos ter com eles no decorrer das aplicações dos questionários, como sendo um dos problemas do curso, talvez o maior deles, certamente o mais apontado.

Acredito eu que deveria haver mais estudos de casos nas disciplinas, por exemplo, Didática, Educação Infantil, porque pensar como se planeja é uma tarefa relativamente fácil, pensar sobre a diversidade existente em sala, não deveria levar tanto tempo, precisamos pensar em ter uma teoria sólida atrelada a estudos de situações que ocorrem no dia-a-dia. Situações estas que escondem toda a teoria e que precisamos saber como intervir. Em suma, ter aulas e reflexões que abordem situações-problema (O que é a mordida? O choro? Como saber contextualizar um desempenho que houve desaceleração na aprendizagem? etc) [aP12]

Acho que a teoria é muito exaltada, não que esta seja dispensável, porém creio que uma reformulação de currículo para que pudéssemos trabalhar realmente com a troca de experiências, estudos de casos reais de situações de sala e a realidade dos espaços educacionais em que vamos atuar, não somente através dos estágios. Isso talvez fosse de grande auxílio para os estudantes, sendo assim o curso deve sempre melhorar como tudo o que existe, mas o que nos é transmitido nos ajuda muito a compreender com o que vamos trabalhar. [aU5]

partir de relatos como os destacados acima, percebemos que, ao clamar por mais conteúdos e discussões acerca de situações “práticas”, os alunos deixam transparecer que têm dúvidas e inseguranças em relação ao desafio da atuação em sala de aula que se apresentará em breve. A questão é, até que ponto os cursos de formação inicial têm condições de suprir todas as demandas voltadas para a prática de sala de aula? Por outro lado, seria a formação continuada desses professores responsável por munir os docentes dos saberes de ordem prática? Sem deixar de destacar a partilha profissional e colaboração entre os pares que ocorre quando o professor está inserido em um ambiente escolar, seria esse o caminho para a consolidação da formação dos jovens profissionais?

Nóvoa (2014), alerta que, nos últimos anos, insiste-se ora na formação inicial dos professores, ora na formação continuada, mas em ambos os casos haveria uma clara tendência para a “escolarização” e para a “academização”¹⁹ dos programas de formação dos professores. Segundo ele, o que faz falta, não é a organização de mais cursos ou acrescentar mais créditos nos cursos de formação existentes, e sim “encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento”. Além de sinalizar que “práticas de escrita pessoal e coletiva, estímulo a uma atitude investigativa, deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores” (NÓVOA, 2014 p. 32).

A questão da relação entre teoria e prática docente não é abordada em nossa pesquisa apenas pelos estudantes. É um questionamento recorrente, aparece há muito tempo em análises de discentes e docentes acerca do curso. Entre os professores de nossa pesquisa, quando indagados sobre os principais problemas enfrentados pelo curso, alguns deles, nas duas instituições, também apontam as questões.

Trazemos aqui algumas das considerações que obtivemos, entre os professores da PUC, a respeito da temática.

Muitas disciplinas de fundamentação teórica desconectadas da prática das salas de aula. [pP13]

¹⁹Aspas utilizadas pelo autor

Acredito que deva haver uma maior conciliação entre suporte teórico e prática. [pP2]

Existe pouca integração teoria x prática. [pP4]

Falta de diálogo entre teoria e prática. Estágios só de observação. [pP6]

Não há Integração teoria-prática. [pP9]

A seguir, observações de mesmo teor, em relação aos problemas existentes no curso de Pedagogia da UFRJ, segundo seus professores.

Acentuada divisão entre práticas e fundamentos/teoria; não focalização das práticas docentes. [pU1]

Ausência de articulação entre os estágios e as disciplinas do curso. [pU2]

Currículo fragmentado e muito generalista; pouca articulação teoria e prática. A dimensão prática fica quase que exclusivamente, para os estágios, quando deveria estar presente desde o início do curso, em todas as disciplinas, inclusive nos fundamentos. [pU4]

Desconexão entre ensino teórico e prática docente, além da priorização do primeiro em detrimento do segundo. [pU8]

Desvinculação da teoria com a prática. [pU10]

Estrutura curricular organizada a partir de uma cisão entre disciplinas consideradas "teóricas" e disciplinas "práticas". [pU14]

Gatti et al (2011) comungam com a ideia ao referirem-se às políticas para a formação docente no Brasil:

A relação entre teorias e práticas, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 1999; BRASIL, 2006a; BRASIL. MEC.CNE, 2002), não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores.

6.1

Didática, prática de ensino, estágios: momentos em que teoria e prática se complementam?

Alguns autores vêm se debruçando sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Franco (2012), em sua obra, destaca a pesquisadora Selma Garrido Pimenta em virtude de sua preocupação e interesse pela temática, ressaltando que essa questão a instiga a pensar e produzir. Franco

(op. cit.) afirma que segundo Pimenta, temos “a Pedagogia fundamentando a Didática, vista como teoria do ensino e a Didática oferecendo à Pedagogia o manancial que fundamentará a teoria desta” (FRANCO, 2012 p. 103). Para as autoras, além da discussão acerca da centralidade da didática, o tema do estágio impõe-se como uma necessidade, sob a perspectiva de análise de como, durante o processo de formação, se compõem a teoria e a prática, ou ainda, a prática da teoria.

Diante disso, concordamos que reflexões e discussões acerca do estágio e das didáticas são centrais ao se pensar e repensar, hoje, os cursos de formação de professores. É inegável a centralidade da didática como sendo o saber específico da formação docente, saber capaz de dar o suporte necessário à profissionalização do magistério. Ao usarmos o termo “didática”, consideramos todas as disciplinas que tratam da didática: tanto as de áreas específicas como as que abordam questões gerais, quanto os estágios/práticas de ensino. Não por acaso, em nossa pesquisa, os alunos, em sua maioria, apontam as didáticas como sendo as disciplinas que mais os auxiliarão no desempenho da função docente (quadro nº8, p. 76).

A crescente demanda pela profissionalização do magistério traz com ela a necessidade de aquisições de saberes, conhecimentos, capacidades e habilidades específicas. Só assim é possível caracterizar o profissional, no caso o professor, como pertencente a um quadro profissional reconhecido, ou seja, dotado de formação específica e científica para tal exercício da profissão.

Desse modo, reafirmamos a importância da didática como sendo um dos elementos a participar diretamente desse processo de profissionalização, possibilitando a reserva de espaços dedicados às experiências em ambientes educativos, atuando diretamente através de componentes do currículo do curso de formação de professores, seja a partir dos estágios/práticas de ensino ou de disciplinas de metodologias ou afins.

De forma geral, o estágio estabelecido como reflexão da prática de sala de aula possibilita aos alunos de didática ingressarem no ambiente educativo, aprendendo com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. Assim, o estágio poderá promover a diminuição da conhecida distância entre o mundo universitário e o sistema escolar básico.

Os cursos pesquisados diferem quanto ao número de estágios a serem cumpridos, enquanto componentes curriculares obrigatórios. Em comum, percebemos que há críticas, seja de alunos ou de professores, sobre a forma como os mesmos se desenvolvem.

Reiterando a frequência do tópico em pesquisas afins, mais uma vez a relação entre a teoria e a prática teve destaque nos discursos dos professores, o que fez com que se questionasse, também, como o estágio — geralmente entendido como único momento prático — acontece nesse curso e qual a percepção dos participantes sobre ele.

Na UFRJ há cinco disciplinas que atendem às questões da prática no curso de Pedagogia. Todas recebem o nome de Práticas de Ensino e têm carga horária de 180 horas, sendo 60h em sala de aula, 90h na escola e 30h em atividades complementares. São elas: Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, oferecida no 5º período; Prática em Políticas e Administração Educacional, 6º período; Prática de Ensino em Educação Infantil, 7º período; Prática de Ensino das Séries Iniciais, 8º período e Práticas de Ensino em EJA, no 9º período. Apesar de ter uma oferta variada de estágios, os alunos consideram que o período de três meses em que cada um deles se desenvolve é curto, o que não favorece um tempo adequado para discussões acerca das experiências que vivenciam nas escolas, tempo este que seria indispensável para uma rica troca de experiências. A partir da fala de um dos professores, fica clara essa questão. Segundo ele, o curso oferece uma “formação muito dispersa, com cinco estágios de menos de um semestre cada. Não é possível conhecer a realidade de uma sala de aula em três meses” [pU30]. É levantada também, por professores, a pouca prática durante os estágios, “falta de um maior exercício da prática efetiva em sala de aula nos estágios” [pU38].

No currículo da PUC, há a presença de quatro disciplinas, cada uma com 90h. Duas recebem o nome de Práticas de Ensino e as outras duas aparecem como Estágio Supervisionado. No 5º período é oferecido o Estágio Supervisionado em Gestão da Escola, no 6º período os estudantes devem cursar Prática de Ensino em Matérias Pedagógicas, no 7º, Prática de Ensino em Escola Fundamental e, por último, no 8º período, é oferecido o Estágio Supervisionado de Educação Infantil. Um dos professores traz considerações acerca dos estágios e metodologias do

curso, indicando que esses ocorrem, em geral, de forma descompassada das metodologias, segundo ele “as metodologias deveriam ser cursadas durante os estágios; isso facilitaria o diálogo entre a teoria e a prática, facilitando a reflexão e a possibilidade de construção de novas formas de abordagem e de trabalho em sala de aula. [pP12]”. Ainda completa dizendo que “as metodologias deveriam estar atentas aos conceitos básicos de cada área, para além de atividades ou princípios de trabalho; saber como ensinar depende, fundamentalmente, de saber o quê ensinar”.

