

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO

Roberta Luciana Custódio Bianchini

**ENCONTROS COM JOVENS: A ESCOLHA PELO CURSO DE
PEDAGOGIA E O SENTIDO DE TORNAR-SE PROFESSOR.**

São Carlos – SP
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO

Roberta Luciana Custódio Bianchini

**ENCONTROS COM JOVENS: A ESCOLHA PELO CURSO DE
PEDAGOGIA E O SENTIDO DE TORNAR-SE PROFESSOR.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Roseli Esquerdo Lopes.

São Carlos – SP
2017



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Roberta Luciana Custódio Bianchini, realizada em 30/06/2017:

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes
UFSCar

Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malfitano
UFSCar

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini
UFSCar

Profa. Dra. Deberá Cristina Fonseca
UNESP

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo
UNESP

Ao meu pai (*in memoriam*) pelos exemplos de esforço,
dignidade e coragem que permanecem vivos em minha
caminhada sempre e sempre...

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Hamilton por toda força, persistência, paciência e incentivo durante todo o processo de doutoramento que me impulsionaram a seguir adiante com equilíbrio em todos os momentos, sem nunca me deixar abater, mantendo a coragem e esperança que me fizeram chegar aonde cheguei.

À minha família, tios, tias e primos que compõem a minha história e me sustentam em todos os momentos, especialmente minha “tia-mãe” Esmeralda e meu querido primo Evaldo, que me impulsionaram com ânimo e persistência para que meu olhar se dirigisse sempre avante.

Ao sempre querido amigo José Dirceu Volletti Filho, por toda a sua participação, contribuição afetiva e intelectual durante toda a minha vida, e em especial, academicamente.

Ao amigo Odair Antonio Mariano Leite pela presença sempre constante em todos os momentos em que o apoio amigo se fazia necessário.

À Antonio Carlos Crepaldi pela paciência e contribuição com a linguagem digital que tanto me ajudaram nesse trabalho.

À minha orientadora, Roseli Esquerdo Lopes, pela sua dedicação e atenção que me proporcionaram a aprendizagem nesse processo de doutoramento.

Ao professor João Virgílio Tagliavini por toda sua participação, colaboração, conversas e incentivos desde o primeiro ano do meu doutorado fazendo com que ele se tornasse mais leve, agradável e alegre.

À minha amiga e professora orientadora de graduação Mariá Aparecida Pelissari, que me ensinou exemplos de ética e responsabilidade e que me iniciou na vida acadêmica, possibilitando que hoje eu atingisse o doutorado.

Ao meu querido amigo e professor orientador de mestrado Cesar Donizetti Pereira Leite, que me possibilitou conhecer o mundo acadêmico para além das relações intelectuais, compreendendo também o valor e o poder das relações afetivas nesse espaço.

Aos inúmeros amigos que não cabem nesse pedaço de papel, mas ocupam espaço de afeto e doçura em minha vida por sempre me transmitirem seu carinho, seu afeto, seu incentivo, enfim, sua amizade.

À coordenação dos cursos de pedagogia da ASSER e da UNESP, bem como aos alunos das respectivas faculdade e universidade que oportunizaram a realização dessa pesquisa através da sua colaboração e participação.

À diretoria, funcionários, alunos e professores, colegas de trabalho da faculdade ASSER, que me oferecem oportunidade ímpar de trabalho onde tenho a possibilidade de me realizar pessoalmente e poder afirmar com larga certeza que sou uma pessoa feliz profissionalmente.

À todos os jovens (que foram meus alunos, que são meus alunos e que serão meus alunos) que sabem desfrutar da delícia de ser jovem, e com a sua juventude colaboram para a construção de um mundo melhor.

À todos aqueles que contribuíram de alguma forma durante o meu processo de doutoramento, que partilhem comigo de uma intensa alegria, pois nenhuma vitória é individual.

*É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

(Maria, Maria - Milton Nascimento)

RESUMO

Nesta pesquisa, discutem-se as trajetórias de jovens em busca do ensino superior, em particular, a pretensão pelo curso de pedagogia em duas instituições no município de Rio Claro-SP: uma pública – UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) e outra privada – ASSER (Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro). O objetivo desse estudo reside em conhecer o que leva os alunos a almejam o ensino superior, sua trajetória escolar, bem como os fatores relacionados à sua escolha em relação ao curso de pedagogia e à possibilidade de tornar-se professor. Do ponto de vista empírico, os procedimentos utilizados lançaram mão de um instrumento fechado – questionário – com o intuito de lidar com uma amostra mais significativa de sujeitos e que foi analisada de forma a oferecer subsídios para um recorte de sujeitos e de temáticas a serem buscados por meio de outro instrumento – entrevistas – que auxiliaram na compreensão de singularidades que compõe essa população. O total de alunos tanto da universidade como da faculdade que responderam ao questionário, o qual contou com questões abertas e fechadas, somou 102 participantes. Dentre estes, foram selecionados 15 alunos que se propuseram posteriormente a participar das entrevistas. Foram selecionados os alunos ingressantes e concluintes do curso de pedagogia das referidas instituições a fim de que pudéssemos compreender como se dá a busca pelo curso de pedagogia e como ocorre a sua passagem por ele, contextualizando a noção em torno da temática sobre a educação. Pudemos apreender que os jovens pesquisados pertencem ao que se denomina de grupos populares urbanos e que não tiveram o curso de pedagogia como sua primeira opção, mas que, durante a realização do mesmo, se sensibilizam com a tarefa social proposta e, apesar de não identificarem uma valorização da profissão pela sociedade, se imbuíram de comprometimento ético para fazerem do torna-se professor algo com significado na busca por alguma transformação social. A pesquisa revelou que para esses jovens, conquistar o diploma universitário trata-se de uma ascensão social significativa e daquilo que lhes foi possível “gostar” dentro de uma estrutura de desigualdades em que vivemos em nosso país. Os jovens de grupos populares buscam a promessa de um futuro melhor, enxergando a carreira docente como uma possibilidade de fazer a diferença na vida de outras pessoas e como uma forma de realizar-se pessoalmente e profissionalmente.

Palavras-chave: Juventudes; Jovens de grupos populares; Ensino Superior; Educação; Pedagogia; Professor.

ABSTRACT

This study discusses the trajectories of young students who seek higher education, particularly degrees in Education, obtained from two different institutions in Rio Claro-SP, Brazil: a public, state-funded university (São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP) and a private institution (*Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro* - ASSER). The aim of this study relies on investigating which are the reasons that take students to aim at higher education degrees, on knowing their education trajectories, and the aspects involving their choice for the Education field and for the possibility of becoming schoolteachers. From the empirical point-of-view, the study methodology involved an assessment tool with closed-ended questions – a survey – which aimed to deal with a large sampling of subjects. These questions were analyzed in order to provide basis for a qualitative look into the theme and the subjects. Such analysis enabled obtaining data from another assessment tool, with open-ended questions – now applied as interviews – which helped to comprehend the uniquenesses of these people’s universe. One hundred and two (102) students took the closed- and open-ended surveys, including both the university and the college students. Among them, 15 were selected for and accepted to be interviewed. The surveyed students comprised freshmen and senior undergraduate Education students from both the aforementioned institutions, selected in order to provide insight on how the seek for an Education degree starts and evolves, thus contextualizing this notion concerning the education scope. From data, the investigated students were recognized as belonging to what can be identified as urban working class groups. These students usually did not pick Education as their first choices, but have found themselves touched by its social appeal during the course. Further, in spite of not perceiving the teaching carrier as properly valued by society, they ethically committed themselves to become real agents of social (and their own personal) change as schoolteachers in Brazil. This study revealed that, for these young people, achieving a graduate degree means significant social mobility within the limited range of possibilities which are made available for them, as a consequence of the social inequality reality established in Brazil. Such working class groups’ students seek in their choices a better future, and see the teaching carrier as a chance to make a difference in other people’s lives, and as a way to find both personal and professional fulfillment.

Keywords: Youth; Working class groups; Higher Education; Education; Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiro motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior	60
Figura 2 – Segundo motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior	61
Figura 3 – Terceiro motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior	63
Figura 4 – Principais motivos que levaram o respondente a entrar no ensino superior	64
Figura 5 – Quando decidiu cursar graduação em pedagogia?	66
Figura 6 – Por que decidiu cursar a graduação em pedagogia?	68
Figura 7 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 1º lugar)...71	
Figura 8 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 2º lugar)...74	
Figura 9 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 3º lugar)...76	
Figura 10 – Principais motivos de satisfação com o curso de pedagogia que está realizando.....	77
Figura 11 – Principais motivos de insatisfação com o curso de pedagogia que está realizando.....	80
Figura 12 – Motivo que o faz permanecer na faculdade.....	82
Figura 13 – O que mais gosta (gostou) do seu curso?	83
Figura 14 – Disciplinas que mais gostam no curso	85
Figura 15 – O que menos gostam no curso de pedagogia	87
Figura 16 – A partir da conclusão do curso o que espera/pretende?	89
Figura 17 – O que pensa sobre a possibilidade de tornar-se professor?	90
Figura 18 – Importância do professor de ensino fundamental.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo dos estudantes.....	50
Tabela 2 – Tipo de residência dos estudantes.....	51
Tabela 3 – Renda mensal familiar dos estudantes	52
Tabela 4 – Estudou o ensino fundamental e médio em escola: pública, privada ou em ambas?.....	54
Tabela 5 – Exerce atividade remunerada ou recebe bolsa?	55
Tabela 6 – Curso de pedagogia como primeira opção	56
Tabela 7 – Satisfação com o curso	57
Tabela 8 – Troca de curso	58
Tabela 9 – Desistência da faculdade/Universidade	58
Tabela 10 – Primeiro motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior	59
Tabela 11 – Segundo motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior	61
Tabela 12 – Terceiro motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior	62
Tabela 13 – Quando decidiu cursar a graduação em pedagogia?.....	66
Tabela 14 – Por que decidiu cursar a graduação em pedagogia?.....	68
Tabela 15 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 1º lugar) ..	71
Tabela 16 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 2º lugar) ..	73
Tabela 17 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 3º lugar) ..	75
Tabela 18 – Primeiro motivo de insatisfação em relação ao curso de pedagogia	78
Tabela 19 – Segundo motivo de insatisfação em relação ao curso de pedagogia ...	79
Tabela 20 – Terceiro motivo de insatisfação em relação ao curso de pedagogia.....	79
Tabela 21 – Motivo que o fez permanecer na faculdade	81
Tabela 22 – O que mais gosta no curso de pedagogia?.....	83
Tabela 23 – Disciplinas que mais gostam no curso	84
Tabela 24 – O que menos gostam no curso de pedagogia?	85
Tabela 25 – A partir da conclusão do curso o que espera/pretende? (primeira citação).....	88
Tabela 26 – A partir da conclusão do curso o que espera/pretende? (segunda citação).....	88

Tabela 27 – O que pensa sobre a possibilidade de tornar-se professor?	90
Tabela 28 – Importância do professor de ensino fundamental	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFSCar	Sindicato dos Docentes em Instituições Federais de Ensino Superior dos Municípios de São Carlos, Araras e Sorocaba
ASSER	Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET'S	Centros Federais de Educação Tecnológica
CETS.....	Centros de Educação Tecnológica
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CNPq.....	Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CREDUC.....	Programa de Crédito Educativo
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FUNDEB.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação
FUNDEF.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPS.....	Organização Pan-Americana da Saúde
PCC.....	Práticas como Componentes Curriculares
PIBIC.....	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNJ	Política Nacional da Juventude
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos

REUNI Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

Saeb Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SISU Sistema de Seleção Unificada

UDF Universidade do Distrito Federal

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE União Nacional dos Estudantes

UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIARARAS ... Centro Universitário Hermínio Ometto

Unibero Centro Universitário Ibero - Americano

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UniRadial Centro Universitário Radial

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO OS ENCONTROS DA PESQUISA.....	18
1.1 A(S) JUVENTUDE(S) NO BRASIL.....	23
1.2 FALANDO DE JUVENTUDE(S)	25
2. PRIMEIRO ENCONTRO: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	42
2.1 ENCONTRO COM O CAMPO DE PESQUISA	43
2.1.1 Características do curso de pedagogia da ASSER	44
2.1.2 Características do curso de pedagogia da UNESP	45
2.2 ENCONTRO COM A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	46
3 SEGUNDO ENCONTRO: UM DESENHO DE NÚMEROS REPRESENTA- TIVOS	49
4 TERCEIRO ENCONTRO: O DESENHO DOS DIZERES DOS JOVENS	94
4.1 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR E AS INFLUÊNCIAS PREDOMINANTES	97
4.1.1 A questão do gosto	97
4.1.2 A questão da herança: familiar e outras	103
4.2 O PROFESSOR QUE É TIDO COMO EXEMPLO E FAZ A DIFERENÇA NA VIDA DO ALUNO	108
4.3 DESVALORIZAÇÃO E DESINCENTIVO AO PROFESSOR X AMOR À PROFISSÃO	119
4.4 OBJETIVANDO UM FUTURO MELHOR E NOVAS POSSIBILIDADES DE ESTUDO E TRABALHO.....	142
4.5 BOLSAS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR	162
4.5.1 A expansão e mercantilização do ensino superior brasileiro	171
4.6 DIFICULDADES DA PASSAGEM DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR.....	178
4.7 IES PÚBLICAS E PRIVADAS	186
4.7.1 Um pouco de história da universidade brasileira.....	188
4.7.2 Modernização e desenvolvimento	194
4.7.3 A configuração do ensino superior no final do século XX.....	198
4.8 REFLEXÕES EM TORNO DA PRÁTICA E DA TEORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	208
5 ENCONTRANDO AS CONCLUSÕES.....	219

REFERÊNCIAS.....	225
ANEXO A: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da ASSER.....	237
ANEXO B: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP.....	263
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO	310
APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	314
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	316
APÊNDICE D: TABELAS	322

1 APRESENTANDO OS ENCONTROS DA PESQUISA

No Brasil, o atual panorama, marcado pelo processo de globalização da economia, da política e da cultura, incide nas relações sociais e, especificamente, na educação, ocasionando transformações das mais diversas. Nesse cenário, nos últimos anos, ocorreu um redimensionamento das políticas educacionais, as quais enfatizam a importância de ideais democráticos para a escola brasileira, onde merece destaque a formação dos profissionais da educação.

O foco deste estudo pretende voltar-se ao ensino superior brasileiro que com o decorrer do tempo, vem se defrontando com dilemas frente às necessidades sociais e individuais de formação profissional num mundo em constante mudança, afetando dessa forma, o exercício profissional dos professores e a atuação e os interesses dos alunos pelo ensino.