Ainda em relação aos estágios, foi apontado por um dos professores da UFRJ o aspecto da baixa qualidade dos mesmos, não especificamente no caso dessa universidade, mas referindo-se aos cursos de Pedagogia em geral.

Dos cursos de Pedagogia em geral indico a baixa qualidade dos estágios curriculares - embora isso não se aplique ao curso da UFRJ - pois não se formam professores sem contato intensivo com a prática. Na UFRJ, são necessários mais estímulos que possam envolver e "seduzir" o aluno para a profissão docente. [pU43]

6.2

Alguns dos desafios impostos à formação

O questionário aplicado apresentava questões sobre o tempo dedicado aos estudos. Cerca de 35% dos estudantes das duas universidades, ao respondê-las, dizem estudar, fora da sala de aula, de 1 a 2 vezes na semana. Pode parecer pouco a princípio, mas revela um hábito formado. Apenas, pouco menos de 20% afirmam só estudar em véspera de prova ou para fazer trabalhos. Quando traduzido esse hábito em horas semanais, mais de 40% dos estudantes das duas universidades dizem estudar até 3 horas, enquanto 45,6% de estudantes da PUC e 34% dos estudantes da UFRJ afirmam estudar entre 4 e 10 horas semanais.

Tabela 14 – Periodicidade de estudos - SEM CONSIDERAR o tempo dedicado a assistir as aulas

| | PUC | | UFRJ | | Total | |
|--|-----|-------|------|-------|-------|-------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Só estudo em véspera de prova e para fazer os trabalhos | 11 | 18,3% | 35 | 19,4% | 46 | 19,2% |
| Estudo de 1 a 2 vezes por semana | 21 | 35,0% | 66 | 36,7% | 87 | 36,3% |
| Estudo 3 a 5 vezes por semana | 20 | 33,3% | 45 | 25,0% | 65 | 27,1% |
| Estudo todos os dias | 8 | 13,3% | 24 | 13,3% | 32 | 13,3% |
| Não tenho tempo para estudar fora da sala de aula | 0 | 0,0% | 10 | 5,6% | 10 | 4,2% |

Tabela 15 - Tempo dedicado, POR SEMANA, ao estudo acadêmico fora da sala de aula

| | | Até 3 horas | 4 a 6 horas | 7 a 10 horas | Mais de 11 horas | Total |
|--------------|----|-------------|-------------|--------------|------------------|--------|
| PUC | Nº | 23 | 16 | 10 | 8 | 57 |
| | % | 40,4% | 28,1% | 17,5% | 14,0% | 100,0% |
| UFRJ | Nº | 89 | 38 | 23 | 29 | 179 |
| | % | 49,7% | 21,2% | 12,8% | 16,2% | 100,0% |
| Total | Nº | 112 | 54 | 33 | 37 | 236 |
| | % | 47,5% | 22,9% | 14,0% | 15,7% | 100,0% |

Fonte: Questionário alunos

Consideramos relevante trazer também as impressões dos professores sobre o hábito de estudo de seus alunos, na tentativa de compará-las com a visão dos alunos sobre a mesma questão.

Diferentemente dos alunos que afirmam ter hábitos de estudos e horário de estudo semanal regular, os professores das duas universidades dizem que o pouco tempo que os estudantes têm para o estudo é um problema que costuma atrapalhar o aprendizado. Entre os docentes da PUC, 77,8% dizem ser um problema *muitas vezes* ou *sempre* e entre os da UFRJ, 87,5% assinalam o mesmo. Parece-nos, segundo a visão dos professores, que o estudo realizado não demonstra ser suficiente, diante das lacunas que a maioria dos estudantes de Pedagogia traz da

formação na Educação Básica, para um acompanhamento e rendimento satisfatórios no decorrer do curso. Fica claro que, para os docentes, o investimento acadêmico dos alunos, a fim de vencer as dificuldades que trazem, precisaria ser bem maior.

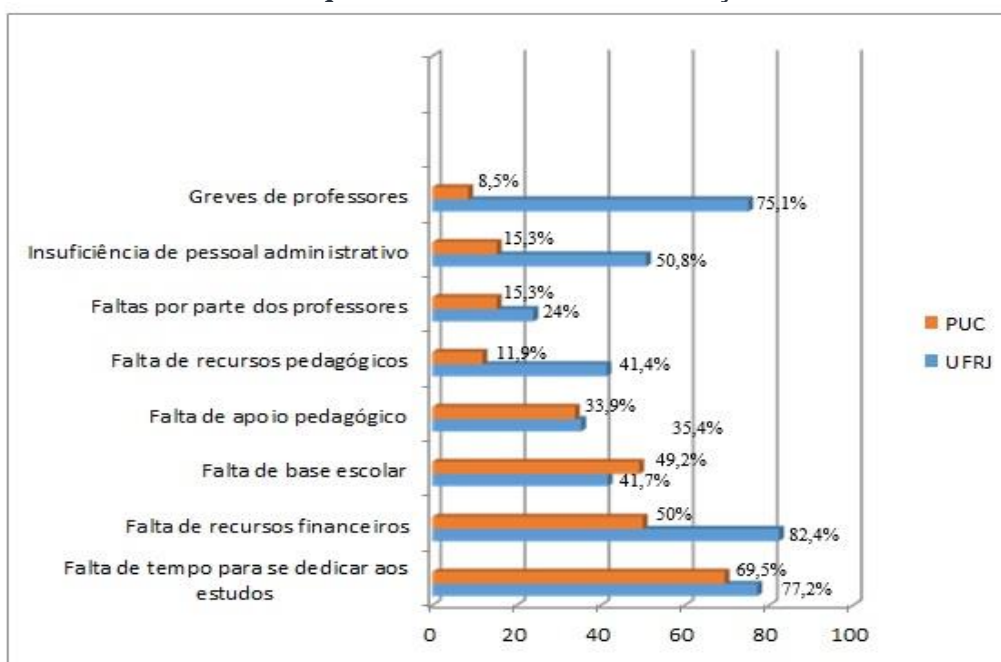
O impacto da falta de tempo para o estudo foi destacado por professores da PUC e da UFRJ em suas respostas.

Pouco tempo para estudos dos conhecimentos que são ensinados nas escolas e distanciamento formação / contextos de trabalho. [pU33]

O horário das aulas é um dificultador, já que muitos de nossos alunos moram longe da universidade. A distância aliada à ampla carga de leituras e estágios faz com que muitos deixem de ler ou cumprir atividades solicitadas para as aulas por falta de tempo. [pP15]

Não só a falta de tempo para os estudos influencia negativamente a formação dos futuros professores. Vários são os fatores que podem vir a dificultar e até mesmo prejudicar o estudante em sua trajetória. Em nossa pesquisa, indagamos junto aos estudantes se concordavam, ou não, com diferentes possíveis dificuldades enfrentadas. O gráfico nº 12 apresenta os percentuais de concordância com cada um dos problemas apresentados no questionário.

Gráfico 12 – Problemas que influenciaram minha formação



Fonte: Questionário alunos

A partir do gráfico acima, podemos analisar diferentes aspectos que influenciam a formação dos futuros professores. Observamos, inicialmente, que problemas ligados à infraestrutura da universidade impactam pouco os estudantes da PUC. Falta de pessoal administrativo, falta de recursos pedagógicos, faltas por parte dos professores e greves são citados como sendo problemas por um percentual pequeno, bem inferior ao da UFRJ, onde problemas estruturais são mais presentes. Sabemos que isso se dá em virtude das dificuldades financeiras e administrativas que enfrentam as universidades públicas no Brasil, ocasionando, inclusive, greves por parte de professores e servidores em geral, em luta por melhores condições de trabalho e salários mais dignos.

Por sua vez, quando se tratam de problemas de caráter individual, nossos estudantes não diferem tão significativamente nas respostas. A falta de tempo para dedicar-se aos estudos – apesar de, contraditoriamente, terem indicado na questão sobre o tempo de estudo um número relativamente alto de horas semanais – e falta de recursos financeiros, são problemas comuns aos estudantes da PUC e da UFRJ, mostrando mais uma vez a significativa homologia existente entre os discentes do curso de Pedagogia nas duas universidades.

A falta de base escolar também é vista pelos estudantes, com um percentual um pouco mais alto na UFRJ, como sendo um problema que influencia negativamente sua formação.

No questionário destinado aos professores, foi pedido que descrevessem, em uma questão aberta, os principais problemas enfrentados pelo curso. Questões das mais variadas naturezas foram levantadas pelos docentes: necessidade de mais estímulos que possam envolver e "seduzir" o aluno para a profissão docente; maior oferta de atividades culturais; melhores condições de funcionamento das instalações e equipamentos do curso; mais apoio aos estudantes com dificuldades financeiras (transporte, alimentação); valorização e apoio à realização dos estágios que são essenciais à licenciatura em Pedagogia, entre outras.

Um dos graves problemas do curso que aparece em nossa pesquisa, assim como apontado por Rodrigues (2014) em seu trabalho sobre estudantes de Pedagogia, é a dificuldade com a leitura. Tal dificuldade é sinalizada tanto pelos alunos, como pelos professores e coordenadores de ambas as instituições.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos professores para questões específicas sobre problemas relacionados à leitura, obtivemos percentuais bastante altos, principalmente nos aspectos “*leitura prévia dos textos*” e “*síntese das leituras*”. Mais de 60% dos professores da PUC e mais de 80% da UFRJ apontaram que os seus alunos apresentam essas dificuldades. Além disso, segundo eles, mais de 40%, dos estudantes, nas duas universidades, têm dificuldades para fazer resumos dos textos lidos, o que pode demonstrar uma falta de compreensão dos mesmos.