O interesse pelo tema juventude sempre orientou os meus estudos, desde a graduação no curso de psicologia, quando estive envolvida em um projeto de iniciação científica, fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que versava sobre crianças e adolescentes envolvidos com violência doméstica. No mestrado na área da educação, continuei a trabalhar com a mesma população, porém, naquele momento o norte foi a violência escolar.

Durante o doutorado as minhas vivências foram se modificando, e com elas, meus focos de interesses. Como ingressei na docência superior, minha atenção e dedicação voltaram-se para a educação no ensino superior, porém, trabalhando com a mesma população, agora com a idade um pouco mais avançada, mas sempre voltada para o mesmo público: os jovens.

Trabalhando em uma das instituições aqui em questão, a instituição particular, a minha proximidade com os jovens foi aumentando e com ela, as minhas inquietações, os meus interesses e porque não dizer, a minha

predileção, o meu gosto por essa população foi ganhando espaço em minhas formas de compreensão e saberes. O meu olhar para o jovem não aponta para as complexidades que a sociedade muitas vezes incumbe a eles, não vejo como uma fase de vida tumultuada geradora de problemas, pelo contrário, a minha contemplação por esse sujeito se depara com o jovem que busca oportunidades através do seu talento, criatividade que justamente nessa fase de vida estão explodindo em entusiasmo e pedindo espaço para se concretizarem. Portanto, falar sobre jovens, refletir sobre jovens e procurar conhecer suas formas de viver e conviver em sociedade se tornou eixo central em minhas perspectivas acadêmicas.

Cabe ressaltar aqui, que os alunos da faculdade que passaram pela primeira etapa da pesquisa (o questionário) foram e/ ou eram meus alunos e alguns que participaram da segunda etapa (a entrevista) eram meus alunos naquela época, o que permite a devida elucidação de que todo o cuidado com a diferenciação dos papéis: professora/pesquisadora foi por mim tomado, esclarecido para os alunos e por eles compreendido.

Enquanto professora-pesquisadora que visava por meio da minha profissionalidade procurar compreender como o jovem em seu processo de formação estava se constituindo foi que busquei conhecimentos para realizar essa pesquisa, a qual me garantiu identificar que ao conhecer melhor o perfil dos alunos, a qualidade do trabalho docente pode ser aprimorado.

A proximidade entre as pessoas nas relações humanas às vezes pode gerar algum tipo de equívoco, mas nesse caso, fica evidenciado que o devido esclarecimento das funções que a mim cabiam naquele momento enquanto pesquisadora foi garantido, permitindo que o compromisso ético para com os alunos e com a pesquisa fosse resguardado e respeitado.

Interessada e inspirada por essa população, algumas inquietações foram surgindo e buscando espaço para reflexões a serem aprofundadas, tais como: O que leva o jovem a aspirar pelo ensino superior hoje? Como se dá a trajetória

escolar que leva o jovem até o ensino superior? Por que se tornar professor hoje? O que o jovem pensa sobre a educação?

A busca pela compreensão das respostas para os questionamentos acima, atendendo ao cerne desta pesquisa, culminou na construção do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Juntamente com o meu ingresso no referido programa de doutorado, ingressei no grupo de pesquisa, ensino e extensão em Terapia Ocupacional e Educação no Campo Social denominado METUIA, coordenado pela minha orientadora, Prof. Dr. Roseli Esquerdo Lopes, onde pude ampliar a edificação dos meus conhecimentos, contribuindo para a construção da minha pesquisa.

Ao longo desse período cursei as disciplinas propostas pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), buscando além delas, aprofundamento em temas que norteavam a minha pesquisa, como o seminário sobre Gramsci, ministrado pelo Prof. Dr. Paolo Nosella, realizado no 1º semestre de 2014.

Além do seminário, cursei uma disciplina no 2º semestre de 2014, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro (UNESP de Rio Claro), ministrada pela Prof. Dr. Débora Cristina Fonseca e intitulada: “Tópicos especiais em educação: juventude, políticas sociais e processos de inclusão social na sociedade contemporânea”, com o intuito de refletir sobre os principais temas relacionados à juventude, considerando aspectos psicossociais e sócios institucionais.

Atrelada a essa temática, tive a oportunidade de participar do Seminário Internacional de Juventudes e a Nova Cultura do Trabalho, realizado também no 2º semestre de 2014 na UFSCar, debatendo valiosas questões sobre juventude e contando com a participação do Prof. Dr. José Machado Pais.

No presente estudo, não se pretende abordar a incursão de qualquer indivíduo no ensino superior, mas tratar do aluno jovem, oriundo das classes populares, ou seja, da classe trabalhadora, daquela que possui baixa renda

socioeconômica e que por alguma razão, a qual pretendemos investigar, vem almejando o ensino superior e tentando alcançá-lo através dos caminhos possíveis, ou seja, através do ensino privado ou através do ensino público, sendo que o foco a ser investigado aqui reside na escolha pelo curso de pedagogia, o qual possibilita o desafio de se tornar professor, desafio este, entendido como um processo contínuo.

Atentando para os questionamentos feitos acima e, conseqüentemente, considerando como problemática desse estudo o que leva o jovem a se interessar em tornar-se professor nos dias de hoje, a escolha pelo curso de pedagogia foi o eixo condutor dos caminhos da presente pesquisa.

Consideramos ser relevante compreender como os elementos que levam à decisão por um curso vão sendo construídos ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, em função dos múltiplos laços sociais que eles vão estabelecendo (ou rompendo) e das experiências que vão tendo na família, na escola e em sua rede social mais ampla. Torna-se cerne de investigação, portanto, os gostos, as preferências, os objetivos e, finalmente, as escolhas que os jovens fazem pela área educacional.

Na tradição bourdieusiana, o ajustamento das preferências às condições objetivas de sua realização é visto como um produto de um *habitus*¹ previamente constituído, chegando sempre à conclusão de que as escolhas individuais não são a expressão direta de um gosto autônomo, independente, previamente constituído em relação às condições de sua realização. Tal tradição teórica nos

1 Para Bourdieu, o *habitus* consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorporam aos indivíduos, seja no nível das práticas, seja no da postura corporal (*hexis*) desses mesmos sujeitos. Desse modo, o *habitus* é apreendido e gerado na sociedade e incorporado pelos indivíduos. Esse conceito de *habitus* vem a ser muito caro para a teoria bourdieusiana podendo ser entendido como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações.

mostra que o gosto, as preferências e, em última instância, a própria escolha são resultado de uma espécie de adaptação dos agentes às condições sociais objetivas. Nos termos de Bourdieu (2008a; 2003), aprendemos socialmente a amar o que é possível ou mais provável, dada a nossa condição social; e a excluir do universo de nossas aspirações os sonhos impossíveis ou improváveis.

Acompanhando o pensamento de Bourdieu, Nogueira e Pereira (2010), afirmam que a socialização e, particularmente, a transmissão familiar do capital cultural e das expectativas e aspirações em relação ao futuro, são decisivas para os processos de escolha na área educacional – não é um processo mecânico, automático, totalmente previsível. Os indivíduos incorporam apenas parte das características de seus grupos familiares e, ainda assim, as reelaboram e as mesclam com influências recebidas de outros grupos e de outras instâncias de socializações.

A escolha dos estudantes pela carreira profissional é motivada por algo. Não se escolhe uma profissão por acaso. Fatores externos devem ser considerados pela universidade e pela faculdade para que estas possam compreender o estudante e, a partir daí, criar condições para formá-lo. Interessamos, portanto, conhecermos a escolha por tornar-se professor do estudante, ouví-lo, através dos questionários e entrevistas, para que tenhamos condições de nos aproximarmos de suas inquietações, ideias, expectativas, necessidades, lacunas, compreendendo sua trajetória escolar.

O objetivo central dessa pesquisa reside, dessa forma, em conhecer o que leva os alunos que almejem o ensino superior, a sua trajetória escolar e, também, os fatores relacionados à sua escolha em relação ao curso de pedagogia e à possibilidade de tornar-se professor.

Dessa forma, pretendemos investigar como vão sendo construídas as trajetórias escolares dos indivíduos, a partir das suas redes de relações estabelecidas, dentro e fora da família, com outros sujeitos e em função de acontecimentos variáveis, ou seja, buscamos analisar de que forma e em que medida pode se ter constituído, na trajetória de vida desses indivíduos, o gosto

pela área da Educação e que papel esse gosto pode ter assumido na definição da sua escolha pelo curso de pedagogia, mesmo que sua opção por tal curso não tenha sido a primeira, em algum momento, esse jovem optou por cursar pedagogia e, optou também, em permanecer no curso.

Assim sendo, evidenciamos aqui uma população que permeia toda a problemática dessa pesquisa e merece, desta maneira, maior destaque, maior foco sobre esse tema para que possamos compreender melhor os nossos sujeitos de pesquisa: os jovens.

1.1 A(S) JUVENTUDE(S) NO BRASIL

A grande maioria dos autores considera que a faixa etária não é suficiente para designar a juventude, compreendendo que a ênfase deva ser dada mais ao tipo de experiência que o jovem acumula nesse período do que o seu sentido cronológico/biológico. No entanto, temos algumas classificações de juventude que buscam nortear essa faixa etária como podemos encontrar no CONJUVE (Conselho Nacional de Juventude) (2006, p. 5):

[...] uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Sendo tema de interesse público, a condição juvenil deve ser tratada sem estereótipos e a consagração dos direitos dos/das jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s).

Relativamente à concepção de juventude,

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos - jovens - para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade. No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos,

denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. Considerando essa divisão, pode-se perceber que o primeiro grupo já está incluído na atual política da criança e do adolescente; entretanto, os outros dois não estão (SILVA; SILVA, 2011, p. 664).

A juventude tem sido um tema cada vez mais presente na sociedade contemporânea, tanto nos espaços acadêmicos de discussão e investigação, como nas pautas voltadas para o desenvolvimento de políticas públicas. A definição de juventude ainda tem sido perpassada por uma natureza social que se apresenta de forma relativa, conforme o lugar e o momento. Isso explica o motivo pelo qual,

[...] alguns autores que se debruçam sobre essa temática apontam para lacunas ainda existentes na compreensão dessa condição, todavia, constroem um corpo teórico acerca do conceito e da condição que nos permite refletir e propor um breve panorama (PRATA, 2012, p.3).

Sendo assim, nas últimas décadas, os estudos sobre jovens giram em torno de indagações que tentam compreender como vivem, o que pensam, como agem e como reagem aos problemas que os atingem, enfim, são inúmeras reflexões que nos remetem ao que é ser jovem.

Alinhando-se a tais discussões o presente trabalho propõem-se a discutir questões relativas à definição de juventude, problematizando no âmbito desses conteúdos, elementos como as diferenciações temporais, sociais e culturais que interferem na organização da concepção de tal categoria. Para tanto foram utilizadas as definições e considerações de autores como: Pais (1993), que vê a juventude como uma questão social; Sposito (2002) trata a juventude como uma categoria sociológica de ordem histórica e cultural; Dayrell (2007), apontando a influência do meio social que constitui a juventude; Novaes (2002), fala em várias juventudes; Vargas Gil Souza (2011), que discute a questão da origem social; Bourdieu (1983); Prata (2012), os quais argumentam que a juventude é uma “construção social”; Pereira (1996), que discute as concepções de Bourdieu (1983), comparativamente às concepções de Mario Margulis e Marcelo Urresti

(1996); Foracchi (1965), que aponta as implicações sociais e culturais presentes no período de transição para a vida adulta; Camarano, Mello, Pasinato e Kanso (2004), as quais sinalizam a diferenciação histórica entre o período de tempo atribuído à juventude em épocas e culturas diferentes, Bock (2004), que fala da importância que a cultura imprime nas transformações para a vida adulta; Manheim (1975) abordando a juventude do ponto de vista sociológico; Augusto (2005) considerando a juventude como uma categoria histórico-social e Corrochano (2008), Pochmann (2007) e Antunes (2000), que discutem a relação do jovem com o trabalho.

1.2 FALANDO DE JUVENTUDE(S)

A juventude já foi analisada sob diversos pontos de vista, constituindo-se em objeto de estudo sob diferentes perspectivas. Na presente pesquisa, mais especificamente, olhamos em direção aos estudos sociológicos, observando a juventude como uma construção social, situando-a em um terreno arenoso de considerável complexidade. Ao compreender a juventude como problema social e como problema de investigação sociológica, Pais (1993) destaca que é preciso levar em conta o intrincado e diferenciado movimento de compreensão em que se encontram os contextos dos indivíduos: aqueles associados à experiência do cotidiano (as normas, os sentidos de orientação, bússolas de cognição, mapas de significação) e aos contextos analíticos (aqueles elaborados e construídos pelo conhecimento científico, pela fabricação das explicações científicas dos fenômenos que nos tocam).

Sposito (2002) também fala em seus estudos sobre juventude e escolarização sobre os caminhos investigativos utilizados para tematizar a juventude como categoria sociológica. Procura deixar claro que os esforços para a compreensão dessa categoria são de difícil configuração, pois os critérios que a constituem, enquanto sujeitos, são de ordem histórica e cultural.

Na visão de Dayrell (2007, p. 58) a juventude é parte de “um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um”, portanto, também corresponde a perspectiva sociológica em relação à juventude. Sob este ponto de vista, há concordância com a visão do autor de que a juventude constitui um “momento determinado, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2007, p. 158).

Os esforços implementados para definir a juventude enquanto uma categoria, tem resultado numa gama cada vez mais significativa de posicionamentos, nem sempre concordantes entre si, sobre o que ela vem a ser. Dentre esses, encontram-se as considerações tomadas por Bourdieu (1983), como “apenas uma palavra”, uma vez que, conforme lembra o autor “a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas.” (p.112).

De acordo com Pereira (1996, p. 15),

Bourdieu compreende a categoria juventude sempre dentro de um critério etário e que, segundo ele, não faz sentido isoladamente, pois seria sempre na contraposição que esta se definiria. Entretanto, para alguns autores que têm se dedicado ao estudo da juventude e suas práticas, tal conceito seria mais do que uma palavra e não apenas uma definição que surge da confrontação entre o novo e o velho.