Tabela 16 - Os alunos têm dificuldade para ler previamente os textos indicados para as aulas?

| | | Não | Sim | Total |
|-------|-------------|-------|-------|--------|
| PUC | nº de casos | 6 | 12 | 18 |
| | % | 33,3% | 66,7% | 100,0% |
| UFRJ | nº de casos | 5 | 34 | 39 |
| | % | 12,8% | 87,2% | 100,0% |
| Total | nº de casos | 11 | 46 | 57 |
| | % | 19,3% | 80,7% | 100,0% |

Fonte: Questionário professores

Tabela 17- Os alunos têm dificuldade sintetizar as leituras indicadas?

| | | Não | Sim | Total |
|-------|-------------|-------|-------|--------|
| PUC | nº de casos | 7 | 11 | 18 |
| | % | 38,9% | 61,1% | 100,0% |
| UFRJ | nº de casos | 7 | 32 | 39 |
| | % | 17,9% | 82,1% | 100,0% |
| Total | nº de casos | 14 | 43 | 57 |
| | % | 24,6% | 75,4% | 100,0% |

Fonte: Questionário professores

Tabela 18 - Os alunos têm dificuldade para fazer resumos dos textos lidos?

| | | Não | Sim | Total |
|-------|-------------|-------|-------|--------|
| PUC | nº de casos | 10 | 8 | 18 |
| | % | 55,6% | 44,4% | 100,0% |
| UFRJ | nº de casos | 21 | 18 | 39 |
| | % | 53,8% | 46,2% | 100,0% |
| Total | nº de casos | 31 | 26 | 57 |
| | % | 54,4% | 45,6% | 100,0% |

Fonte: Questionário professores

Transcrevemos, abaixo, algumas observações dos professores.

Bons alunos, mas sem hábitos de leitura. Leem apenas o que lhes é solicitado. [pU5]

São alunos que não costumam participar de muitas atividades culturais e poucos leem jornal regularmente (mesmo na Internet). São bastante conectados e parecem lidar bem com as novas tecnologias, pelo menos no que se refere ao seu uso recreativo. Têm dificuldade com textos acadêmicos de modo geral. [pP8]

Podemos verificar pelas tabelas anteriores - 16, 17 e 18 - que a questão da leitura é considerada central para os professores. Essas dificuldades com leitura e, certamente, também com a escrita, são atribuídas à má formação na escolarização básica a que esses estudantes, futuros professores, foram submetidos, como vimos anteriormente.

Na cultura acadêmica, a comunicação e a divulgação das ideias ocorrem, em grande parte, a partir da leitura e, conseqüentemente da escrita, de textos. É necessário identificar como os alunos dos cursos de Pedagogia, diante das dificuldades apresentadas, se apropriam dos textos acadêmicos. Segundo os professores pesquisados, a maioria apresenta dificuldade na interpretação dos mesmos.

Tabela 19 - A dificuldade de compreensão de textos acadêmicos é um problema que costuma atrapalhar o aprendizado dos alunos?

| | | Nunca | Poucas vezes | Muitas vezes | Sempre | Total |
|-------|-------------|-------|--------------|--------------|--------|--------|
| PUC | nº de casos | 0 | 3 | 11 | 4 | 18 |
| | % | 0,0% | 16,7% | 61,1% | 22,2% | 100,0% |
| UFRJ | nº de casos | 1 | 3 | 28 | 8 | 40 |
| | % | 2,5% | 7,5% | 70,0% | 20,0% | 100,0% |
| Total | nº de casos | 1 | 6 | 39 | 12 | 58 |
| | % | 1,7% | 10,3% | 67,2% | 20,7% | 100,0% |

Fonte: Questionários alunos

Mesmo com o acesso à escolarização básica e à universidade, esses estudantes não conseguem romper com as formas indiretas de segregação.

Bourdieu (2008) traz essa questão quando destaca que o mecanismo de eliminação age durante todo o *cursos*²⁰. Segundo o autor,

...é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2008 p. 41)

No caso de nossos estudantes, apesar de terem conseguido chegar ao Ensino Superior, sua “escolha”, não sem razão, recaiu em uma carreira considerada de fácil ingresso, como é o caso das licenciaturas em geral e ainda assim muitos chegam despreparados para o curso. Relembramos que entre os estudantes da PUC, mais de 60% não tinham o curso de Pedagogia como primeira opção e entre os da UFRJ estes chegam a quase 40%.

Setton (1999, p.470), afirma:

Para nós, a questão do acesso seletivo ao ensino superior parece ocultar o verdadeiro gargalo das oportunidades educacionais. É sabido que as oportunidades de inserção nos mais altos níveis de ensino é determinada no início das trajetórias acadêmicas dos alunos. A falsa discussão sobre as poucas oportunidades de acesso aos bancos universitários encobre as desigualdades estruturais da sociedade capitalista, bem como o poder diferenciado dos diplomas e carreiras.

²⁰ O termo foi mantido na tradução uma vez que designa uma expressão latina, empregada por Bourdieu, para significar o percurso, (mais ou menos longo, nesse ou naquele ramo de ensino, nesse ou naquele estabelecimento) efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar (BOURDIEU, 2008 p. 41, nota de tradução).

Bourdieu (2008) ressalta que além das dificuldades de acesso, os jovens, dependendo de sua classe social, optarão por esta ou aquela instituição, este ou aquele curso. As famílias transmitiriam a seus filhos, indiretamente, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores interiorizados que contribuiriam para definir, entre outras coisas, suas atitudes frente ao capital cultural, à instituição escolar e escolha do curso

Segundo os professores,

São alunos esforçados, mas oriundos de famílias de baixo capital cultural e financeiro, baixa escolarização básica, o que, por vezes, atrapalha sua participação e aprendizagem nas disciplinas. [pU36]

Os alunos do Curso de Pedagogia da UFRJ são, em geral, oriundos de camadas socioeconômicas desfavorecidas, o que significa que tiveram pouco acesso a leituras em sua formação escolar anterior; poucos frequentaram cinemas, teatros, museus e bibliotecas ou livrarias (...) [pU19]

Indagamos aos professores sobre o que consideravam fundamental ser oferecido pelas universidades para que as dificuldades trazidas pelos estudantes fossem vencidas ou, ao menos, minimizadas. A simples constatação de que nossos futuros professores trazem dificuldades de leitura, escrita, domínio de conteúdos não seria suficiente para romper com a questão e enfrentar o desafio de uma formação de qualidade.

Uma das questões indagava: *Na sua opinião, quais seriam os principais investimentos a serem realizados pelos cursos de Pedagogia para tentar minimizar as dificuldades dos estudantes ao ingressarem na Universidade?* Boa parte dos docentes referiu-se, em suas respostas, a investimentos no desenvolvimento da língua, estudo dos conteúdos das séries iniciais e possibilidades de ampliação do universo cultural.

Trabalhar mais a leitura, especialmente, a leitura literária; ampliar o universo cultural com mais arte, cinema etc. [pU36]

Trabalhar mais efetivamente os conhecimentos que são ensinados no Ensino Fundamental; aproximar a formação dos contextos do trabalho através de maior imersão no campo acompanhada de problematizações e discussões. [pU37]

Trabalhar para superar os déficits das séries iniciais, aumentando a carga de leituras e exercícios e a atenção e orientação aos estudantes. [pU38]

Um ciclo básico de um ano para desenvolver conteúdos teóricos e práticos de docência e formação cultural geral. [pU40]

Investimento em aulas de produção de texto, espaços de formação/ ampliação ao cultural, grupos de estudo que permitam leituras coletivas e mais minuciosas de textos, maior cobrança por parte dos professores, bem como aumento de sua expectativa em relação aos alunos e atendimento (individual, quando necessário) aos alunos que apresentam mais dificuldades. [pU19]

O curso deveria ser em horário integral com uma bolsa de estudos para que os alunos pudessem se dedicar sem precisar trabalhar; além disso, seria preciso retomar todos os conteúdos do ensino fundamental para ter condições de depois aprofundá-los enquanto componentes curriculares específicos e discuti-los do ponto de vista da transposição didática nas aulas de metodologia. [pP12]

Oferecer alguns cursos de "nivelamento" para alunos com muitas dificuldades; Promover uma "residência" profissional para que o aluno possa vivenciar a "prática", evitando que os alunos trabalhem durante o curso e não possam se dedicar aos estudos como deveriam. [pP13]

Oferecer oportunidades de ampliação da formação geral (acesso a bens culturais, literatura em especial); apoio psicopedagógico aos que têm dificuldades de aprendizagem. [pP14]

Integrar no curso, transversalmente, exercícios para desenvolver a leitura, interpretação e escrita de textos acadêmicos, bem como raciocinar. [pP7]

Assim como identificam as mesmas dificuldades e falhas na formação básica, observamos que os professores das duas universidades pesquisadas apresentam sugestões semelhantes, com propostas que pensam o aluno permanecendo por mais tempo nas universidades, inseridos em cursos de instrumentalização, recebendo apoio pedagógico e com possibilidades de ampliação do capital cultural.

A preocupação com a dificuldade dos alunos em relação à leitura e à escrita também é presente nas falas dos coordenadores dos cursos e demonstram que as universidades, representadas por seus diferentes atores, cientes do problema, pensam em estratégias para enfrentar a situação.