Conforme Bourdieu (1983), cada campo social tem suas leis específicas de envelhecimento, ou seja, deixam de ser jovens e passam a ser considerados como adultos as pessoas que atendem a determinados requisitos definidos em diferentes campos sociais, sendo que, para saber como se categorizam as gerações, é preciso conhecer as leis específicas de funcionamento de cada campo, os embates e as divisões que eles operam. Dessa forma, pode-se perceber que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e que se falar

em jovens como grupo social dotado de interesses comuns e relacionar tais interesses a uma idade definida biologicamente já se constitui uma manipulação, como por exemplo, no caso da comparação das diferentes juventudes no mercado de trabalho: há jovens que já trabalham e aqueles, de mesma idade (biológica), que só estudam.

A exemplo de tal complexidade, o autor argumenta:

Cada campo, como mostrei a propósito da moda ou da produção artística e literária, possui suas leis específicas de envelhecimento para saber como se recortam gerações é preciso conhecer as leis específicas; funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta (“nouvelle vague”, “novo romance”, “novos filósofos”, “novos juízes”, etc.). Isto é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e se relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 1983, p.13).

Segundo Bourdieu (1983), a fronteira entre a juventude e a velhice é em todas as sociedades um jogo de luta, isto é, uma forma de reservar aos mais velhos a posição do “saber” ou do poder, enquanto que aos jovens restam os estereótipos de menos responsáveis, sendo marcada a divisão entre o poder em favor dos mais “maduros”, mais responsáveis, mais velhos, e os que ainda não sabem, não possuem o poder e o saber.

Dessa forma segundo o autor, os cortes de idade ou de geração são muito variáveis e sujeitos a manipulações, sendo a juventude vista por ele como um conceito construído socialmente, como resultado da luta de poder entre mais jovens e mais velhos, tornando as relações entre idade social e idade biológica muito complexas.

De acordo com essa visão, Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996, p. 11),

[...] propõem a superação de considerações sobre a juventude como mera categorização por idade e como portadora de características

uniformes. Para eles, a condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem.

Com base em tais categorizações, as inúmeras reflexões a respeito da definição de juventude na contemporaneidade nos leva a considerar que se trata de uma construção social e cultural bastante diversificada e que não pode ser entendida isoladamente, mas sim, a partir das suas múltiplas relações e contextos sociais.

Nessa perspectiva, é interessante lembrar que,

[...] a representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos. [...] As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em seu lugar (BOURDIEU, 1983. p. 11).

Novaes (2002) considera o jovem como aquele indivíduo mais predisposto à vida, ou seja, biologicamente falando, se encontra mais longe da morte. A autora também ratifica a opinião de que se deve falar em várias juventudes, coexistentes em um mesmo tempo e espaço social, tomando o cuidado de não demarcar em etapas de vidas sequenciais.

Com base em tais reflexões, ao pensarmos sobre juventude, a inserimos num universo mais complexo, perpassado por questões referentes às condições de gênero, etnia, classe social, moradia, pertencimentos religiosos, escolaridade, cultura, entre outros determinantes que se entrelaçam e vão compondo a constituição social a que pertencem.

Conforme apontam Margulis e Urresti (1998, p. 10):

[...] as diferentes maneiras de ser jovem alteram substancialmente os modelos que regulam e legitimam a condição da juventude. Ou seja, ser jovem pobre é diferente de ser jovem classe média ou alta, os modelos, as expectativas, as trajetórias, são profundamente modificadas.

Relativamente à questão do gênero que também perpassa o tema, Prata (2012, p. 6) acrescenta,

Isso também se estende quanto ao gênero. Feixa (1997) completa essa visão contemplando a questão de gênero. Que esta merece uma atenção particular, pois ascender para a vida adulta não tem o mesmo significado para homens, para mulheres e para o chamado terceiro sexo, compreendendo outras identidades que não só as heterossexuais: gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis.

Segundo Margulis e Urresti (1998), a literatura sociológica trata de superar a condição de juventude como mera categoria de idade, uma vez que esta deve estar articulada com fenômenos culturais. Logo, cada geração pode ser considerada como pertencente a uma cultura diferente, na medida em que incorpora em sua socialização novos códigos, destrezas, linguagens, formas de perceber, de apreciar, classificar e distinguir.

Além do contexto social, há, também, a circunstância histórica em que a juventude se insere, uma vez que é integrante de uma geração específica que se relaciona com outras gerações, como afirma Bourdieu (1983, p. 12): “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém” e ainda, “a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre jovens e velhos”.

De acordo com Camarano, Mello, Pasinato e Kanso (2004), houve momentos na história, quando predominaram condições hostis para a sobrevivência humana, como na Idade Média ou durante as grandes guerras, em que o período de transição para a vida adulta era demasiadamente breve. Isto nos leva a concluir que tal período pode se caracterizar por sua retração ou prolongamento, dependendo do segmento social considerado e o momento histórico.

Ainda de acordo com as referidas autoras, a entrada para a vida adulta está diretamente associada à camada social na qual o indivíduo encontra-se inserido, levando-nos a perceber que,

Nas camadas de renda mais baixas, podem ser “precocemente” impostas tarefas e responsabilidades para as quais não estão, necessariamente, preparados para assumir. Isso, por sua vez, pode antecipar características próprias da vida adulta, tais como a inserção no mercado de trabalho, o provimento parcial ou total do seu sustento e a constituição de família. Por outro lado, certos indivíduos de segmentos sociais de renda mais elevada podem atingir a idade adulta sem terem assumido papéis a ela associados (CAMARANO; MELLO; PASINATO; KANSO, 2004, p. 7).

Orientadas por tais perspectivas, Camarano, Mello, Pasinato e Kanso (2004, p. 7) pontuam que uma das observações a serem postas relativamente a tal associação é a de que “a família e o Estado afetam a constituição identitária e social dos jovens, funcionando como agentes promotores de suas potencialidades ou de acirramento da sua condição de vulnerabilidade”.

Dessa forma, de acordo com Foracchi (1965),

[...] a transição para a vida adulta não é considerada apenas como a passagem da escola para o trabalho, mas como um processo complexo que envolve a formação escolar, a inserção profissional e familiar, articulando um sistema de dispositivos institucionais e processos biográficos de socialização que interferem na vida das pessoas desde a puberdade e conduzem à aquisição de posições sociais.

É possível admitir que o jovem que dispõe de mais tempo antes de ingressar no processo laborativo, e que conseqüentemente dispõe de mais tempo para concluir a sua experiência no ensino básico e, às vezes, prolongar a experiência de estudo em níveis superiores, evidentemente terá mais chances de ocupar posições mais significativas no contexto trabalhista e (reflexivamente) no contexto social.

Com vistas a tal concepção, consideramos pertinente neste ponto, trazeremos à discussão a noção de moratória social, utilizada por Margulis (2007), em seus escritos sobre juventude e desigualdade social. Nas concepções do autor, a moratória social define-se como:

[...] prazo concedido a certa classe de jovens, que lhe permite gozar de uma menor exigência, enquanto completam sua instrução e alcançam sua maturidade social e econômica. É uma condição mais específica de jovens da classe média e alta (com poder econômico e cultural), que se incorporaram à universidade e postergaram sua inserção plena no mercado de trabalho, e, por conseguinte, receberam a legitimidade social de seu tempo livre (MARGULIS, 2007, p. 378).

No que se refere àqueles que estão excluídos dessa moratória, os autores buscam defini-los sob uma outra categorização, a qual é definida como jovens não juvenis. Logo,

[...] pode-se reconhecer a existência de jovens não juvenis – como é, por exemplo, o caso de muitos jovens dos setores populares que não gozam da moratória social e não portam os signos que caracterizam hegemonicamente a juventude -, e não jovens juvenis – como é o caso de certos setores médios e altos que vêm diminuindo seu crédito vital excedente, mas são capazes de incorporar tais signos (MARGULIS; URRESTI, 1998, p. 14).

Percebe-se dessa forma, que de acordo com o contexto social e econômico em que esse jovem está inserido, serão apresentados os níveis maiores ou menores de pressão econômica e social para que assuma ou não as características da vida adulta precocemente ou mais tardiamente. Importante notar que, observando-se a partir desse ponto de vista, é pertinente definir a juventude “enquanto condição” uma vez que “se apresenta com um período mais ou menos delimitado e possuidor de alguns “gozos sociais”, dentre eles, a moratória” (PRATA, 2012, p. 6).

A questão social e econômica é um forte indicador daquilo que se espera do jovem, ou seja, se ele é proveniente das classes sociais pobres, são esperados determinados tipos de comportamentos se, ao contrário, é oriundo das classes mais abastadas, são esperados outros tipos de comportamentos completamente distintos.

Consoante a essa realidade Vargas Gil Souza (2011) esclarece que, aqueles de origem social privilegiada adiam a procura por trabalho e seguem

dependendo financeiramente de suas famílias e com isso, ampliam a sua moratória social, podendo, entre outras coisas, estender sua formação educacional, já os demais, acabam se submetendo a empregos mal remunerados, continuam dependentes de suas famílias, ou ainda, se veem sem a qualificação necessária e acabam desempregados.

A condição de classe social também estará fortemente presente na definição do que é ser jovem, sob o ponto de vista do consumo e do usufruto dos bens materiais simbólicos diretamente vinculados à condição de juventude.

Dessa forma, ser jovem campesino não seria ser jovem plenamente no sentido, por exemplo, por estarem distantes dos símbolos do nicho de consumo jovem de roupas, acessórios e modos de ser. Assim como ser jovem pobre. Enfim, como se gradualmente se fosse mais ou menos jovem, aproximando-se ou distanciando-se desse “tipo ideal”, jovem, homem, branco, anglo-saxão, classe média / alta, urbano, inserido na moda e numa “tribo” (VARGAS GIL SOUZA, 2011, p. [s.n]).

Nesse momento, cabe analisarmos e situarmos a concepção de juventude como produto de um processo sócio-histórico, constituído na sociedade capitalista e marcado por questões como o ingresso no mercado de trabalho, extensão do período escolar e da necessidade de preparo técnico.

Os jovens são vistos por diferentes autores como Corrochano et al. (2008), Pochmann (2007) e Antunes (2000) como um dos grupos mais vulneráveis a sofrerem com o desemprego, tarefas e contratos precarizados, como também predispostos à faixas salariais inferiores aos trabalhadores adultos. Mas diante destas condições poderíamos ser levados a refletir por que estes jovens buscam sua inserção profissional tão precocemente?

Esse questionamento poderá ser compreendido através da avaliação de um conjunto de fatores, destacando-se as necessidades financeiras de famílias com baixa renda, fatores culturais nos quais o trabalho prevalece como fator disciplinar e o próprio desejo juvenil de consumo das suas satisfações pessoais e/ou familiares (CORROCHANO et al. 2008). Considerando também as questões sociais e a faixa etária como fatores importantes na definição das estratégias de

inserção profissional para os jovens, imprimindo possibilidades distintas de acordo com a renda familiar, cabe ressaltar que essas possibilidades não deverão ser entendidas como aspectos naturalizantes, nos quais somente os jovens decorrentes de famílias de menor poder financeiro necessitem trabalhar (POCHMANN, 2007).

O autor acima se utiliza do padrão de inserção ocupacional como um conceito chave para compreender a situação da juventude no interior do mercado de trabalho. O referido padrão relaciona a passagem de jovens de uma situação inativa para uma ativa no mercado de trabalho, tendo como principais parâmetros o término dos estudos pelo jovem, ingresso no mercado de trabalho e mudança de residência para constituição de uma nova família ou não, sendo estes entendidos como componentes de passagem da condição inativa para ativa, na qual o jovem busca obter sua autonomia financeira.

A inserção do jovem no mercado de trabalho é vista como um dos complexos processos que compõem a chamada transição para a vida adulta. De acordo com Camarano (2006), o primeiro componente nessa direção era considerado a saída da escola. No entanto, estudos realizados pela mesma autora apontam alterações em relação aos principais eventos do ciclo de vida. Ela esclarece que os ciclos esperados eram: o nascimento, a frequência escolar, o trabalho, o casamento, a constituição de domicílio próprio, o nascimento de filhos, a aposentadoria, o envelhecimento e a morte. Contudo, fatores como o prolongamento da duração da vida, a redução da fecundidade e da mortalidade infantil, nesses vinte anos, entre outros fatores sociais, têm espaçado cada um destes ciclos.

Segundo a referida autora ainda, as transições para a vida adulta, têm sido cada vez menos lineares e podem ser pautadas em, pelo menos, duas fortes contradições dentro da categoria trabalho: a primeira seria a precocidade de inserção laboral na realidade brasileira garantida legalmente a partir dos 14 anos. A segunda seria o alargamento ou prolongamento da juventude, na qual o jovem tem também sua permanência estendida dentro do sistema educativo,

numa lógica global fundamentada nas chamadas sociedades do conhecimento, sendo protelada sua inserção no mercado de trabalho.

Nas transições que se seguem na vida do jovem, destaca Camarano (2006) que o trabalho perpassa a entrada na vida adulta de muitos jovens e segue-o até a sua saída, na aposentadoria, formando uma longa trajetória laboral, fato este que reitera a necessidade de novos estudos que possam expressar o que pensam e sentem os jovens sobre o trabalho. Para inserir-se e ocupar um lugar no mercado de trabalho contemporâneo, o jovem pode se deparar com uma realidade de que nem sempre há um lugar para todos.

Não nos esqueçamos de que nossa cultura, variavelmente, imprime valor ao adulto produtivo, com boa aparência, atribuindo um menor grau de valor aos indivíduos que se encontram em outras fases da vida: infância, velhice e juventude, todas tomadas como fases economicamente improdutivas para a sociedade.

Segundo Bock (2004, p. 41):

A sociedade moderna, com suas revoluções industriais, gerou grandes modificações nas formas de vida. Com as revoluções industriais, o trabalho sofisticou-se, do ponto de vista tecnológico e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola.

Do ponto de vista das diferenças sociais, Prata (2012) apresenta uma análise das perdas e ganhos presentes no processo de transição para a vida adulta, trazendo à discussão um novo tipo de moratória, a qual estabelece um traço de equidade entre todos os jovens. Sob o ponto de vista dessa moratória,

[...] o jovem pobre gozaria principalmente da chamada moratória vital que é definida como a potência e capacidade física dos indivíduos na faixa etária em que é compreendida a juventude. Logo, a moratória vital é condição natural de todos os jovens. Ou seja, é a única moratória vivenciada em sua forma total pelos jovens das classes populares. Isso não significa que os jovens pobres não gozem de nenhum tipo de moratória social, mas como anteriormente citado, as formas são limitadas e escassas (PRATA, 2012, p. 8).

Segundo Foracchi (1965), cada sociedade atribui ao jovem a sua imagem, ou seja, impõe-lhe um modo de ser, que o cria, fabrica-o, como indivíduo social. Em sua visão, a juventude é caracterizada a partir de um registro tríplice: o reconhecimento de que se trata de uma fase da vida, a constatação de sua existência como força social renovadora e a percepção de que vai muito além de uma etapa cronológica.

Pais (2001) considera que os caminhos de passagem para a vida adulta não são apenas obscuros para os indivíduos que os trilham:

São caminhos longos, sinuosos, com escolhas. De fato, assiste-se, na sociedade contemporânea, a um prolongamento da condição juvenil: porque os percursos escolares são mais longos, porque há mais tardia inserção no mercado de trabalho; porque o acesso à casa própria é difícil; porque os casamentos retardam, devido também a uma maior liberalização das relações sexuais (Pais, 2001, p. 81).

De acordo com Pais (2001), perante as estruturas sociais fluidas, os jovens sentem as inconstâncias e vivem num autêntico movimento de vaivém: abandonam os estudos e, depois, retornam, encontram emprego e, logo depois, estão desempregados; suas paixões são como voos de borboletas, sem pouso certo; casam-se, mas não é certo que seja para toda a vida; isso tudo porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas e que, portanto, os envolvem naquilo que ele denomina como trajetórias ioiô.

São trajetórias descontínuas, marcadas por incertezas e um intenso movimento de construção/desconstrução, onde identidades, projetos, desafios se articulam e dão passagem à entrada no mundo adulto que, por sua vez, nos

oferece agências clássicas de socialização, de natureza frágil, no contexto de uma sociedade em constante transformação e que não apresenta nenhum porto seguro.

Ainda segundo Pais (1993), a juventude pode ser encarada como uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo. Pode ser encarada também como problema social: os jovens são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas de escola, os problemas com os pais, ou seja, problemas reconhecidos especificamente dos jovens, como se e somente eles apresentassem esses problemas e, ainda, sentirão os jovens estes problemas como os *seus* problemas?

Para o referido autor, a sociologia da juventude vem oscilando entre duas tendências. Uma delas é: *a corrente geracional* onde a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos. Aspectos estes que fariam parte de uma cultura juvenil específica, isto é, de uma geração definida em termos etários.

A outra tendência refere-se à *corrente classista*: onde a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, apresentando diferentes culturas juvenis em função de diferentes classes sociais, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais etc. Nesta tendência, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais.

Contemplando essas duas tendências, Pais (1993, p. 34-35) afirma que:

[...] a juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários,

como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a *juventude* ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se a compararmos com outras gerações; heterogêneo logo que a examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros.

De acordo com o referido autor, não há uma única forma de transição para a vida adulta, mas sim, várias, como várias também, serão as formas de ser jovem (segundo a origem social, o sexo, o habitat etc.) ou de ser adulto. A pluralidade de trajetórias que se é possível detectar no processo de transição para a vida adulta não deixa de ter implicações sobre as cadeias de mobilidade geracional e de reprodução cultural e social. E ainda, a juventude constitui-se como um laboratório ou cenário de mudanças das estruturas sociais, pois os jovens têm assumido um papel importante em relação à mudança social, por se revelarem um elo influente na cadeia da reprodução cultural e social e, na “estação da vida”.

Abordando a sociologia da juventude, temos a perspectiva de Mannheim (1975), como um dos exemplos pioneiros da discussão sobre a ausência de credibilidade nos jovens das sociedades estáticas, que se desenvolvem gradualmente e nas quais o grau de mudança é relativamente pequeno. Portanto, a confiança fica depositada na experiência dos mais velhos, relutando em encorajar as forças dos jovens. Nas palavras do autor, “As reservas vitais e espirituais da juventude serão deliberadamente negligenciadas, enquanto não houver desejo colidente contra as tendências até então vigentes na sociedade” (p. 92).

Para o autor ainda, em contraste com essas sociedades estáticas ou lentamente mutáveis, temos as sociedades dinâmicas, que, por sua vez, pretendem contar com a cooperação e a participação da juventude, qualquer que seja sua filosofia social ou política, nelas a função específica da juventude seria a de um agente revitalizador.

Em muitas culturas a visão do jovem é carregada pela noção de “problema”, representação social que identifica tal fase da vida como um momento difícil de lidar. Parece haver uma grande dificuldade em perceber os jovens como sujeitos capazes de desenvolver ações significativas, formular questões relevantes, construir diálogos, sustentar uma relação com outros sujeitos e contribuir na solução dos problemas sociais.

De acordo com Augusto (2005), a juventude também é vista como uma categoria histórico-social passível de sofrer variações significativas dentro de uma mesma sociedade, com base em fatores sócios econômicos e culturais. Na visão da autora:

A mesma sociedade pode produzir tipos de jovens bastante diversos, pois, originados de diferentes extrações sociais, inserindo-se em posições distintas e apropriando-se de hábitos e valores específicos de acordo com essa inserção, as “maneiras de ser” que lhe são impostas – ou que tem possibilidade de constituir – não são as mesmas para todos. Na distribuição diferencial que forçosamente ocorre, uns são mais privilegiados do que outros. Desse modo, fica claro que a juventude não é uma e que a diferenciação social e a diversidade econômica têm peso importante na configuração das distintas “maneiras de ser” impostas ao jovem (AUGUSTO, 2005, p. 20).

Segundo Camarano, Mello, Pasinato e Kanso, (2004, p. 4):

[...] a mais comum das imagens da juventude está em associá-la a uma fase de transição, evidência de que os processos de inserção social e econômica dos jovens se transformam com a temporalidade e a historicidade, e que, portanto, a realidade dos jovens de hoje é cada vez mais determinada por processos de transição desiguais, em que trajetórias diferenciadas exercem papéis diferenciados sobre as diversas maneiras de ser jovem.

Nessa perspectiva, na sociedade contemporânea, os jovens experimentam com maior intensidade os dilemas dos espaços onde circulam, tornando o mundo da juventude uma esfera de intensificação das contradições sociais, sendo que, por um lado, as transformações contemporâneas elevam a juventude ao patamar de excelência na inteligência, beleza, liberdade e

sensualidade, por outro, as limitações da realidade concreta e objetiva, mostram que o campo de possibilidades se apresenta bastante reduzido para a efetiva realização do jovem na vida profissional e social.

Como resultado da natureza contraditória da qual tem se revestido nas últimas décadas a sociedade, as representações sobre juventude elaboradas por essa mesma sociedade são geralmente marcadas por ambiguidade. Dentro desse universo são duas as posições mais comuns ocupadas pelos jovens em tais representações: os jovens são vistos por um lado, como propulsores da mudança social, como fonte de transformação social, como uma parcela da população que busca soluções inovadoras e positivas, como atores passíveis de participação e entendimento, diálogo; já, por outro lado, são comumente vistos pela ótica do negativismo: são agentes dos problemas sociais, protagonistas de uma crise de valores, de conflito de gerações (CAMARANO; MELLO; PASINATO; KANSO, 2004).

Destarte, é recorrente a associação dos jovens a sujeitos inconsequentes e propensos ao desvio e ao delito, necessitando frequentemente do controle do Estado. Assim sendo, eles são constantemente relacionados à violência das grandes cidades e das crescentes taxas de mortalidade por difusão de doenças sexualmente transmissíveis, entre outras mais.

Segundo Vargas Gil Souza (2011), falar em juventude hoje é tratar de contrastes: mais acesso à educação e menos acesso ao trabalho; mais acesso à informação e menos acesso ao poder; mais recursos para uma boa saúde, porém com alto índice de mortalidade; a vivência da expansão do consumo simbólico e a restrição do consumo material.

Com vistas a tais argumentos, é possível vislumbrar que no contexto atual a categoria conceitual aqui discutida, a juventude, tem sido protagonizada num cenário formado por uma sociedade elitista, com possibilidades limitadas e um panorama classista e desorganizado. Esse tem sido o pano de fundo oferecido ao jovem como espaço para construção de sua identidade e de seus projetos de vida.

Em síntese, falar em juventude como construção social pressupõe romper com uma aparente homogeneização e implica considerá-la como diversidade, seus pertencimentos sociais e seus campos de interação e potencialidade de vir a ser, questão essencial nesta perspectiva de estudo. Pretendemos fugir de uma visão totalizante e estática de juventude que pouco ajuda a interpretar a condição juvenil no tempo atual, marcada por desigualdades de várias ordens. É nessa perspectiva que consideramos importante recuperar a trajetória escolar dos jovens pobres, como sinalizadores da sua condição juvenil, ampliando as possibilidades de visibilidade dos seus percursos de vida.

Diante do exposto, e tendo como a juventude o cerne do nosso trabalho, prosseguimos apresentando o que os jovens pesquisados têm a dizer sobre a sua trajetória, sua formação acadêmica, o significado do tornar-se professor.

De acordo com as questões que balizam esse trabalho, bem como seu objetivo, ele será apresentado em alguns capítulos que chamaremos de “encontros”, que foram sendo construídos durante o percurso de pesquisa.

No “primeiro encontro”, poderemos compreender como se deram os “caminhos da pesquisa”, a forma onde e como ela foi sendo construída, como o percurso metodológico foi se constituindo e dando formato ao “desenho” da pesquisa, mostrando como aconteceram os encontros com os jovens e implicaram em toda a construção da pesquisa.

No “segundo encontro”, teremos a oportunidade de identificarmos o panorama formado pelos números da pesquisa, ou seja, o que os questionários nos revelam através dos números por eles representados, permitindo-nos ter uma noção do “desenho” de alguns dizeres iniciais sobre algumas temáticas.

No “terceiro encontro”, poderemos compreender a apresentação e discussão dos dados da pesquisa extraídos através das entrevistas, nos oferecendo uma visão mais ampla em relação à visão que os jovens apresentam sobre algumas temáticas de forma mais aprofundada, encerrando os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa.

E, finalmente, temos o “quarto e último encontro”, sitiando as conclusões que apontam para uma juventude que mesmo não encontrando espaço para uma profissão valorizada em nosso país, se imbuí de propósitos comprometidos com uma educação de qualidade, mais justa e mais humana.

2 PRIMEIRO ENCONTRO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

A trajetória que culminou com esta pesquisa, teve início com a nossa atividade de docência, por meio das disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem lecionada em uma das instituições pesquisadas (ASSER – Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro) há cerca de seis anos, e como já dissemos anteriormente pelo interesse na população pesquisada: os jovens.

Naquele momento, o que nos interessava era o percurso que o jovem fazia até chegar ao ensino superior, qual o seu interesse pelo curso de pedagogia e as suas perspectivas pela e após a formação acadêmica. Para dar conta da apreensão de tal movimento, levando-se em consideração que estamos diante de um mundo em constantes transformações em vários níveis e sofrendo alterações com a globalização, partimos do referencial metodológico materialista histórico, o qual procura compreender os movimentos que o sujeito realiza nos espaços onde circula, lançando mão de instrumentos, que dessem conta de retratar a entrada (através da exposição daqueles que chamaremos de ingressantes) e a saída (através daqueles que chamaremos de concluintes) dos alunos do curso de pedagogia na faculdade particular e na universidade pública. Interessava-nos compreender o que e como o jovem pensa o curso de pedagogia desde quando inicia o seu processo de formação até a sua conclusão.

Inseridos no atual contexto nacional, perguntamos se o jovem está interessado em tornar-se professor e o que o leva a tal interesse.

Num primeiro momento, nos detivemos na procura de jovens que abarcassem a idade entre 18 e 29 anos, no entanto, no decorrer da pesquisa e diante da configuração do campo de pesquisa: a universidade - UNESP e a faculdade - ASSER, identificamos um alargamento dessa faixa etária nesses ambientes, ou seja, temos uma população com uma idade um pouco mais avançada (até 44 anos) que ainda se encontra percorrendo sua trajetória

escolar, uma vez, que somente agora teve a oportunidade de cursar o ensino superior e que trazem dizeres muito interessantes e importantes que colaboram com nosso estudo.

Envolvidos na problemática exposta acima, nos deparamos primeiramente com os espaços onde a pesquisa foi construída.

2.1 ENCONTRO COM O CAMPO DE PESQUISA

A realização da pesquisa se deu na cidade de Rio Claro, uma cidade de médio porte, situada no interior do Estado de São Paulo, que representa uma série de cidades brasileiras e que conta com uma universidade pública e algumas privadas. Com o intuito de conhecermos melhor o jovem que vem almejando o ensino superior, escolhemos abarcar como campo de pesquisa a universidade pública: Universidade Estadual de Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a privada: Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro (ASSER). Tanto a universidade pública, como a faculdade privada, possuem o curso de pedagogia no período noturno e foram o cenário para a aplicação dos nossos instrumentos metodológicos: questionário e entrevista.

O questionário foi idealizado com o intuito de alcançarmos uma investigação mais objetiva que fornecesse uma análise amostral, permitindo uma melhor visualização da totalidade da população de ambos os campos educacionais. Ele representa uma série de informações de um universo que contextualiza o singular. A partir disso, teríamos então uma melhor apreensão de um grupo de jovens a serem direcionados para o momento seguinte: a entrevista, que por sua vez nos permitiria um conhecimento mais aprofundado em torno da trajetória desse jovem até a sua busca pelo ensino superior e pelo curso de pedagogia.

A seguir, apresentaremos alguns dos aspectos do curso de pedagogia da ASSER e da UNESP, sendo que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de ambas constam nos anexos deste trabalho.

É significativo ressaltar que essa pesquisa está centrada nos alunos ingressantes e concluintes nos cursos de pedagogia no ano de 2015 das referidas instituições, em como eles refletem e avaliavam o espaço onde se encontravam, portanto, não foi objetivo deste trabalho realizar a discussão de documentos referentes à faculdade ou à universidade, ou seja, não pretendemos fazer qualquer discussão ou avaliação sobre seus Projetos Políticos Pedagógicos ou sobre a estrutura curricular de ambas. Não procuramos discutir as instituições, esclarecendo que ao buscarmos por uma instituição de ensino superior pública e outra privada, notamos e respeitamos suas especificidades, suas singularidades, enfim, suas diferenças e buscamos, portanto, por seus alunos, pelos seus dizeres sobre o processo educacional que vivenciaram nos cursos de pedagogia em cada uma dessas instituições.

2.1.1 Características do Curso de Pedagogia da ASSER

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o curso de Pedagogia da ASSER teve o seu funcionamento autorizado no dia 17 de março de 2005, através da Portaria nº 898 art. 1º, como bacharelado e habilitação em Gestão Escolar, com 100 (cem) vagas anuais, no turno de funcionamento noturno, contando com o tempo de integralização de, no mínimo três anos e, no máximo, cinco anos. A carga horária do curso é de 3.200 horas e o regime de matrícula é seriado semestral.