Coordenadora de curso de Pedagogia da UFRJ,

Em relação às principais dificuldades acadêmicas, elas residem, sem sombra de dúvida, na leitura e na escrita. Quer dizer, esse domínio dessa articulação, capacidade e, enfim, habilidade de ler textos acadêmicos e poder discuti-los e argumentar é algo que a gente tem que construir no curso, com muita dificuldade. E acho que a gente tem vivido um movimento de naturalizar um pouco: Ah, eles não leem, não escrevem, então tem que partir pra um outro tipo de estratégia. A gente tem que pensar em novas, novas ou velhas, mas estratégias diferenciadas de ensino que incluam esse aluno que não tem hábito de ler. Ele não lê. Quer dizer, o livro não tem uma representação que tem pra gente na vida dele. Outro dia a gente foi fazer num dos grupos que a gente trabalha, propusemos um amigo oculto de livros de poesia e teve um grupo que ficou assim: Eu não leio poesia, eu não conheço nenhum autor de poesia. Como é que eu vou fazer? (...)

Coordenadora de curso de Pedagogia da PUC,

Eu costumo brincar, sabe aquela linha do pode, a coluna do pode e do não pode? Tem coisa que não pode. Um professor não pode sair formado e atuar com algumas deficiências na formação. Eu estou falando mesmo de um conhecimento e de um conteúdo que é necessário. “Estou indo lá mesmo por algumas questões específicas com relação à escrita, e por que eu estou falando da escrita? Esses alunos que vêm de escolas públicas, em geral, apresentam sim uma deficiência em termos de leitura e escrita que eu percebo e identifico porque sei que tem um nível de exigência e acho que tem que ser mesmo. Você pegar uma prova, um trabalho, um resumo, uma resenha, qualquer atividade de escrita que você peça, olhar e falar: Como é que pode?”

Só que é esse o aluno... eles passam. São aprovados no vestibular, ingressam no curso, E eu acho que a universidade tem que acolher. Mas aí, o que fazer? Buscar alternativas. Aqui tem disciplinas que são obrigatórias no currículo do núcleo básico para todos. Quem assume essa disciplina, é responsável, é o departamento de letras. É básica, 1º período, fechado. Análise de produção do texto acadêmico. Nos últimos anos o departamento tem feito um esforço interno de um trabalho em cima da leitura e escrita dos alunos, ministradas pelos professores do próprio departamento. Inclusive na revisão de currículo agora tem leitura e escrita I, II, III, IV.

Os caminhos percorridos pela pesquisa deixam clara a baixa qualidade do Ensino Básico, evidenciando a extensão da crise do ensino no Brasil. Por muito tempo buscou-se a democratização do acesso em uma tentativa de correção do fluxo escolar. No entanto, o acesso, e mesmo a trajetória completa desses estudantes, chegando ao Ensino Superior, não garantiram uma qualidade nessa formação. Os relatos acima evidenciam com clareza as inúmeras dificuldades acadêmicas daqueles que optaram por uma formação universitária sem a base escolar necessária.

Diante da constatação dos entraves apontados, percebemos um olhar convergente de estudantes e docentes, voltados, ambos, à busca de uma formação de qualidade. Também os depoimentos das duas coordenações de curso das instituições estudadas, reafirmam a extensa tarefa a ser engendrada na construção do professor portador de especificidades que o caracterizem como profissional pleno e distinto, no exercício de seu fazer.

7

Considerações finais

Nosso objetivo com esta pesquisa foi, principalmente, realizar um “mergulho” no curso de Pedagogia em seu formato atual, retomando a questão da formação dos professores de primeiro segmento especialmente levando em conta o contexto de universitarização dessa formação. Trata-se de um curso que passou por diversas e distintas transformações no decorrer dos anos: quanto aos seus objetivos, à sua estruturação, ao seu currículo, à divisão ou não entre bacharelado e licenciatura, às funções do pedagogo e à formação de professores. Além disso, desde sua criação, o curso tem sido alvo de questionamentos em muitos aspectos. Para realizar essa tentativa de compreensão da licenciatura em Pedagogia nos dias atuais, escolhemos duas universidades cujas licenciaturas em Pedagogia são consideradas de qualidade na cidade do Rio de Janeiro. Uma comparação buscando as diferenças entre esses cursos, que pareceria inevitável a princípio, não foi o norte principal. Ao contrário, em que pesem diferenças sutis, buscamos e encontramos, significativas homologias entre eles.

A formação de professores no Brasil é assumida pelos cursos de Pedagogia após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 -, de 1996, no intuito de solucionar as dificuldades enfrentadas pelo ensino básico, a partir de uma melhoria na qualidade da formação dos docentes. Tais diretrizes, ao recomendar a formação superior para todos os professores da educação básica, geraram uma ampliação significativa da oferta dos cursos de Pedagogia. Mas, é notório, que não seria simplesmente por ser estabelecida a obrigatoriedade da formação em nível superior que os problemas educacionais seriam solucionados.

Esta pesquisa constata e reafirma a existência de problemas na concepção dos cursos de formação de professores, mesmo sendo os pesquisados, considerados de qualidade. Um dos maiores problemas estaria na organização institucional e acadêmica do curso de Pedagogia. Segundo seus atores, o aligeiramento perpassa o processo de formação: o tempo para o desenvolvimento das disciplinas de fundamentos, para a compreensão da natureza do conhecimento sobre o currículo da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

além das práticas em EJA, gestão da escola, prática das disciplinas pedagógicas de Ensino Médio, é demasiadamente exíguo e a “conversam entre si”.

A desarticulação entre teoria e prática, entrase permanentemente apontado na área de formação de professores, apresenta-se como problemática primordial à formação desses alunos, especialmente aos olhos deles próprios. Não há, segundo alunos e professores, articulações entre as teorias aprendidas e as práticas vivenciadas, nas poucas situações de imersão nos ambientes escolares.

Por sua vez, os desafios de ordem teórica, passam pela dificuldade de leitura e compreensão dos textos acadêmicos, originada pela deficitária formação básica, dos alunos. Formação esta que impactará também, para o futuro professor, o domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental, necessários ao ensino: a dificuldade não é apenas de como ensinar, mas também a falta de domínio do que precisam ensinar.

No que se refere ao perfil do aluno que escolhe cursar Pedagogia, apesar da opção inicial para muitos ter sido por vários outros motivos diferentes do desejo pela docência, há indícios, incluindo falas de professores e coordenadores, de que, durante o curso, grande parte desses alunos assume ser professor.

Ressaltamos, no entanto, que, assim como fez Saviani (2009), não se pode pensar a formação de professores dissociada das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, levando em consideração as questões do salário e da jornada de trabalho. O autor destaca ainda que “as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados” (SAVIANI, 2009 p.153). O curso de Pedagogia recebe inúmeras críticas, mas não seria pertinente afirmar que as condições de trabalho, na maioria das vezes precárias, enfrentadas pelos professores seriam tão ou mais responsáveis por possíveis desempenhos insatisfatórios no desempenho da profissão?

Certamente não por acaso, na pesquisa do SOCED realizada nas melhores e mais prestigiadas escolas do Rio de Janeiro, um dos fatores destacados como responsáveis pela qualidade do ensino das escolas pesquisadas, estava nas favoráveis condições de trabalho presentes naquelas instituições, variedade e qualidade de infraestrutura, na intensa troca de experiência entre os professores e na presença facilitadora de coordenações de vários tipos.

Dessa forma, levando em consideração que as demandas por formação adequada necessitam do apoio do poder central para levá-las a bom termo, é imprescindível que esta permaneça no foco da atenção das políticas públicas do nosso país. Sem deixar de levar em conta, ainda, que a formação profissional deve se realizar com a participação de professores em exercício, com uma aproximação entre estudantes universitários e a escola básica.

Algumas ações nesse sentido vêm alcançando sucesso. Entre elas encontram-se o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência e a Residência Docente. Ambos se constituem em iniciativas para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, aumentando as possibilidades de aproximação entre os estudantes em formação e as condições de exercício do magistério nas escolas regulares. O PIBID promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente pertencente ao curso de licenciatura e de um professor vinculado à/da escola.

A Residência Docente, por sua vez, visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência. Voltada para professores recém-formados, busca contribuir para o aprimoramento do desempenho desses docentes com exercício e observação das condições de trabalho no ambiente da escola pública.

A Residência Docente parecia esses professores com professores orientadores da instituição de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Iniciativas como essas contribuem para melhorar a qualidade dessa formação inicial, hoje a cargo dos cursos de Pedagogia, para as séries iniciais. São elas responsáveis pela antecipação do vínculo entre o futuro professor e as salas

de aula, favorecendo a troca entre pares e possibilitando, ao estudante ou ao recém-formado, o exercício do magistério com profissionais mais experientes.

Após o levantamento dos problemas inerentes à formação docente e aos cursos de Pedagogia, em geral, não poderíamos deixar de comentar que mesmo apontando todos os problemas que relatamos ao longo do trabalho, docentes e discentes dos cursos pesquisados também trazem percepções positivas, sejam os estudantes em relação ao curso, sejam os professores em relação aos graduandos. São falas que trazem um tom de esperança, principalmente esperança de que dificuldades, sejam individuais ou institucionais, possam ser ultrapassadas com dedicação e empenho coletivos.