Na modalidade de licenciatura, o curso de pedagogia oferece de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a formação para a docência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e para a atuação na Gestão Educacional.

As turmas possuem no máximo 50 alunos, nas aulas teóricas. Nas atividades práticas, as turmas são subdivididas, segundo a metodologia adotada pelo Colegiado do Curso, e nas aulas de laboratório as turmas possuem, no máximo 30 alunos.

Segundo a Instituição, o curso de Licenciatura em pedagogia tem por compromisso propiciar a formação do profissional que cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. Pretende formar profissionais com ética, compromisso e qualificação para atuar em vários campos educativos de tipo formal, não formal e informal, através da docência ou da gestão educacional.

2.1.2 Características do Curso De Pedagogia da Unesp

A proposta do curso de pedagogia da UNESP, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (Anexo B, página 263) define como princípios norteadores:

1. A articulação entre teoria e prática;
2. A iniciação às práticas investigativas;
3. A perspectiva interdisciplinar;
4. A flexibilidade na organização curricular, favorecendo ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento;
5. A integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica;
6. A eleição da escola pública como instância de investigação e de intervenção.

Para o exercício das práticas educacionais o curso está orientado pela Resolução CNE nº 1 de 15/05/2006, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia que preveem o mínimo de 300 horas para os Estágios Supervisionados, e no Parecer CNE nº 28/2001, que prevê o mínimo de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC).

O Curso de Pedagogia da UNESP objetiva a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos

educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática, segundo seu Projeto Político Pedagógico.

Esses profissionais, conforme artigo 4º da Resolução CNE nº 1 de 15/05/2006, estarão habilitados para atuar: como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; como docentes nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; como diretores de unidades escolares de educação básica, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores escolares, ou seja, nas áreas de suporte pedagógico e educacional, correspondendo às atividades descritas no Art. 64 da LDB que, no caso deste curso, dizem respeito às esferas de gestão de processos educativos, de organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, de coordenação pedagógica e de orientação educacional.

2.2 ENCONTRO COM A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Primeiramente, entramos em contato com os coordenadores do curso de pedagogia da UNESP e da ASSER, apresentando nossa proposta de pesquisa e o aceite do comitê de ética (Parecer número 997.115) para o desenvolvimento da mesma, contando com a boa receptividade das pessoas que nos atenderam e se dispuseram a colaborar conosco e com nosso trabalho em suas respectivas instituições.

Para a realização da primeira parte da coleta de dados, foi elaborado um questionário (Apêndice A, página 310), contando com questões abertas e fechadas, destinado a todos os estudantes: ingressantes e concluintes do curso de pedagogia da ASSER e da UNESP, totalizando 102 estudantes: ingressantes ASSER – 24; concluintes ASSER – 24; ingressantes UNESP – 31; concluintes UNESP – 23.

Os questionários foram aplicados procurando atingir o total de alunos de cada classe, de forma que quando o professor cedia sua aula para a aplicação do questionário, também informava se havia faltado algum aluno, cedendo novamente espaço num outro dia de aula, para que voltássemos e pudéssemos aplicar o questionário no(s) aluno(s) que havia faltado, de forma que, pudemos perfazer o total de cada classe. Cabe ressaltar que, deixamos claro que nenhum aluno era obrigado a responder ao questionário e isso não interferiria em seu rendimento escolar, no entanto, todos responderam e entregaram.

Foi esclarecido também, no momento da entrega do questionário, que ao final do mesmo havia um espaço para que o aluno deixasse os seus dados pessoais para que, caso o pesquisador precisasse entrar em contato com o aluno para a realização de uma entrevista, e o mesmo se disponibilizasse a concedê-la, o pesquisador tivesse como contatar o aluno.

A aplicação deste instrumento objetivou o acesso às informações de um montante mais expressivo de alunos dos referidos cursos, informações que ofereceram subsídios para um recorte mais qualitativo no que tange à busca de dados por meio de entrevistas, que foram realizadas posteriormente, além de funcionar como um norteador para auxiliar na compreensão em relação ao interesse dos jovens pelo curso superior de pedagogia, bem como, um meio para facilitar a identificação de como vem se construindo a sua trajetória escolar, ou seja, em que sentido ela vem contribuindo ou dificultando a entrada desse jovem no ensino superior.

Através das entrevistas, segundo May (2004), podemos buscar e compreender experiências, acontecimentos históricos e história de vida, opiniões, concepções e percepções sobre objetos ou fatos, expectativas e aspirações, atitudes e sentimentos.

Portanto, esse foi o segundo instrumento de coleta de dados utilizado em nossa pesquisa, isto é, a partir de uma triagem realizada através dos questionários aplicados, selecionamos um total de 15 entrevistados de ambas as instituições.

Procuramos selecionar os alunos para as entrevistas que mais se dispuseram a conversar conosco, que mais interesse demonstraram na área, que revelaram considerações interessantes nas respostas abertas dos questionários demonstrando interesse em continuar a sua exposição.

Alguns alunos, mesmo tendo colocado seu contato no questionário não se disponibilizaram para a entrevista, não encontrando horário adequado para realizá-la e ainda, outros alunos não foram encontrados no contato deixado, portanto, selecionamos os alunos que realmente mais se dispuseram a conversar sobre o assunto.

Cada aluno foi convidado a continuar dando sua colaboração através de um encontro para que pudéssemos realizar a entrevista, a qual foi feita individualmente mantendo o anonimato do entrevistado com o intuito de enfatizar o compromisso ético da pesquisa.

A entrevista foi pautada por um roteiro temático (Apêndice B, página 314), o qual procurou possibilitar que os participantes discorressem livremente sobre suas rotinas, suas trajetórias escolares, ações, percepções, enfim, para tornar possível melhor interação entre pesquisadora e entrevistados.

Assim sendo, através de ambos os instrumentos metodológicos – questionário e entrevistas – poderemos oferecer a seguir um “desenho” para a pesquisa onde teremos a possibilidade de visualização dos motivos que levaram os jovens ao ensino superior, sua trajetória escolar, por que escolheram o curso de pedagogia e nele permaneceram, enfim, o que pensam sobre a educação e qual a contribuição que podem oferecer a ela.

3 SEGUNDO ENCONTRO: UM DESENHO DE NÚMEROS REPRESENTATIVOS

Num primeiro momento, formulamos como instrumento para coleta de dados um questionário, que nos possibilitou lidar com um montante mais significativo de sujeitos, ou seja, tal instrumento contemplou questões abertas e fechadas sendo respondidas pelos jovens estudantes, convidados a participarem da pesquisa, em suas salas de aula, durante alguns momentos cedidos por professores que disponibilizaram este espaço, tanto na ASSER quanto na UNESP, como dissemos anteriormente.

O questionário foi elaborado primeiramente com perguntas fechadas, buscando dados que revelassem o perfil socioeconômico e familiar dos alunos, levando-se em conta, para isso, algumas características dos alunos referentes ao seu modo de vida, isto é, de onde ele vem, como e com quem mora, qual o tipo de residência que possui, assim como, buscamos nos aproximar da renda mensal familiar desse aluno, tomando como referência o valor do salário mínimo (setecentos e oitenta e oito reais) vigente à época da construção e aplicação do questionário, para a organização dos diferentes tipos de renda mensal familiar. Além desses dados, procurou-se também, através das questões fechadas, conhecer o perfil escolar do estudante e da sua família, procurando buscar informações em relação à origem escolar do aluno, se ele (e sua família) frequentou a escola pública ou privada, se precisou trabalhar enquanto estudava ou não.

Em relação às questões abertas, o foco esteve presente nos motivos que levaram o estudante ao ensino superior e ao curso de pedagogia, aquilo que mais o interessava e menos o interessava no curso, suas pretensões a partir da conclusão do curso, o que pensava sobre a profissão escolhida, enfim, questões que nos oferecessem indícios dos motivos pelos quais levaram o estudante a chegar até o ensino superior e fazer a escolha pelo curso de pedagogia e qual o significado dessa profissão para si.

Veremos a seguir a exposição dos dados obtidos em todas as questões, tanto fechadas como abertas, através de algumas tabelas simples e dinâmicas e algumas figuras, sendo que, a extração dessas tabelas e figuras foram construídas a partir de outras que se encontram no apêndice D, página 322.

Tabela 1 - Sexo dos estudantes

Sexo/Universidade	Masculino	%	Feminino	%	Total
Unesp Ingressante	4	13	27	87	31
Unesp ConcluÍntes	2	9	21	91	23
Asser Ingressantes	0	-	24	100	24
Asser ConcluÍntes	2	8	22	92	24
Unesp (total entrevistados)	6	11	48	89	54
Asser (total entrevistados)	2	4	46	96	48

Verificamos que em ambas as universidades, tanto na classe dos ingressantes como na dos concluintes, a predominância no curso é do sexo feminino. Ressaltamos que não abordamos a questão sobre gênero, em relação ao sexo dos participantes por estarmos mais focados na questão biológica, uma vez que o presente estudo não foi idealizado com o propósito de questionar o papel do gênero na escolha pelo curso, por isso, nos detivemos na questão biológica, sem levar em consideração discussões em torno de temas como preconceito, machismo, o que não vem a ser o objetivo do presente estudo.

A história nos mostra que a docência muitas vezes foi atrelada à mulher por conta de que até algum tempo atrás se pensava que a natureza da atividade docente estava ligada às características femininas, uma vez que as mulheres eram tidas como meigas, atenciosas e gentis, e ainda, via-se no curso do Magistério, uma preparação para o casamento.

Com o passar dos anos esse pensamento foi se modificando e com isso, identificamos a presença masculina nos cursos dedicados à docência, mesmo que, em menor número, como verificamos através da tabela acima, onde constatamos a grande maioria dos alunos sendo do sexo feminino, tanto na

ASSER, quanto na UNESP, no entanto, quando observamos a presença masculina, a encontramos em maior número na UNESP: há quase três vezes mais rapazes na UNESP do que na ASSER, fator este, que pode suscitar novos estudos em torno dessa temática.

Apesar de identificarmos a presença masculina no curso de pedagogia, entendemos que é preciso aprofundar ou desconstruir algumas ideias em torno desse processo de feminização do magistério afim de não simplesmente justificá-lo ou naturalizá-lo como decorrente das características próprias da mulher. Como enfatiza Sayão (2005, p. 46), é preciso:

[...] desconstruir ideias incorporadas de maneira acrítica porque masculino/feminino não são entidades isoladas que possuem somente funções pré-determinadas pelo universo cultural.

Por esse motivo, e pensando em masculinidades e feminilidades, partimos do pressuposto de que as identidades são socialmente construídas pela alteridade.

Tabela 2 - Tipo de residência dos estudantes

Tipo Res./ Universidade	Própria	%	Alugada	%	Financiada	%	Moradia Estudantil	%	Total
Unesp Ingressante	19	61	6	20	1	3	5	16	31
Unesp Concluíntes	16	70	5	22	2	8	0	-	23
Asser Ingressantes	15	63	7	29	2	8	0	-	24
Asser Concluíntes	15	63	7	29	2	8	0	-	24
Unesp (total)	35	65	11	20	3	6	5	9	54
Asser (total)	30	63	14	29	4	8	0	0	48
Total (questionados)	65	64	25	24	7	7	5	5	102

Quanto ao tipo de moradia dos estudantes a maioria reside em casa própria, sendo que, num segundo plano encontramos aqueles que pagam aluguel e poucos possuem casa financiada, ressaltando aqui, que a UNESP

reserva aos seus alunos um tipo particular de residência, que é a moradia estudantil, destinada aos estudantes de baixa renda e que passam por uma seleção nessa universidade.

Em relação à casa própria não encontramos disparidades entre os alunos da UNESP e os da ASSER, os números se aproximam (65% UNESP e 63% ASSER), assim como em relação à modalidade de casa financiada (6% na UNESP e 8% na ASSER).

A diferença encontrada reside na situação de quem mora em casa alugada, isto é, a ASSER conta com quase 10% a mais de alunos residindo em casas alugadas, o que nos permite refletir também, que, a faculdade não oferece moradia estudantil como no caso da UNESP: 9% contam com esse benefício, fato este que abre possibilidades de outras interpretações, uma vez que não sabemos se a família desse aluno paga aluguel ou não. O fato que podemos supor é que, muitas vezes por ser proveniente de outra cidade, esse aluno pode recorrer ao recurso da moradia estudantil disponibilizado pela Universidade, ficando isento desse encargo.

Tabela 3 - Renda mensal familiar dos estudantes - (* 3 alunos não preencheram)

Renda / Universidade	Até R\$1000	%	De R\$1000 a 1500	%	De R\$1500 a R\$3000	%	De R\$3000 a R\$4700	%	Acima de R\$4700	%	To- tal
Unesp Ingressante	0	0	6	21	10	36	5	18	7	25	28*
Unesp ConcluÍntes	1	4	1	4	6	26	10	44	5	22	23
Asser Ingressantes	2	8	4	17	11	46	3	12	4	17	24
Asser ConcluÍntes	1	4	4	17	11	46	7	29	1	4	24
Unesp (total)	1	2	7	14	16	31	15	29	12	24	51
Asser (total)	3	6	8	17	22	46	10	21	5	10	48
Total	4	4	15	15	38	38	25	25	17	18	99

Em relação à renda familiar dos estudantes, em ambas as universidades, identificamos que a maior concentração de renda se encontra na faixa de \$1.500,00 a \$3.000,00 reais, o que corresponde a perspectiva de 2 a 4 salários mínimos por família, vindo logo em seguida, a faixa com um valor um pouco maior: entre \$3.000,00 a \$4.700,00 reais, o que corresponde a uma média de 4 a 6 salários mínimos, aproximadamente, ressaltando aqui, que na época em que os questionários foram aplicados, o salário mínimo vigente, contava com o valor de \$788,00 reais.

Em relação ao percentual de renda mais baixa (até \$1.000,00), podemos identificar que três vezes mais alunos da ASSER se encontram nessa faixa em relação aos da UNESP, concluindo que os alunos com renda mais baixa se encontram na faculdade ASSER.

Outro dado que aponta que os alunos mais pobres estão na ASSER, estão revelados pelas duas faixas de renda seguintes: enquanto na UNESP encontramos mais alunos com renda entre \$3.000,00 a \$4.700,00, (UNESP 29% e ASSER 21%) na ASSER, a situação se inverte com a renda mais baixa entre \$1.500,00 a \$3.000,00 (ASSER 46% e UNESP 31%) e, finalizando ainda, na última faixa de renda, a mais alta, encontramos maior volume de alunos da UNESP (24% UNESP e 10% ASSER).