Os professores:

Já fui professora substituta em outras instituições (particulares e públicas) e percebo que os alunos de Pedagogia da UFRJ saem com melhor formação. Acredito que a cultura do curso imprime neles uma responsabilidade maior com a formação. Eles estão mais engajados nas atividades da universidade, seja no Centro Acadêmico, seja no atendimento a uma palestra, seja na participação em grupos de pesquisa ou projetos de extensão. Sinto que eles conseguem vivenciar melhor a vida universitária, mesmo aqueles que ainda trabalham. [pU30]

São jovens esperançosos/as que buscam maneiras de ganhar a vida honestamente, que por questões da vida que vivem, jovens que precisam de incentivos por parte dos professores para que consigam valorizar e aproveitar o que a universidade pública (ou a PUC) proporciona em termos da possibilidade de aquisição de um capital cultural que venha a modificar suas condições de vida. E muitos conseguem. [pU16]

Inicialmente com pouca postura universitária, mas pouco a pouco interessados, sérios e dedicados. Comprometidos com a ideia de exercer a profissão de pedagogo/professor. [pP13]

São bons alunos e respondem bem se tivermos boas/altas expectativas. Respondem adequadamente quando identificam que o professor é preparado, planeja as aulas e está atento aos desafios da profissão. [pP4]

Os alunos:

O curso tem me dado muitas oportunidades de conhecer de perto a realidade escolar, ou seja, o que eu vou viver daqui a dois anos e como eu posso lidar com esta realidade, por isso estou muito satisfeita. [aU37]

A experiência como aluno é enriquecedora, a cada aula há novas compreensões de toda a complexidade que Educação nos apresenta. É a partir disso, de todas as quebras de paradigma de reflexão sobre o senso-comum presente na sociedade, que fica claro, como é fundamental uma formação que garantirá ao aluno toda esta modificação de concepção do que é uma educação de qualidade. [aP12]

É importante ressaltar que os alunos dos cursos pesquisados, em sua maioria, têm obtido inserção profissional, em muitos casos com êxito, nos resultados de concursos públicos de que participam. São indícios de uma formação que alcança resultados e agrega valores positivos para a vida desses estudantes, repercutindo em sua trajetória social e ampliando largamente suas expectativas profissionais.

Sobressaímos, ao final do trabalho, o comentário de uma das alunas do curso de Pedagogia da PUC. Consideramos que, em poucas palavras, conseguiu traduzir os sentimentos que atravessam o dia a dia dos futuros professores, deixando transparecer o misto de angústia frente aos desafios, que não são poucos, e às expectativas positivas frente a uma profissão que é considerada, ainda, com poder de alavancar mudanças sociais.

Considero a minha experiência no curso de Pedagogia, como futura professora, frustrante, tendo em vista os desafios agora percebidos, mas ao mesmo tempo incentivadora por perceber que posso contribuir de alguma forma para transformar essa realidade que está aí. [aP10]

Destacamos, por fim, que esta pesquisa tem um caráter preliminar e que o olhar que se pretendeu, sobre a licenciatura em Pedagogia, fica restrito à observação de apenas dois cursos da cidade do Rio de Janeiro. E apesar do muito que já se pesquisou sobre o tema, consideramos que mais estudos sobre os problemas e avanços dos atuais cursos de Pedagogia ainda se fazem relevantes, uma vez que os desafios da formação, e especialmente aqueles que se apresentam no dia a dia da carreira docente, permanecem e precisam urgentemente ser enfrentados.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L. A. A. de; SILVA, G. N. da R. **O currículo pensado do curso de Pedagogia**: a pesquisa em questão. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.12 v.02 maio/out 2014.

ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação**: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Documentos Finais do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

_____. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANE, A. (orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 39-64.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **A leitura**: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). CHARTIER, P. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Z. **A dialética Micro/Macro na Sociologia da Educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 153-165, Julho de 2001.

_____. **Cursos de pedagogia** – estudos de caso e desafios à produção de qualidade do ensino fundamental. Projeto de Pesquisa, CNPq, 2011.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em jan/2017.

_____.CNE/CP. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: jun/2015.

_____. Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá ou traz providências. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>. Acesso em out/2016.

_____. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** Brasília, 1999b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em out. 2015.

_____. Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em set. 2015.

_____. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em jan. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

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

_____. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores.** Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969

_____. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 - Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm

BRESSOUX, P. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor** (1994). *Educ em Rev.* Belo Horizonte: n.º 38, dez. 2003.

BRITO, M. ENADE 2005: **Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.

BRITTO, A. M. de; WALTENBERG, F. D. **É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil?** Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. *Estud. Econ.* [online]. 2014, vol.44, n.1, pp.5-44.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CASCIANO, R. L. **A profissionalidade docente de professores iniciantes**: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CASCIANO, R. L.; RODRIGUES, P. A. M. R. **Os hábitos de leitura na formação de futuros professores das séries iniciais**. Anais: XXII – Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, 2015.(p. 31627-31643) Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p317/anais.html>. Acesso em Nov. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVES, E. O. C. **O Curso de Pedagogia**. IN: Cadernos CEDES, A formação do Educador em Debate: 2. Ano 1, n.2, 1981.

CRUZ, G. B. da. **70 anos do curso de pedagogia no Brasil**: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

_____, G. B. da. **Teoria e prática no curso de pedagogia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012.

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

CRUZ, S. P. da S.; BATISTA NETO, J. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica**: refletindo sobre

experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

DIAS, T.; et al. **Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38. n. 133, p. 127-146, jan./abr. 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991355>. Acesso em 20 jan. 2016.

DURHAN, E. R. **Um passo atrás com as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia**. 2006. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/83-120/397-um-passo-atras-com-asnovas-diretrizes-curriculares-para-o-curso-de-pedagogia.html>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

ENADE - Relatório de área – Pedagogia (licenciatura) Inep, 2014.

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. de. **Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa**. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.143-157, 2006.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. Ed Cortez: São Paulo, 2012.

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

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R., coords. **Relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: pedagogia, letras, matemática e ciências biológicas**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____.; BARRETO, E. S. de S. coords. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2009A.

_____.; BARRETO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009B.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

_____.; BARRETO, E. & ANDRÉ, M.. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HAGEMEYER, R. C. de C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual**: os sentidos da mudança. Educar, Curitiba, Editora UFPR.n. 24, p. 67-85, 2004.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992. p. 31-61.

IÓRIO, A. C. F.; LELIS, I. A. O. M. **Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca**. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.138-154 jan./mar. 2015.

JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R. **Panorama setorial da cultura brasileira 2013-2014** /– São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2014.

LACERDA, P. M. **A vingança dos anexos** ou como a elaboração de um questionário tornou-se, ela mesma, uma pesquisa. 2000. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

LELIS, I. **O trabalho docente na escola de massa**: desafios e perspectivas. Sociologias, vol.14 nº. 29. Porto Alegre jan./abr. 2012, p. 152- 174

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para o ensino básico**: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Educação São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213 – 242.

_____. **Pedagogia e Pedagogos**, para quê? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de Mudança. Educação e Sociedade, v. 20, n 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: Nov. 2015.

LOUZANO, P. et. al. **Quem quer ser professor?** Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MALACRIDA, V. A., et. al. **A identidade do curso de Pedagogia**: uma investigação via história oral. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013.

MARAFELLI, C. M. **Efeito-Professor?** Um estudo sobre perfis docentes nos setores público e privado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro. 2011.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. In: Revista Iberoamericana de Educação, n. 25, Jan-Abr, Chile: OEI, 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie25a06.PDF>>. Acesso em: jul/2015.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de &

SARTI, F. M. (Org.) **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora. Porto, 1995

_____. Os professores e a sua formação. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. P. de, *et al.* **Quem quer ser professor?** Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010

PIMENTA, S. G. **Mesa-redonda**: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

POPKEWITZ, T. S. **Profissionalização e formação de professores**: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. (Coord.). 2ª ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

QUEIROZ, D. M. **O negro na universidade**. Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, Salvador, Novos Toques. nº. 5, 2002.

RÊSES, E. da S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor.** 2008. 308 f. Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RODRIGUES, P. A. M. **Diurno e Noturno.** Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de pedagogia. 2014. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro. 2014.

RODRIGUES, P. A. M.; MARAFELLI, C. M.; SÁ EARP, M. de L. **“Projeto” ou “Circunstância”?** Representações da escolha profissional de estudantes de cursos de Pedagogia de universidades cariocas. Trabalho apresentado no XII Educere, Curitiba, PR. 2015.

ROLDÃO, M. do C.. **Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida?** In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). Professor: formação, saberes e problemas. Portugal: Porto, 2014. (p. 93-104)

_____. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. V. 12, nº. 34, 2007. [94-181]

SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior no Brasil:** continuidades e transformações. Revista Ensino Superior Unicamp. Disponível em:
https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. 2011.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F. **A escolha profissional do curso de Pedagogia:** análise das representações sociais de discentes, Ferenc, Anped, 2010. Disponível em:
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhospdf> . Acesso em 03 de março de 2016.

SARTI, F. M. **O triângulo da formação docente:** seus jogadores e configurações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogias:** o espaço da educação na universidade. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.37, n. 13. 2007.

_____. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAYÃO, D. T. **Relações** de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche. Tese apresentada ao programa de PósGraduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. da S. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: O curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

_____. ; BAZZO, V. L. **A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil**. Contrapontos/Universidade do Vale do Itajaí. Ano 1, n.I (2001) – Itajaí: Univali, jan./jun. 2001.

_____. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SETTON, M. da G. J. **Um novo capital cultural**: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol.26, n.90, pp. 77-105.

_____. **A divisão interna do campo universitário**: uma tentativa de classificação Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. & Gatti, Bernardete Angelina. **Características de los profesores de primergrado en Brasil**: perfil e expectativas. Santiago, Chile, 1994, págs. 36-53. (Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe, Boletín nº 34).