Diante do exposto, analisando os dois grupos de estudantes – UNESP e ASSER – identificamos que a maior concentração de renda encontra-se com os estudantes da UNESP, que também totaliza um número maior de estudantes (cinquenta e quatro), apesar das faixas de renda nos mostrarem que os jovens aqui em questão, em sua grande maioria tratam-se de jovens populares.

Podemos identificar, portanto, que tratamos nesse trabalho de um tipo específico de jovens: os populares, ou seja, aqueles que passam pelo crivo da classe social advindo de grupos populares nas cidades, em sua maior parte da classe trabalhadora. Carregam o estigma da pobreza, do abandono e até mesmo da periculosidade, características estas enraizadas nas desigualdades sociais decorrentes de suas condições de vida (LOPES, SILVA e MALFITANO, 2006).

São jovens vulneráveis socialmente, carentes de políticas públicas que são em grande parte, insuficientes, fragmentadas ou inadequadas. A vulnerabilidade na qual são encontrados os remetem na conjunção das precárias condições socioeconômicas com a impossibilidade do exercício da cidadania e de suas potencialidades (LOPES, et al, 2008).

Tabela 4 - Estudou o ensino fundamental e médio em escola: pública, privada ou em ambas?

	Ensino Fundamental						Ensino Médio							
	E Públ ica	%	E Priva da	%	E Am bas	%	Total	E Públ ica	%	E Priv ada	%	E Am bas	%	Total
Unesp Ingressantes	15	48	14	45	2	7	31	18	58	12	39	1	3	31
Unesp Concluíntes	18	78	3	13	2	9	23	17	74	5	22	1	4	23
Asser Ingressantes	20	83	1	4	3	13	24	20	83	2	8,5	2	8,5	24
Asser Concluíntes	20	83	2	8,5	2	8,5	24	22	92	1	4	1	4	24
Unesp Total	33	61	17	32	4	7	54	35	65	17	31	2	4	54
Asser Total	40	83	3	6,3	5	10,7	48	42	88	3	6	3	6	48
Total	73	72	20	20	9	9	102	77	75	20	20	5	5	102

Ao realizarem o ensino fundamental, os alunos da UNESP se encontravam com maior predominância na escola pública com uma diferença de aproximadamente 50% em relação aos que passaram pela escola particular, sendo que, poucos estudaram em ambas as escolas. Já os alunos da ASSER nessa mesma modalidade de ensino, o fundamental, estiveram na escola pública, sendo que, poucos passaram pela escola particular e em ambas as escolas.

Em relação ao ensino médio, os alunos da UNESP mantiveram a mesma proporção do ensino fundamental: aproximadamente 50% a mais estiveram na escola pública em relação aos que estiveram na particular e poucos passaram por ambas as escolas. Na ASSER a proporção também se manteve: a

predominância esteve na escola pública e poucos passaram pela escola particular e em ambas as escolas.

Podemos concluir que a maioria dos estudantes eram provenientes da escola pública. No entanto, percebemos que na UNESP, contamos com um número maior de estudantes que passaram pela escola privada, sendo que, na ASSER a maioria dos estudantes passou apenas pela escola pública.

Tabela 5 - Exerce atividade remunerada ou recebe bolsa?

	Ativ. Remunerada					Recebe Bolsa				
	Sim	%	Não	%	Total	Sim	%	Não	%	Total
Unesp Ingressantes	14	45	17	55	31	5	16	26	84	31
Unesp ConcluÍntes	15	65	8	35	23	7	30	16	70	23
Asser Ingressantes	15	62	9	38	24	5	21	19	79	24
Asser ConcluÍntes	13	54	11	46	24	15	62	9	38	24
Unesp Total	29	54	25	46	54	12	22	42	78	54
Asser Total	28	58	20	42	48	20	42	28	58	48
Total	57	56	45	44	102	32	31	70	69	102

Quanto ao fato dos alunos exercerem algum tipo de atividade remunerada, os números são praticamente equivalentes entre os estudantes da UNESP e da ASSER, sendo que podemos identificar que a maioria trata-se de alunos que exercem atividade remunerada, porém, não um número com forte expressividade, por se tratar de um curso noturno, pois chega a pouco mais de 50% em ambas as IES.

Em relação à questão de possuírem ou não algum tipo de bolsa e apesar desta ser diferenciada entre as duas IES (na UNESP as bolsas referem-se à iniciação científica e bolsa permanência e na ASSER as bolsas tratam-se do PROUNI, FIES, convênio com a prefeitura, desconto da própria faculdade), a grande maioria da UNESP afirma não possuir bolsa, já na ASSER essa diferença não é tão expressiva.

Tabela 6 - Curso de pedagogia como primeira opção

	O curso de Pedagogia foi a primeira opção				Total
	Sim	%	Não	%	
Unesp Ingressante	8	26	23	74	31
Unesp ConcluÍntes	3	13	20	87	23
Asser Ingressantes	2	8	22	92	24
Asser ConcluÍntes	2	8	22	92	24
Unesp Total	11	20	43	80	54
Asser Total	4	8	44	92	48
Total	15	15	87	85	102

Em ambas as IES a maior parte dos estudantes manifestou que o curso de pedagogia não foi a sua primeira opção na escolha pela formação acadêmica, com maior expressividade numérica encontrada nos alunos da ASSER. No entanto, continuaram o processo de formação e, posteriormente, nas perguntas que se seguiram no questionário, referentes ao interesse em mudar de curso, responderam que não tinham essa intenção e ainda, (como poderemos observar na tabela 8) nas entrevistas a grande maioria afirmou estar satisfeita com a opção realizada, sem intenções de mudar para outra profissão.

Esse fato nos faz refletir que podem haver subsídios interessantes durante a formação para professores que “capturem” o interesse e a motivação dos estudantes pela carreira, que apesar de não ser tão valorizada, de não oferecer atrativos que estimulem a entrada do aluno no curso, acaba tornando-se preferida por eles.

A educação vem sendo cada vez mais desprestigiada em nosso país e a carreira docente não garante atrativos que estimulem os jovens a seguir essa profissão, sendo desqualificada, muitas vezes em seu próprio meio, pelos próprios docentes, o que agrava ainda mais a situação. Portanto, esse dado que nos revela que o jovem não escolhe o curso de pedagogia em sua primeira opção, mas nele decide ficar até o seu término e permanecer na carreira docente, é um dado de suma importância, pois nos revela que o curso de

pedagogia traz peculiaridades que atraem o jovem estudante para que nele permaneça se identifique com a profissão e a ela se dedique.

Tabela 7 - Satisfação com o curso

	Está satisfeito						Total
	Sim	%	Não	%	Parcialmente	%	
Unesp Ingressante	18	58	0	-	13	42	31
Unesp Concluíntes	11	48	0	-	12	52	23
Asser Ingressantes	23	96	0	-	1	4	24
Asser Concluíntes	13	54	0	-	11	46	24
Unesp Total	29	54	0	-	25	46	54
Asser Total	36	75	0	-	12	25	48
Total	65	64	0	-	37	36	102

Em relação à satisfação para com o curso, os estudantes ingressantes do curso da UNESP se mostram mais satisfeitos que os concluintes, que por sua vez, apesar de não ser em número expressivo, se revelam mais parcialmente satisfeitos.

Essa proporção também é encontrada na ASSER: a maioria dos alunos que está satisfeita, está entre os ingressantes, sendo aqui representada por um número mais expressivo, e os concluintes se encontram entre os parcialmente satisfeitos.

Cabe ressaltar que em ambas as IES não encontramos alunos que se revelassem totalmente insatisfeitos.

Podemos considerar aqui que a gama de experiências e conteúdos vivenciados pelos ingressantes é consideravelmente menor do que os mesmos vivenciados pelos concluintes, portanto, estes últimos possuem um parâmetro de avaliação do curso para se considerarem completamente ou parcialmente satisfeitos diferente, e até mesmo, mais amplo, em relação aos ingressantes.

Tabela 8 - Troca de curso

	Pensa em trocar de Curso				Total
	Sim	%	Não	%	
Unesp Ingressante	1	3	30	97	31
Unesp Concluíntes	0	-	23	100	23
Asser Ingressantes	0	-	24	100	24
Asser Concluíntes	0	-	24	100	24
Unesp Total	1	2	53	98	54
Asser Total	0	-	48	100	48
Total	1	1	101	99	102

Como dissemos anteriormente, em ambas as IES, a preponderância dos estudantes não pensa em trocar de curso: tanto ingressantes, quanto concluíntes, demonstram estar satisfeitos com a escolha. Temos apenas um número com pouquíssima expressividade de ingressantes da UNESP, que afirma querer a troca.

Tabela 9 - Desistência da faculdade/universidade

	Pensou em desistir de cursar a Faculdade/Universidade				Total
	Sim	%	Não	%	
Unesp Ingressante	7	23	24	77	31
Unesp Concluíntes	8	35	15	65	23
Asser Ingressantes	8	34	16	66	24
Asser Concluíntes	10	42	14	58	24
Unesp Total	15	28	39	72	54
Asser Total	18	37,5	30	62,5	48
Total	33	32	69	68	102

A maioria dos estudantes da UNESP não pensou em desistir de cursar a universidade, porém, o maior volume que pensou em desistir da universidade se encontra entre os concluíntes.

Na ASSER o mesmo ocorre, porém, com uma proporção menos expressiva entre os concluintes que pensaram em desistir da faculdade.

Podemos pensar que esse fato possa estar relacionado com o fato dos concluintes estarem menos satisfeitos com o curso do que os ingressantes, como pudemos verificar através da tabela 7, ou seja, a questão da (in)satisfação pode estar relacionada com a questão do desejo pela desistência.

Como dissemos anteriormente, o questionário foi realizado com dois tipos de questões: abertas e fechadas. Abordamos as questões fechadas e agora daremos prosseguimento com as questões que foram respondidas dissertativamente, ou seja, com as questões abertas.

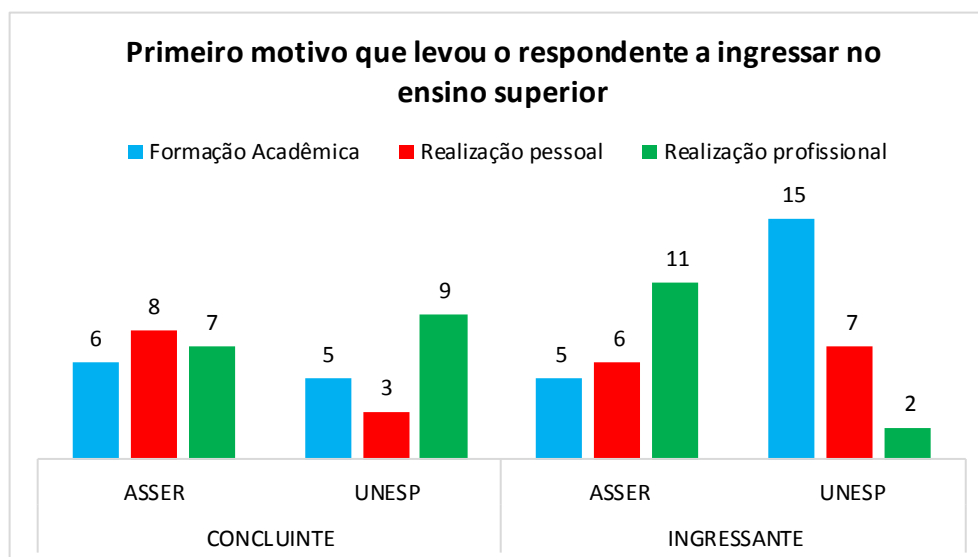
Questão solicitando ao aluno para enumerar até três motivos (sendo o número 1 o mais importante) que levaram o aluno a ingressar no Ensino Superior:

Tabela 10 - PRIMEIRO MOTIVO QUE LEVOU O RESPONDENTE A INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Formação Acadêmica	11	35	20	65	31
Realização profissional	18	29	11	39	29
Realização pessoal	14	58	10	42	24
Mercado de trabalho	5	42	7	48	12
Outro	-	-	5	100	5
Qualidade do curso	-	-	1	100	1
Total Geral	48	47	54	53	102

Considerando os três motivos principais citados em 1º lugar com maior frequência (mais citados pelos respondentes), foi gerada a figura a seguir:

Figura 1 – Primeiro motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Através da tabela e da figura acima, podemos observar que os entrevistados ressaltam a importância da formação acadêmica como fator principal que os levou até o ensino superior, principalmente entre os estudantes da UNESP. No entanto, identificamos que essa importância perde força com o passar do tempo entre os estudantes dessa universidade, pois o interesse pela formação acadêmica para o ingressante UNESP é muito forte, sendo que para o aluno concluinte, esse interesse decresce em aproximadamente 1/3, passando seu foco a ser o da realização profissional.

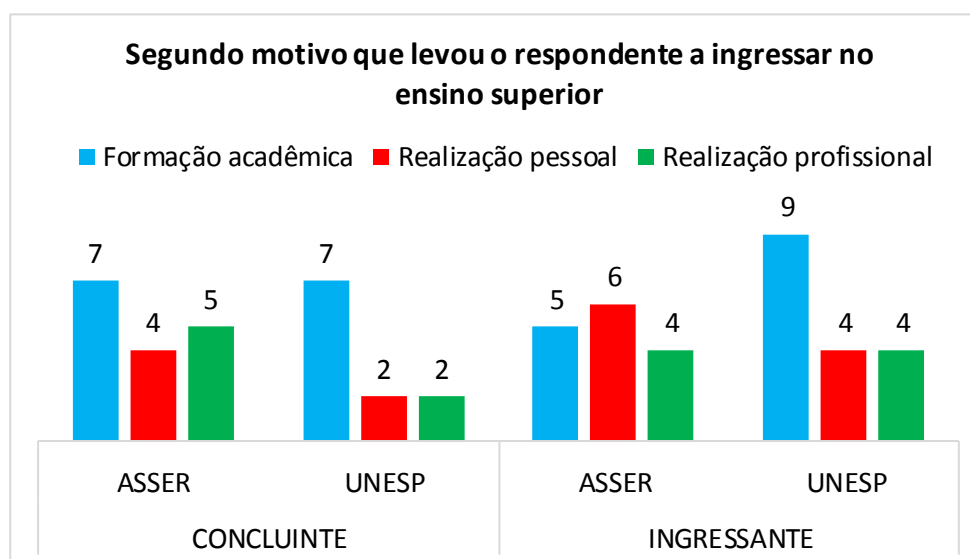
A questão da formação acadêmica para o aluno ASSER basicamente permanece a mesma entre o ingressante e o concluinte, sendo que em relação à realização profissional, esse aluno também apresenta uma queda de interesse do ingressante para o concluinte, só apresentando aumento de foco na questão referente à realização pessoal, que por sua vez, vem a ser oposta para o aluno UNESP: também decai do ingressante para o concluinte. Enfim, o aluno concluinte UNESP apresenta certa perda de interesse em suas motivações iniciais que o levaram ao ensino superior.

Tabela 11 - SEGUNDO MOTIVO QUE LEVOU O RESPONDENTE A INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Formação Acadêmica	12	43	16	57	28
Realização pessoal	10	62	6	38	16
Realização profissional	9	60	6	40	15
Mercado de trabalho	3	23	10	77	13
Outro	2	25	6	75	8
Qualidade do Curso	2	25	6	75	8
Motivos familiares	5	71	2	29	7
Trabalhar com crianças	4	67	2	33	6
Total Geral	47	47	54	53	101

Considerando os três motivos principais citados em 2º lugar com maior frequência (mais citados em 2º lugar pelos respondentes), foi gerada a figura a seguir:

Figura 2 – Segundo motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O segundo motivo citado que levou os alunos ao ensino superior continua sendo a formação acadêmica, tanto para os alunos ASSER, como para os UNESP, sendo que o interesse do aluno UNESP continua caindo com o passar do tempo (o foco maior está com os ingressantes e diminui com os concluintes). Já para o aluno ASSER esse interesse aumenta, os concluintes revelam maior interesse nesse quesito do que os ingressantes.

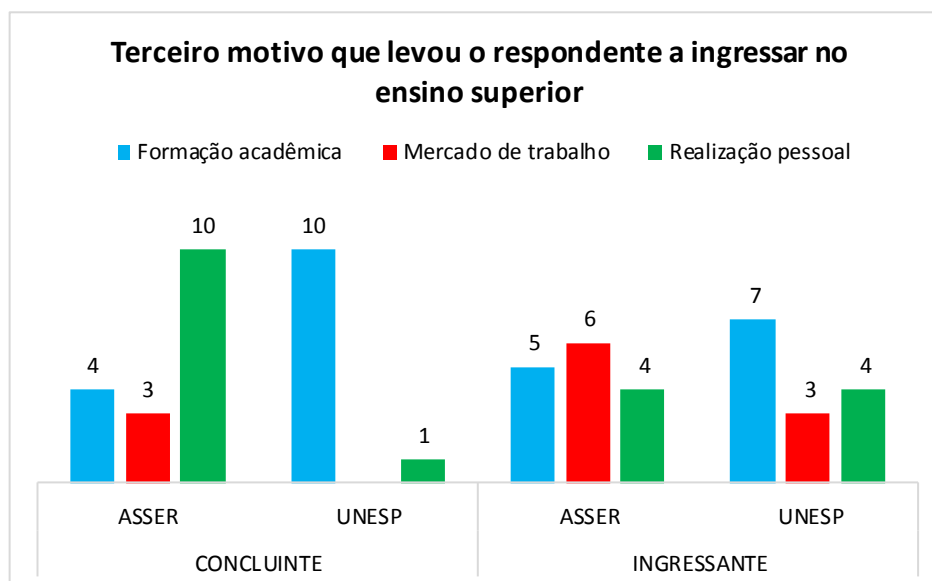
A questão da realização profissional é quase a mesma entre os ingressantes e concluintes ASSER e no quesito realização pessoal, os ingressantes também revelam maior interesse por esse foco do que os concluintes. Os alunos UNESP mantêm a queda do seu interesse em suas motivações iniciais: os concluintes têm menor interesse na realização pessoal e na realização profissional do que os ingressantes.

Tabela 12 - TERCEIRO MOTIVO QUE LEVOU O RESPONDENTE A INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Formação Acadêmica	9	37	17	63	26
Realização pessoal	14	74	5	26	19
Mercado de trabalho	9	75	3	25	12
Realização profissional	3	30	7	70	10
Motivos familiares	0	-	6	100	6
Outro	0	-	3	100	3
Qualidade do Curso	1	50	1	50	2
Trabalhar com crianças	1	100	0	-	1
Total Geral	37	47	42	53	79

Considerando os três motivos principais citados em 3º lugar com maior frequência (mais citados em 3º lugar pelos respondentes), foi gerada a figura a seguir:

Figura 3 – Terceiro motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior



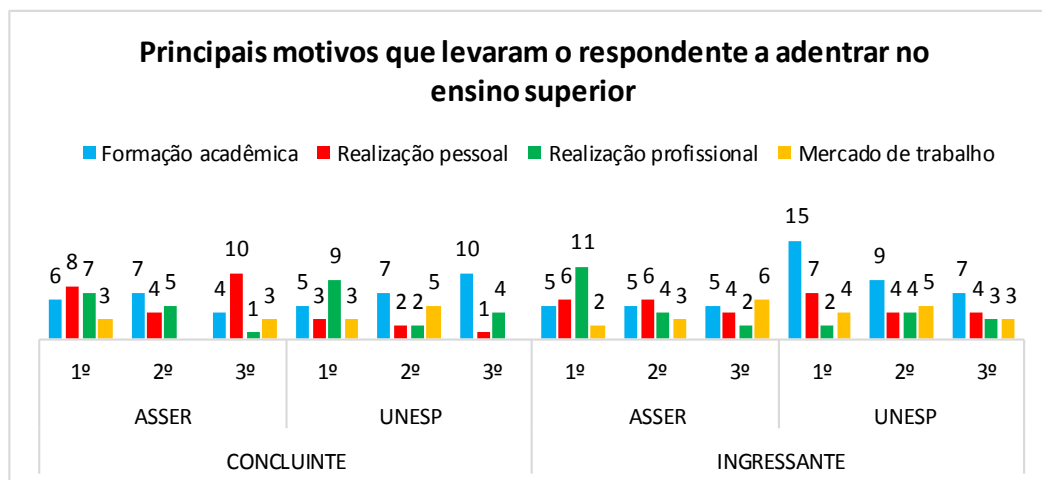
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Como terceiro motivo que levou o estudante a ingressar no ensino superior, a formação acadêmica continua assumindo primeiro lugar, porém, nesse momento, o interesse do aluno UNESP, se inverte: o concluinte tem maior foco nessa questão, enquanto que os alunos ASSER mantêm basicamente a mesma proporção: ingressante e concluinte.

No quesito realização pessoal, os alunos ASSER revelam uma aumento significativo com o passar do tempo: o concluinte passa a ter um interesse expressivamente maior do que o ingressante. Já para o aluno UNESP, essa questão continua decaindo, o concluinte revela menor interesse do que o ingressante.

Considerando agora conjuntamente os três motivos principais que levaram o aluno a ingressar no ensino superior, foi gerada a figura a seguir:

Figura 4 – Principais motivos que levaram o respondente a entrar no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A questão da formação acadêmica se mantém como fundamental para os estudantes do início até o final do curso, mesmo que essa proporção diminua entre os concluintes, esse quesito ainda é o mais importante para eles. Essa questão vem seguida da realização pessoal, que entre os alunos ASSER, é mais expressiva ainda, no entanto, entre os alunos UNESP, ela perde espaço para a questão referente ao mercado de trabalho.

É importante destacar aqui, que como já verificamos em tabela anterior, 92% dos alunos ASSER não escolhem o curso de pedagogia como primeira opção, mas através da figura acima, identificamos que terminam o curso (principalmente através da expressão dos concluintes) por realização pessoal, dessa forma, se veem realizados pessoalmente no término de um processo que começou com uma escolha que num primeiro momento não parecia segura.

O fato da questão da realização pessoal ser algo importante para os alunos também foi verificado nas análises das entrevistas como poderemos ver no próximo capítulo, o que pode ter alguma relação com o fato de que para alguns desses alunos “torna-se professor” é uma possibilidade de se tornar um agente de transformação da sociedade e contribuição para um mundo melhor.

Um quesito que implica baixa expressividade, mas não menos importante, trata-se do mercado de trabalho, pois verificamos que é a menor opção deles, em ambas as IES e especialmente entre os concluintes. Precisamos considerar que a maior parte deles ainda não está inserida no mercado de trabalho onde pretendem atuar, portanto, o conhecimento de tal espaço ainda é pequeno entre eles, apesar de alguns já circularem por alguns espaços onde permitem a observação do funcionamento desse campo. O que identificamos é que a expectativa tanto na UNESP como na ASSER é menor entre os concluintes em relação aos ingressantes quanto ao mercado de trabalho, apesar de não possuírem ampla gama de conhecimento sobre o funcionamento desse campo, já estão mais próximos dele, pois muitos, já fazem estágios, pesquisas, atuam como professores substitutos, etc.

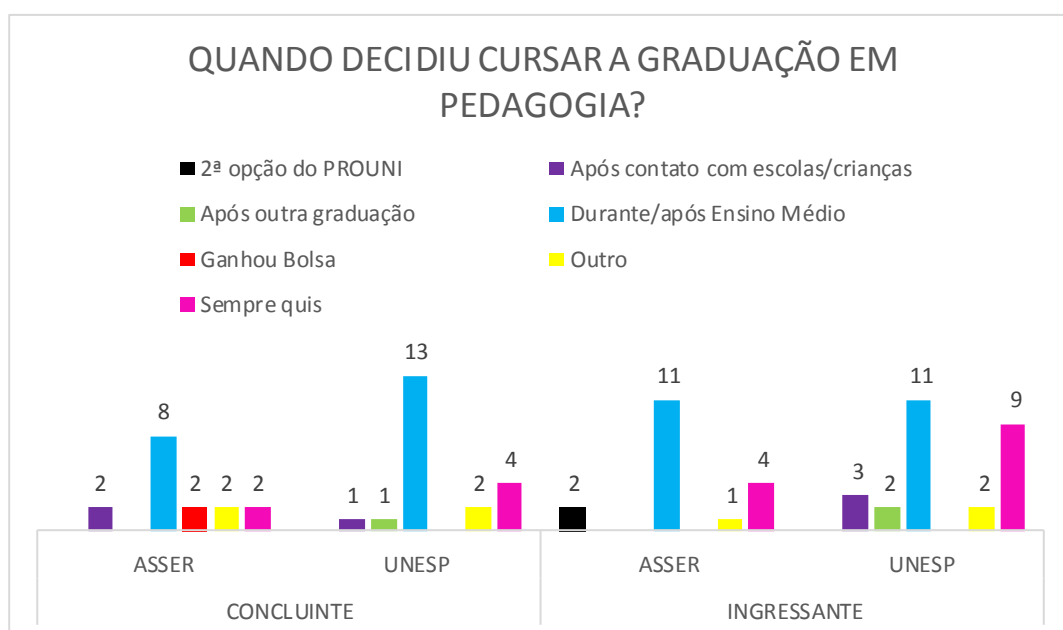
Questão referente à quando e por que decidiu cursar a graduação em Pedagogia

Foram tabuladas separadamente as informações de “**quando**” e “**por que**” decidiu cursar a graduação em Pedagogia, produzindo as seguintes informações:

Tabela 13 - QUANDO DECIDIU CURSAR A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Durante/após Ensino Médio	19	44	24	56	43
Sempre quis	6	32	13	68	19
Outro	3	43	4	57	7
Após contato com escolas/ crianças	2	33	4	67	6
Após outra graduação	0	-	3	100	3
2ª opção do PROUNI	2	100	0	-	2
Ganhou Bolsa	2	100	0	-	2
Total Geral	34	41	48	59	82

Observação: 20 respondentes deixaram essa resposta em branco, por este motivo o total de respostas na tabela acima é de 82.

Figura 5 – Quando decidiu cursar graduação em pedagogia?

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Dentre todos os alunos que responderam ao questionário, a maioria, independente da condição ou IES: ingressantes e concluintes ASSER e UNESP, decidiram pelo curso de Pedagogia durante ou após o Ensino Médio, no entanto, essa resposta revela certo paradoxo, pois ao mesmo tempo em que respondem

isso num momento, afirmam num outro momento que não tiveram a pedagogia como sua primeira opção.

Essa resposta soma um percentual de 43% dos alunos respondentes o que torna interessante refletirmos que o ensino médio é um período próximo ao ingresso à universidade, portanto, essa questão corrobora a ideia de que o interesse aumenta com a proximidade com o curso e talvez na decorrência dele, como demonstra o fator realização pessoal demonstrada pelos concluintes em respostas anteriores.

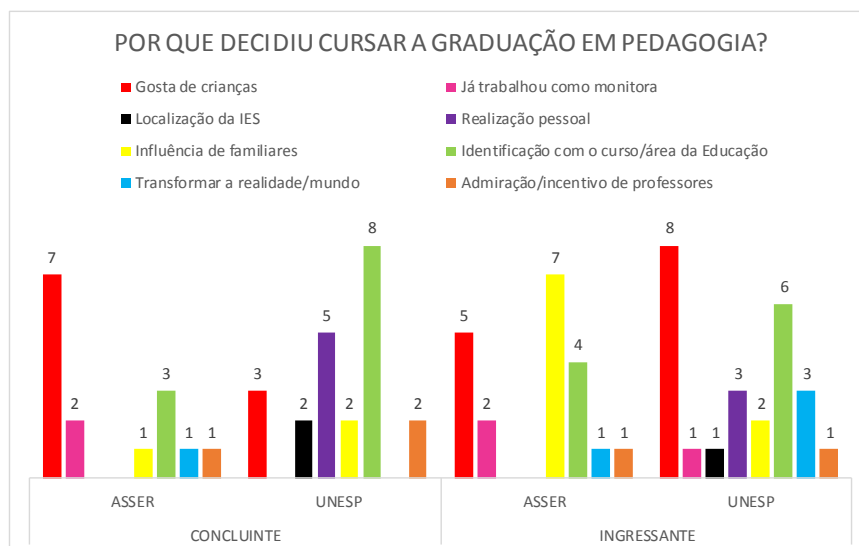
Na sequência, a opção pelo curso de pedagogia foi motivada pelo anseio de sempre desejar realizar tal curso, sendo que os ingressantes relatam esse fator com maior expressividade do que os concluintes e, principalmente entre os alunos UNESP. A comparação entre o ingressante e o concluinte aqui é bastante expressiva, há uma diferença de aproximadamente 50%, o que pode nos levar ao seguinte questionamento: isso seria um artefato da amostragem ou uma resignificação do curso pelos alunos?