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade, Autores associados. Campinas, SP, 1999.

SILVA, N. do V.; BARBOSA, M. L. de O.. **Desempenho individual e organização escolar na realização educacional**. Sociologia&Antropologi v.02.04: 159 –184, 2012.

SIQUEIRA, M. R.; DIAS, N. K. de L. D. **Estudantes que trabalham e trabalhadores que estudam no curso de licenciatura plena em História da Universidade Estadual de Goiás**, unidade Universitária de Iporá (2011 a 2014) Disponível em:
<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014>. Acesso em 12-09-16. 2014.

SOBRINHO, M. D. **Habitus, Campo educacional e a construção do ser professor da Educação Básica**. Revistainter-leger nº 9 Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es11.pdf>. Acesso em 18 de set. 2016.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D. T. R. de & SARTI, F. M. (Org.) **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai-ago, 2000, pp. 61- 8.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr Nº 13, 2000.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério: uma escolha profissional ou deliberada?** 2006. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, p. 176-187, mai./ago. 2006-2007



VEIGA, I. P. A. **Licenciatura em Pedagogia: Realidades, Incertezas, Utopias**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

VARGAS, H. M. Formação docente, profissão docente e qualidade da educação: laços a restabelecer. In: **Construção da qualidade de ensino**. Forma&ção Editora: Rio de Janeiro, 2013p., 231-253.

_____. ; PAULA, Maria. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário para alunos

| | | |
|---|---|--|
|  | Departamento de Educação Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação |  |
| <p style="text-align: center;">Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</p> <p>Prezado estudante,</p> <p>O Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio) está desenvolvendo a pesquisa Cursos de Pedagogia – estudos de caso e desafios à produção de qualidade do ensino fundamental que tem por objetivo avaliar características de alguns cursos de Pedagogia em universidades do Rio de Janeiro e levantar subsídios para pensar estratégias visando a melhoria da qualidade da escola pública.</p> <p>O questionário a seguir, da pesquisa desenvolvida por Cecília Maria Marafelli, no âmbito do curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio, sob orientação da Profª Drª Zaia Brandão, é parte da pesquisa do SOCED e se intitula “Conhecendo os futuros professores - um estudo comparativo entre os perfis dos alunos de dois dos bons cursos de Pedagogia da cidade do Rio de Janeiro”.</p> <p>Nesta etapa do estudo queremos ouvir sua opinião sobre o curso, suas condições para se dedicar ao estudo e também conhecer o perfil socioeconômico e cultural do estudante que cursa Pedagogia.</p> <p>A participação na pesquisa é voluntária e não oferece qualquer risco moral, uma vez que os questionários não serão identificados e serão trabalhados coletivamente, garantindo assim o sigilo de cada participante. Os resultados serão publicados estritamente em contextos acadêmicos ao término da pesquisa.</p> <p>O consentimento fundamenta-se na garantia do respeito à dignidade humana e aos princípios éticos em pesquisa e na disponibilização, pelo pesquisador responsável, desses esclarecimentos iniciais, bem como outros que por ventura venham a ser feitos ao participante.</p> <p>O preenchimento do questionário, bem como sua devolução ao aplicador, será entendido como a concordância do participante e seu entendimento livre e esclarecido sobre essa pesquisa.</p> <p>Agradecemos sua participação e contribuição para pesquisa.</p> | | |

QUESTIONÁRIO
Condições de formação dos estudantes de Pedagogia

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TRAJETÓRIA ESCOLAR

Universidade _____

1. Em que tipo de instituição você cursou a maior parte do:

[circule, em cada linha, o número correspondente a sua resposta]

| | Pública (municipal/estadual) | Pública (federal) | Privada |
|---|---------------------------------|----------------------|---------|
| a. O Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série)? | 1 | 2 | 3 |
| b. O Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série)? | 1 | 2 | 3 |
| c. O Ensino Médio? | 1 | 2 | 3 |

2. Qual tipo de ensino médio que você concluiu:

[marque apenas UMA das opções abaixo relacionadas]

1. Ensino Médio – Curso Normal ou Magistério.
2. Ensino Médio Regular (antigo 2º grau).
3. Ensino Médio – Curso Técnico / Profissionalizante.
4. Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo.

3. Em que turno você cursou o ensino médio?

1. Todo no diurno. 2. Todo no noturno. 3. Manhã e noite. 4. Tarde e noite. 5. Manhã, tarde e noite.

4. No decorrer de sua trajetória escolar você já foi reprovado (a)?

1. Sim. 0. Não. (pule para pergunta 5)

4.1. Em que série/ano você já foi reprovado (a)? ...

1. O Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série). Qual série/ano? _____
2. O Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série). Qual série/ano? _____
3. O Ensino Médio. Qual série/ano? _____

5. Em que ano e semestre você entrou no curso de Pedagogia?

5.1. Ano de início do curso de Pedagogia: _____

5.2. 1º semestre. 2º semestre.

6. Em que turno você cursa PEDAGOGIA?

1. Todo no diurno. 2. Todo no noturno. 3. Manhã e noite. 4. Tarde e noite. 5. Manhã, tarde e noite.

7. Por que você escolheu o curso de pedagogia?

[circule o número 1, correspondente ao **SIM**, para indicar todos os fatores que influenciaram sua escolha e circule o zero para indicar os que **NÃO** influenciaram]

| | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| a. Influência da família/amigos. | 1 | 0 |
| b. Já atuo na área de educação. | 1 | 0 |
| c. Quero atuar na área de educação. | 1 | 0 |
| d. Sou professor. | 1 | 0 |
| e. Quero ser professor. | 1 | 0 |
| f. Menor relação candidato/vaga. | 1 | 0 |
| g. Por admiração por antigo professor. | 1 | 0 |
| h. Para ter diploma de curso superior. | 1 | 0 |
| i. Para ter outra opção profissional. | 1 | 0 |

8. A escolha pelo curso de Pedagogia foi sua primeira opção de escolha de curso?

1. Sim. 0. Não.

9. Você pretende atuar como pedagogo:

1. Sim. 0. Não. (pule para a pergunta 10)

9.1. Em qual das áreas abaixo relacionadas você pretende trabalhar? (Circule o número 1, correspondente ao **SIM**, para indicar onde pretende atuar e circule o zero para indicar onde **NÃO** pretende atuar)

| | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| a. Educação Infantil. | 1 | 0 |
| b. Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). | 1 | 0 |
| c. Outras áreas dentro da Pedagogia. | 1 | 0 |
| 9.1. Qual(is) áreas dentro da Pedagogia: | | |

10. Pretende trabalhar em outra área?

1. Sim. 0. Não. (pule para pergunta 11)

10.1. Qual? _____

0. Não pretendo trabalhar em outra área.

11. Você é cotista?

1. Sim. 0. Não.

CONTEXTO ESCOLAR

12. Se você tivesse oportunidade e condições, mudaria de curso?

1. Sim. 0. Não.

13. Como você avalia o domínio do conteúdo da disciplina ministrada pelos seus professores.

Numa escala de 1 a 10, sendo 1 correspondente a *NENHUM professor domina o conteúdo da disciplina* e 10 correspondente a *TODOS os professores dominam o conteúdo da disciplina*.

[circule abaixo o número correspondente a sua resposta]

| | | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (nenhum) | | | | | | | | | (todos) |

14. Indique a frequência desses tipos de avaliação no seu curso:

| | Sempre | Muitas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|---|--------|--------------|--------------|-------|
| a. Trabalhos / provas em grupos/seminários. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| b. Trabalho / prova individual. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| c. Participação nas aulas. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| d. Autoavaliação. | 3 | 2 | 1 | 0 |

15. Você participa/participou dessas atividades abaixo relacionadas?

| | Minha universidade não oferece esse tipo de atividade | Sim, COM remuneração | Sim, SEM remuneração | Não |
|---|---|----------------------|----------------------|-----|
| a. Projeto de extensão. | 8 | 3 | 2 | 1 |
| b. Projeto de Pesquisa. | 8 | 3 | 2 | 1 |
| c. Projeto de estímulo à docência (PIBID, PET, outros). | 8 | 3 | 2 | 1 |
| d. Monitoria. | 8 | 3 | 2 | 1 |
| e. Outras atividades acadêmicas. | 8 | 3 | 2 | 1 |
| f. Atividades administrativas na Universidade (apoio a permanência no ensino superior). | 8 | 3 | 2 | 1 |

16. A sua Universidade oferece/você utiliza...

[circule o número 1, correspondente ao SIM, se a sua Universidade oferece e circule o zero para indicar que a sua Universidade NÃO oferece]

| | OFERECER? | | Você UTILIZA? | |
|--|-----------|-----|---------------|-----|
| | Sim | Não | Sim | Não |
| a. Biblioteca com acervo da sua área de estudo. | 1 | 0 | 1 | 0 |
| b. Computadores com acesso à internet. | 1 | 0 | 1 | 0 |
| c. Palestras, seminários, cursos com temáticas pertinentes à educação. | 1 | 0 | 1 | 0 |
| d. Bolsa para pesquisas. | 1 | 0 | 1 | 0 |

17. Como você avalia o nível de exigência do seu curso?

Numa escala de 1 a 10, sendo 1 pouco exigente e 10 muito exigente. Qual a nota que você atribui para avaliar o nível de exigência do seu curso de Pedagogia.

[circule abaixo o número correspondente a sua resposta]

| | | | | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (pouco exigente) | | | | | | | | | (muito exigente) |

18. Você acredita que seu curso desenvolve um conjunto de competências que vão facilitar a tarefa do futuro professor?

1. Sim. 0 Não.

19. Indique se os problemas listados abaixo influenciam a sua formação.

[circule APENAS UM número, em cada linha, que corresponde a sua resposta]

| | Sim, mas não é grave | Sim, e é muito prejudicial | Não |
|---|----------------------|----------------------------|-----|
| a. Falta de recursos financeiros. | 2 | 1 | 0 |
| b. Falta de base escolar. | 2 | 1 | 0 |
| c. Falta de tempo para dedicar aos estudos. | 2 | 1 | 0 |
| d. Falta de apoio pedagógico (monitoria). | 2 | 1 | 0 |
| e. Falta de recursos pedagógicos. | 2 | 1 | 0 |
| f. Falta por parte de professores. | 2 | 1 | 0 |
| g. Greve de professores | 2 | 1 | 0 |
| h. Insuficiência de pessoal administrativo. | 2 | 1 | 0 |

20. Em relação ao curso de Pedagogia, de forma global, você está:

1. Muito insatisfeita (o). 2. Insatisfeita (o). 3. Satisfeita (o). 4. Muito satisfeita (o).

PRÁTICAS DE ESTUDO

21. SEM CONSIDERAR o tempo que você se dedica a assistir as aulas, quanto tempo você gasta estudando fora da sala de aula:

1. Só estudo em véspera de prova e para fazer os trabalhos.
2. Estudo 1 a 2 vezes por semana.
3. Estudo 3 a 5 vezes por semana.
4. Estudo todos os dias.
5. Não tenho tempo para estudar fora da sala de aula.

22. Quanto tempo POR SEMANA você dedica ao estudo acadêmico fora da sala de aula?

_____ horas _____ minutos

777. Nenhuma, apenas assisto às aulas.

888. Não há uma regularidade. Só estudo em véspera de prova e para fazer os trabalhos.

23. Na internet, existem sites em que você busca informações para seus estudos?

1. Sim. 0. Não. (pule para pergunta 24)

23.1. Quais sites você utiliza com mais frequência com objetivo de obter informação para seus estudos?

[Cite 2 sites]

1. _____
2. _____

24. Indique se você tem dificuldade em:

[circule o número 1, correspondente ao SIM, para indicar que TEM a dificuldade mencionada e circule o zero para indicar onde NÃO tem dificuldade mencionada]

| | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| a. Compreender os textos das disciplinas. | 1 | 0 |
| b. Escrever os trabalhos. | 1 | 0 |
| c. Anotar as informações dadas nas aulas, de forma clara, que te ajudem a se preparar para as avaliações do curso. | 1 | 0 |
| d. Entregar os trabalhos no prazo. | 1 | 0 |
| e. Ler previamente os textos indicados para as aulas. | 1 | 0 |

25. Em uma escala de 1 a 10, como você avalia seu desempenho no curso de Pedagogia?

Sendo 1 Insuficiente e 10 excelente. Qual a nota que você atribui para avaliar o seu desempenho no curso de Pedagogia até aqui [circule abaixo o número correspondente a sua resposta]

| | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|-------------|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (Insuficiente) | | | | | (Excelente) | | | | |

26. Você está conseguindo fazer, por semestre, todas as disciplinas sugeridas pela universidade?

1. Sim. (pule para pergunta 27)

0. Não.

26.1. Por quê?

1. Falta de tempo, me inscrevo em poucas disciplinas por semestre.
2. Abandonei algumas disciplinas.
3. Tranquei a disciplina.
4. Fui reprovado.

27. Todas as universidades adotam um sistema de avaliação do desempenho para indicar se o aluno pode prosseguir no curso. Analise as opções abaixo e indique qual a que se aproxima mais de seu coeficiente de rendimento (CR).

1. 0,0 a 5,9
2. 6,0 a 7,9
3. 8,0 a 9,0
4. 9,1 a 10

PRÁTICAS CULTURAIS/SOCIAIS

28. A seguir apresentarei algumas afirmações relacionadas ao hábito de leitura e gostaria que você circulasse a resposta que mais se aproxima da sua relação com a leitura.

| | Sempre | Muitas vezes | Poucas Vezes | Nunca |
|---------------------------------------|--------|--------------|--------------|-------|
| a. Frequento biblioteca. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| b. Frequento livraria. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| c. Acho difícil ler livros até o fim. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| d. Só leio o que é necessário. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| e. Ler é uma experiência prazerosa. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| f. Ler é uma perda de tempo. | 3 | 2 | 1 | 0 |

29. Cite 2 livros que você leu, nos últimos 2 anos e gostou bastante:

1. _____
2. _____

30. Você já comprou algum livro para o seu curso de Pedagogia?

1. Não. (pule para pergunta 31)

2. Sim.

30.1. Quantos? _____

31. Em média, quantos livros você costuma ler por ano? _____

32. Indique qual o tipo de programas de televisão que você assiste com **MAIS** frequência.

[circule APENAS 1 OPÇÃO entre as respostas listadas abaixo]

- | | | | |
|---------------------------|--------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Documentário. | 2. Esportes. | 3. Filmes e/ou seriados. | 4. Humorístico. |
| 5. Jornais e noticiários. | 6. Novelas. | 7. Shows/musicais. | 8. Programas de auditório. |

33. Indique se você participa de alguma dessas atividades:

| | Sim | Não participo |
|---|-----|---------------|
| a. Sindical. | 1 | 0 |
| b. Associações (alunos, estudantes, pais, moradores). | 1 | 0 |
| c. Trabalho voluntário. | 1 | 0 |
| d. Organização religiosa. | 1 | 0 |
| e. Outro | 1 | 0 |
| 33.1. Qual? _____ | | |

34. Circule o número que indica a frequência com que você vai aos lugares ou participa dos eventos apresentados abaixo: [circule APENAS 1 OPÇÃO de resposta em cada linha]

| Com que frequência você vai ao/a | Sempre | Às vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------|----------|-----------|-------|
| a. Cinema? | 3 | 2 | 1 | 0 |
| b. Museus e centros culturais? | 3 | 2 | 1 | 0 |
| c. Teatro? | 3 | 2 | 1 | 0 |
| d. Espaços religiosos? | 3 | 2 | 1 | 0 |
| e. Shows de música popular? | 3 | 2 | 1 | 0 |
| f. Eventos eruditos (ópera, ballet, concertos)? | 3 | 2 | 1 | 0 |
| g. Eventos esportivos? | 3 | 2 | 1 | 0 |

35. Você já viajou para o exterior?

1. Sim. 0. Não.

36. Qual o seu domínio da língua inglesa?

1. Falo, escrevo e leio.
2. Leio, mas não falo nem escrevo.
3. Praticamente nenhum.

DADOS SOBRE A RESIDÊNCIA, FAMÍLIA E RELAÇÕES SOCIAIS

37. Qual nível de ensino sua mãe concluiu?

0. Nenhuma escolaridade.
1. Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).
2. Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).
3. Ensino médio.
4. Ensino superior.
5. Pós-graduação.

38. Qual nível de ensino seu pai concluiu?

0. Nenhuma escolaridade.
1. Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).
2. Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).
3. Ensino médio.
4. Ensino superior.
5. Pós-graduação.

39. Qual a renda familiar de sua família? [considere a renda de todos os que moram com você]

0. Nenhuma até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00).
1. Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.182,00).
2. Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 1.183,00 a R\$2.364,00).
3. Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 2.365,00 a R\$3.546,00).
4. Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$3.547,00 a R\$ 4.728,00).
5. Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 4.729,00 a R\$ 7.880,00).
6. Acima de 10 (mais de R\$ 7.880,00).

40. Você é casada (o)?

1. Sim. 0. Não.

41. Quem é o(a) principal responsável financeiro de sua família?

[aquele que mais contribui com as despesas da sua casa]

1. Você mesmo (a). 2. Cônjuge. 3. Pai. 4. Mãe. 5. Pai e Mãe.
6. Outra pessoa. 41.1. Quem? _____

42. Em relação ao custeio dos seus estudos:

1. Sou inteiramente responsável.
2. Recebo bolsa (ajuda/isenção de mensalidade).
3. Sou financiado por familiares.
4. Outros (especificar): _____

43. Quanto tempo de condução você gasta por dia?

[calcule o tempo médio de traslado diário completo, de ida e volta de casa para o trabalho e/ou para a universidade]

_____ horas _____ minutos

44. Quantas pessoas moram com você? _____

45. Qual é a sua situação atual de moradia? [circule APENAS 1 OPÇÃO de resposta]

1. Moro sozinho. 2. Com o pai. 3. Com a mãe. 4. Com o pai e a mãe.
5. Moro com meus pais e irmãos. Quantos irmãos? _____
6. Apenas com o cônjuge.
7. Apenas com os filhos. Quantos filhos? _____
8. Com o cônjuge e filhos. Quantos filhos? _____
9. Em casa de familiares. Quantos moradores? _____
10. Residência de estudantes. Quantos estudantes? _____
11. Outros. Quais e quantos moradores? _____

46. Qual a data do seu nascimento? ____/____/19____

47. Você tem filhos?

0. Não. 1. Sim 47.1. Quantos? _____

48. Qual é o seu sexo?

1. Feminino. 2. Masculino.

49. A sua cor ou raça é:

1. Branco. 2. Preto. 3. Pardo. 4. Indígena. 5. Amarelo.

50. Você reside

1. No município do Rio de Janeiro. Em qual bairro? _____
 2- Em outro município. Em qual município? _____

51. Na casa onde você mora tem quantos (as):

| Posse de itens | Quantidade de Itens | | | | |
|---|---------------------|---|---|---|--------|
| Televisor em cores | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Computador com acesso à internet | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Banheiro | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Automóvel | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Empregada mensalista | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Máquina de lavar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Videocassete e/ou DVD | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Geladeira | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

52. Você faz estágio?

0. Não.
 1. Sim, NÃO remunerado.
 2. Sim, remunerado.

53. Você trabalha?

1. Sim. 0. Não. [fim do questionário]

53.1. [Em caso positivo] Trabalha em quê?

1. Sou professor (a).
 2. Trabalho na área de educação fora da sala de aula.
 3. Trabalho em outra área. Qual? _____

54. Qual seu regime de trabalho?

1. Tempo parcial 2. Tempo integral.

55. Quantas horas, por semana, você trabalha? _____

Obrigada pela sua contribuição!

ANEXO 2 – Questionário para professores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: “Conhecendo os futuros professores – um estudo sobre o perfil de alunos de dois Cursos de Pedagogia da cidade do Rio de Janeiro”

O questionário a seguir faz parte da pesquisa desenvolvida por Cecilia Maria Marafelli, no âmbito do curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio, sob a orientação da Prof^a Dr^a Zaia Brandão. O tema da pesquisa é o estudo de dois cursos de Pedagogia da cidade do Rio de Janeiro.

A investigação se propõe a conhecer mais de perto dois cursos de Pedagogia reconhecidos na cidade do Rio de Janeiro como sendo de qualidade, focando a análise sobre as condições institucionais e sociais em que se dá a formação desses estudantes, numa perspectiva comparativa entre os alunos, coordenadores e professores dos dois cursos pesquisados.

A participação na pesquisa é voluntária e não oferece qualquer risco moral, uma vez que a identidade daqueles que fornecerem as informações através do preenchimento e envio do questionário será mantida em sigilo. Além disso, a participação é isenta de despesas e tomará cerca de 20 minutos para ser efetivada. Os resultados serão publicados estritamente em contextos acadêmicos, na ocasião do término da pesquisa. Aqueles que tiverem interesse em ler o trabalho final podem entrar em contato através do email ou telefone. A participação na pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

O consentimento fundamenta-se na garantia do respeito à dignidade humana e aos princípios éticos em pesquisa e na disponibilização, pelo pesquisador responsável, desses esclarecimentos iniciais, bem como outros que por ventura venham a ser feitos pelo participante. O recebimento do questionário respondido será entendido como a concordância do participante e seu entendimento livre e esclarecido sobre essa pesquisa.

Agradecemos sua participação e contribuição para a pesquisa. Ela é muito importante para nós!

Cecilia Maria Marafelli - cmmarafelli@yahoo.com.br - 21-996066316

Zaia Brandão - zaiapucRio@gmail.com - 21-35271815

* 1. Caso concorde em participar e esteja ciente das informações acima, selecione a opção "Concordo" abaixo e depois clique em "Próxima" para iniciar o questionário.

☐ Concordo. ☐ Não concordo.

Questionário Professores Curso de Pedagogia

* 2. Há quantos anos você é professor?

* 3. Já trabalhou em outra (s) etapa (s) de ensino?

- ☐ Sim.
☐ Não.

* 4. Em qual (is) etapa (s) de ensino você já trabalhou? Indique por quanto tempo em cada.

* 5. Há quantos anos você leciona no curso de Pedagogia?

* 6. Você já trabalhou ou trabalha em outro curso de Pedagogia?

- ☐ Não.
☐ Sim, trabalhei.
☐ Sim, trabalho.

* 7. Em que tipo de instituição você trabalha ou trabalhou além da atual?

- ☐ Pública.
☐ Privada.

* 8. Indique se alguns dos problemas listados abaixo costumam atrapalhar o aprendizado dos alunos. (Marque apenas uma opção em cada linha)

| | Nunca | Poucas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Baixa renda familiar/pessoal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Escolaridade anterior precária | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Baixo capital escolar familiar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pouco hábito de leitura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Falta de apoio pedagógico oferecido pela | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pouco tempo para os estudos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alto índice de faltas/Atrasos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dificuldade de elaborar textos escritos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dificuldade de compreensão de textos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

*** 10. Você dá ou já deu aulas em pelo menos uma disciplina de metodologia/didática?**

- ☐ Não.
☐ Sim.

*** 11. Avalie com que frequência sua disciplina relaciona a teoria com as situações da prática docente.**

| | Nunca | Poucas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Realizando estudos de caso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Exercitando a elaboração de instrumentos de avaliação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Exercitando a elaboração de exercícios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Exercitando a elaboração de planos de aula/curso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

*** 12. Em relação ao desempenho de seus alunos no curso de Pedagogia, de forma global, você está...**

- ☐ Muito insatisfeita (o).
☐ Insatisfeita (o).
☐ Satisfeita (o).
☐ Muito satisfeita (o).

***. 13. Indique se seus alunos têm dificuldade em:**

| | Não | Sim |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Apresentar oralmente os textos indicados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compreender os textos das disciplinas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Correção e clareza de linguagem | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elaborar trabalhos para o curso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Entregar os trabalhos no prazo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fazer resumos dos textos lidos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ler previamente os textos indicados para as aulas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sintetizar as leituras indicadas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

***. 14. Indique seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações sobre seu trabalho neste curso: (Marque apenas UMA opção em cada linha)**

| | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Eu me sinto motivado para o trabalho como docente do curso de Pedagogia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A maioria dos alunos que ingressam no curso de Pedagogia tem domínio dos conhecimentos básicos do ensino | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

***. 15. Os SEUS alunos do curso de Pedagogia SÃO:**

| | 0 a 5% | 10% | 20% | 30% | 40% | 50% | 60% | 70% | 80% | 90% | 100% |
|---|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| Aplicados | | | | | | | | | | | |
| Desmotivados | | | | | | | | | | | |
| Despreparados | | | | | | | | | | | |
| Esforçados | | | | | | | | | | | |
| Estudam pouco | | | | | | | | | | | |
| Estudiosos | | | | | | | | | | | |
| Integram-se facilmente às exigências acadêmicas | | | | | | | | | | | |

*** 16. Pela sua observação e contato com os estudantes, qual seria o percentual de alunos que pretendem atuar como professores no Ensino Fundamental, séries iniciais ou Educação Infantil?**

- ☐ 0 a 20%
☐ 20 a 40%
☐ 40 a 60%
☐ 60 a 80%
☐ 80 a 100%

*** 17. Em sua opinião, quais seriam os principais investimentos a serem realizados pelos cursos de Pedagogia para tentar minimizar as dificuldades dos estudantes ao ingressarem na Universidade?**

*** 18. Qual o percentual de alunos do curso de Pedagogia desta instituição que, após a conclusão do curso, estariam preparados para enfrentarem os desafios da sala de aula?**

- ☐ 0 a 20%
☐ 21 a 40%
☐ 41 a 60%
☐ 61 a 80%
☐ 81 a 100%

*** 19. Indique os principais problemas dos cursos de Pedagogia para a formação de professores.**

*** 20. Descreva com suas palavras como avalia a maioria de seus alunos neste curso.**

Você chegou ao final do questionário!

Obrigada pela sua contribuição!

ANEXO 3 – Perguntas enviadas para alunos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: “Conhecendo os futuros professores – um estudo sobre o perfil de alunos de dois Cursos de Pedagogia da cidade do Rio de Janeiro”

O questionário a seguir faz parte da pesquisa desenvolvida por Cecilia Maria Marafelli, no âmbito do curso de Doutorado em Educação da PUC-Rio, sob a orientação da Profª Drª Zaia Brandão. O tema da pesquisa é o estudo de dois cursos de Pedagogia da cidade do Rio de Janeiro.

A investigação se propõe a conhecer mais de perto dois cursos de Pedagogia reconhecidos na cidade do Rio de Janeiro como sendo de qualidade, focando a análise sobre as condições institucionais e sociais em que se dá a formação desses estudantes, numa perspectiva comparativa entre os alunos, coordenadores e professores dos dois cursos pesquisados.

A participação na pesquisa é voluntária e não oferece qualquer risco moral, uma vez que a identidade daqueles que fornecerem as informações através do preenchimento e envio do questionário será mantida em sigilo. Além disso, a participação é isenta de despesas e tomará cerca de 20 minutos para ser efetivada. Os resultados serão publicados estritamente em contextos acadêmicos, na ocasião do término da pesquisa. Aqueles que tiverem interesse em ler o trabalho final podem entrar em contato através do email ou telefone. A participação na pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

O consentimento fundamenta-se na garantia do respeito à dignidade humana e aos princípios éticos em pesquisa e na disponibilização, pelo pesquisador responsável, desses esclarecimentos iniciais, bem como outros que por ventura venham a ser feitos pelo participante. O recebimento do questionário respondido será entendido como a concordância do participante e seu entendimento livre e esclarecido sobre essa pesquisa.

Agradecemos sua participação e contribuição para a pesquisa. Ela é muito importante para nós!

Cecilia Maria Marafelli - cmmarafelli@yahoo.com.br

21-996066316

Zaia Brandão - zaiapucrio@gmail.com

21-35271815

* Caso concorde em participar e esteja ciente das informações acima, selecione a opção "Concordo" abaixo e depois clique em "Próxima" para iniciar o questionário.

☐ Concordo.

☐ Não concordo.

Questionário Alunos Curso de Pedagogia

*** Por que você chegou ao curso de Pedagogia?**

*** Como está sendo sua experiência como aluno (a) do curso?**

*** Como você avaliaria o curso de Pedagogia?**

Obrigado pela sua contribuição!

Você chegou ao final do questionário!