Quanto à questão de ter decidido pelo curso ao ganhar bolsa, só identificamos essa resposta no aluno ASSER, pois se trata de uma faculdade particular, onde a questão da bolsa muitas vezes é um fator primordial para o aluno estudar ou não. A questão de ter decidido após a realização de outra graduação só encontramos no aluno UNESP, fato que pode estar relacionado a uma universidade pública, onde o aluno tem a oportunidade de poder ampliar seu conhecimento e enriquecer seu currículo sem ter as despesas que um aluno da faculdade privada tem.

Tabela 14 - POR QUE DECIDIU CURSAR A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Gosta de criança	12	52	11	48	23
Identificação com o curso / área da Educação	7	33	14	67	21
Influência de familiares	8	67	4	33	12
Realização pessoal	0	-	8	100	8
Transformar a realidade/mundo	2	40	3	60	5
Já trabalhou como monitor(a) escolar	4	80	1	20	5
Admiração / incentivo de professores	2	40	3	60	5
Localização da IES	0	-	3	100	3
Total Geral	34	41	48	59	82

Observação: 20 respondentes deixaram essa resposta em branco, por este motivo o total de respostas na tabela acima é de 82.

Figura 6 – Por que decidiu cursar a graduação em pedagogia?

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O motivo que levou a maioria dos alunos tanto da UNESP quanto da ASSESSOR a escolherem o curso de pedagogia foi o “gostar de crianças”. No aluno UNESP esse gosto é expressivamente desconstruído no decorrer do curso, vindo a ser menor entre os concluintes. Esse fato corrobora com alguns dizeres

que poderemos encontrar no capítulo seguinte, quando teremos oportunidade de verificar as entrevistas realizadas com alguns desses alunos, visto que alguns alunos UNESP fazem a crítica quanto ao que eles chamam de “Pedagogia do amor”, ou seja, o escolher a profissão apenas por gostar de crianças e pensar que ter amor por elas é suficiente para educá-las e fazer um bom trabalho enquanto educador, deixando em segundo plano a aquisição de conhecimentos necessários para se tornar um educador crítico e transformador da realidade.

Já com os alunos ASSER ocorre o contrário: esse gosto amplifica em proporção em relação aos concluintes e, também em seus relatos nas entrevistas, a presença da “Pedagogia do amor” é mais enfatizada com maior importância para o fato de tornar-se professor.

Na sequência os alunos de ambas as IES, ingressantes e concluintes, afirmaram que escolheram o curso de pedagogia por possuírem maior identificação com o curso e com a área da educação.

A influência da família entre os alunos UNESP é relativamente pequena, enquanto que entre os alunos ASSER é muito grande entre os ingressantes, e pequena entre os concluintes. Esse fato nos remete a reflexão de que o aluno ingressante pode se deixar influenciar pela família por diversos fatores (maturidade, financeiros, dependência, segurança,...), mas o aluno concluinte pode vir influenciado pela família, e durante o curso seu olhar pode ir se modificando e levá-lo a adquirir segurança, amadurecimento e independência suficientes para manter o seu posicionamento e não se deixar influenciar por questões familiares.

A realização pessoal aparece aqui apenas com o aluno UNESP, sendo que ela vai aumentando no decorrer do curso, pois é maior entre os concluintes.

O fator referente a transformar a realidade é citado em ambas as IES, mas no aluno ASSER é pouco relatada, tanto para ingressantes como para concluintes. Para os alunos UNESP essa questão é muito expressiva entre os ingressantes, mas vai perdendo força no decorrer do tempo, pois diminui entre os concluintes.

Em ambas as IES a admiração, o incentivo dos professores foram importantes para os alunos na escolha pelo curso, porém, entre os concluintes UNESP, esse quesito assumiu maior expressividade.

O fato de já terem trabalhado como monitores também influenciou na escolha pelo curso, principalmente entre os alunos ASSER, ingressantes e concluintes, sendo que entre os alunos UNESP esse fato teve menor intensidade, aparecendo somente entre os ingressantes.

O quesito localização da IES aparece apenas nos alunos UNESP sendo maior entre os concluintes, fator este que pode estar relacionado a esta universidade pública muitas vezes receber diversos alunos provenientes de outras cidades e Rio Claro ser considerada uma cidade com uma localização central no Estado de São Paulo.

Questão referente à satisfação com o curso que está realizando

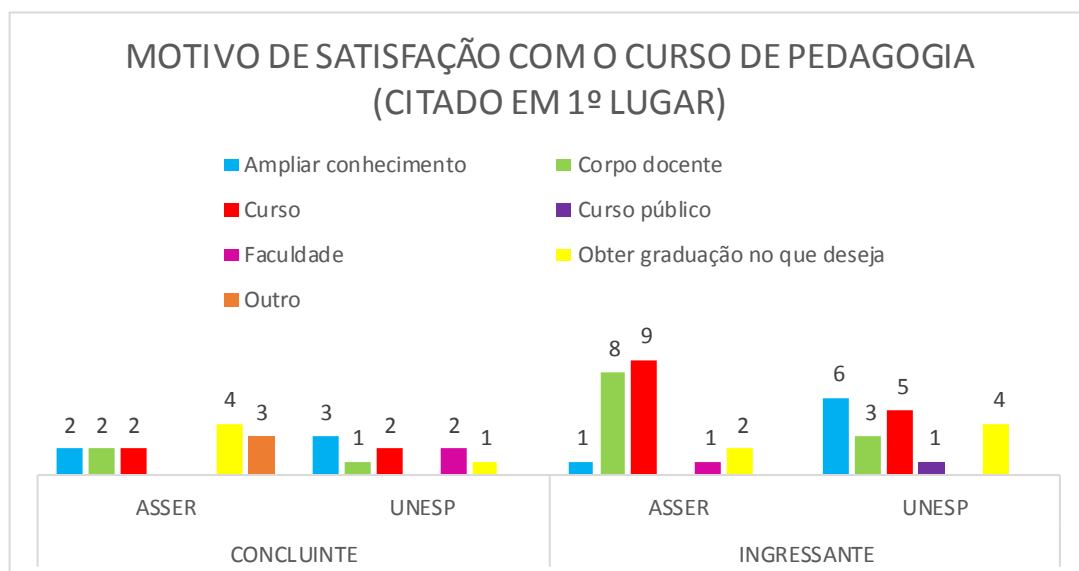
Em relação a esta pergunta aberta, foram listados os três primeiros motivos de satisfação com o curso que está realizando, citados pelos entrevistados, gerando as respectivas tabelas e figuras:

Tabela 15 - MOTIVO DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE PEDAGOGIA (CITADO EM 1º LUGAR)

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Curso	11	61	7	39	18
Corpo docente	10	71	4	29	14
Ampliar conhecimento	3	25	9	75	12
Obter graduação no que deseja	6	55	5	45	11
Faculdade	1	33	2	67	3
Outro	3	100	0	-	3
Curso público	0	-	1	100	1
Total Geral	34	55	28	45	62

Observação: Do total de respondentes, 26 se apresentaram insatisfeitos com o curso de pedagogia, resultados que serão apresentados posteriormente.

Figura 7 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 1º lugar)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os motivos de satisfação citados em 1º lugar, com maior frequência, foram: curso, corpo docente e a possibilidade de ampliar os conhecimentos.

Na faculdade ASSER os principais motivos de satisfação para com o curso refere-se ao curso e ao corpo docente, fatores que decaem vertiginosamente com o tempo para o aluno concluinte. O mesmo ocorre na universidade UNESP, porém com uma queda um pouco menor em proporção em relação aos concluintes.

Para os ingressantes UNESP o quesito ampliar conhecimentos é relativamente alto, mas vai caindo com os concluintes em praticamente 50%, o que nos faz pensar que eles chegam ao curso com um interesse grande na procura por conhecimentos o que não se mantém no final do mesmo.

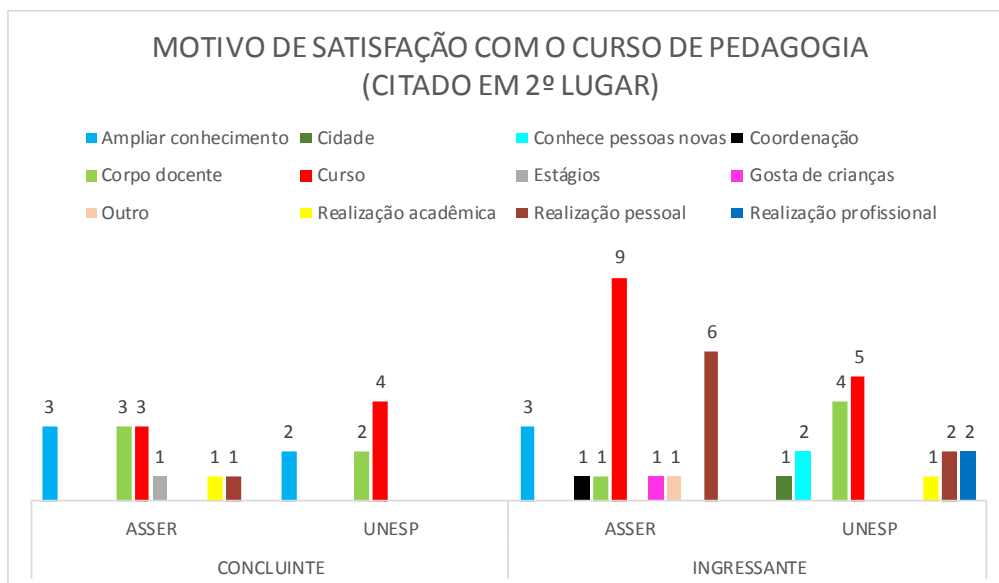
Para o ingressante UNESP obter a graduação que deseja é muito importante no início do curso, mas para o concluinte essa resposta também decai bastante, fato que ocorre inversamente para o aluno ASSER: o aluno concluinte demonstra maior interesse em obter a graduação do que o ingressante.

A satisfação com a universidade aparece apenas com o aluno concluinte UNESP e ingressante ASSER, posto que, o aluno ingressante UNESP também ressalta, em menor proporção, mas ressalta a importância de se fazer um curso público.

Tabela 16 - MOTIVO DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE PEDAGOGIA (CITADO EM 2º LUGAR)

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Curso	12	57	9	43	21
Corpo docente	4	40	6	60	10
Realização pessoal	7	78	2	22	9
Ampliar conhecimento	6	0,75	2	0,25	8
Realização acadêmica	1	50	1	50	2
Conhecer pessoas novas	0	-	2	100	2
Realização profissional	0	-	2	100	2
Coordenação	1	100	0	-	1
Cidade	0	-	1	100	1
Estágios	1	100	0	-	1
Gosta de crianças	1	100	0	-	1
Outro	1	100	0	-	1
Total Geral	34	58	25	42	59

Figura 8 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 2º lugar)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os motivos de satisfação mais citados em 2º lugar pelos respondentes foram: curso, corpo docente e realização pessoal.

A satisfação para com o curso é representada em primeiro lugar nesse momento tanto para os ingressantes ASSER como para os UNESP, essa satisfação não decresce muito para os alunos UNESP, mas para os ASSER, identificamos uma queda vertiginosa.

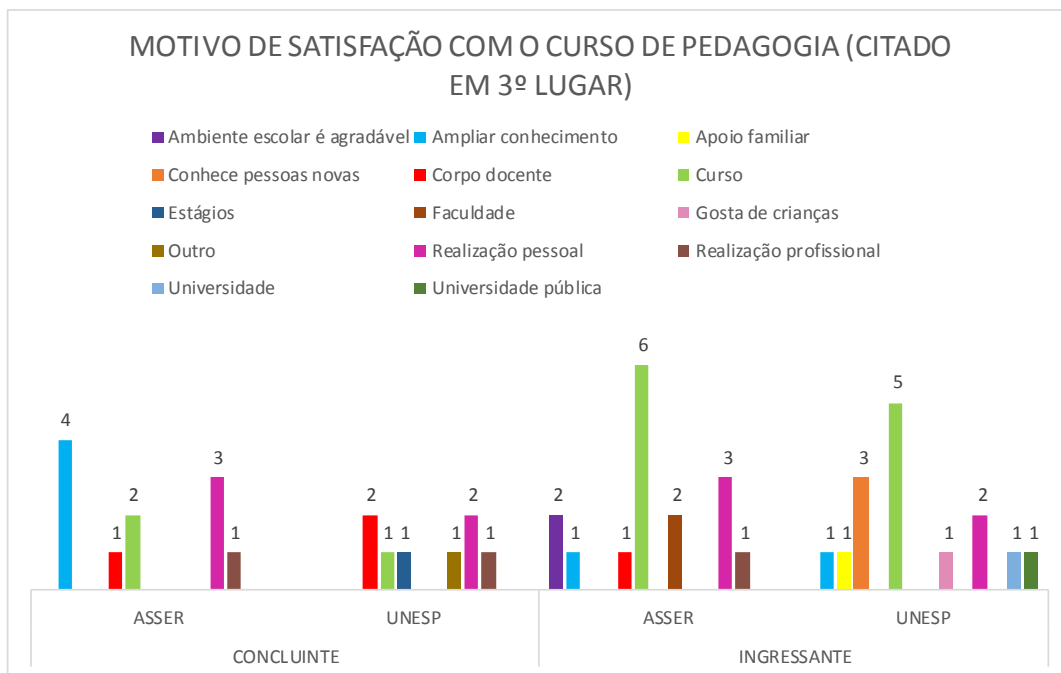
A realização pessoal também é um fator que decai muito do ingressante para o concluinte ASSER, sendo essa questão vista com menos importância para o aluno UNESP.

A questão do corpo docente é vista com maior importância para o ingressante UNESP do que para o concluinte, visto que, esse fato se inverte na ASSER: o corpo docente ganha expressividade para os concluintes.

Tabela 17 - MOTIVO DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE PEDAGOGIA (CITADO EM 3º LUGAR)

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Curso	8	57	6	43	14
Realização pessoal	6	60	4	40	10
Ampliar conhecimento	5	83	1	17	6
Corpo docente	2	50	2	50	4
Conhecer pessoas novas	0	-	3	100	3
Realização profissional	2	67	1	33	3
Ambiente escolar é agradável	2	100	0	-	2
Faculdade	2	100	0	-	2
Apoio familiar	0	-	1	100	1
Estágios	0	-	1	100	1
Gosta de crianças	0	-	1	100	1
Outro	0	-	1	100	1
Universidade	0	-	1	100	1
Universidade pública	0	-	1	100	1
Total Geral	27	54	23	46	50

Figura 9 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 3º lugar)



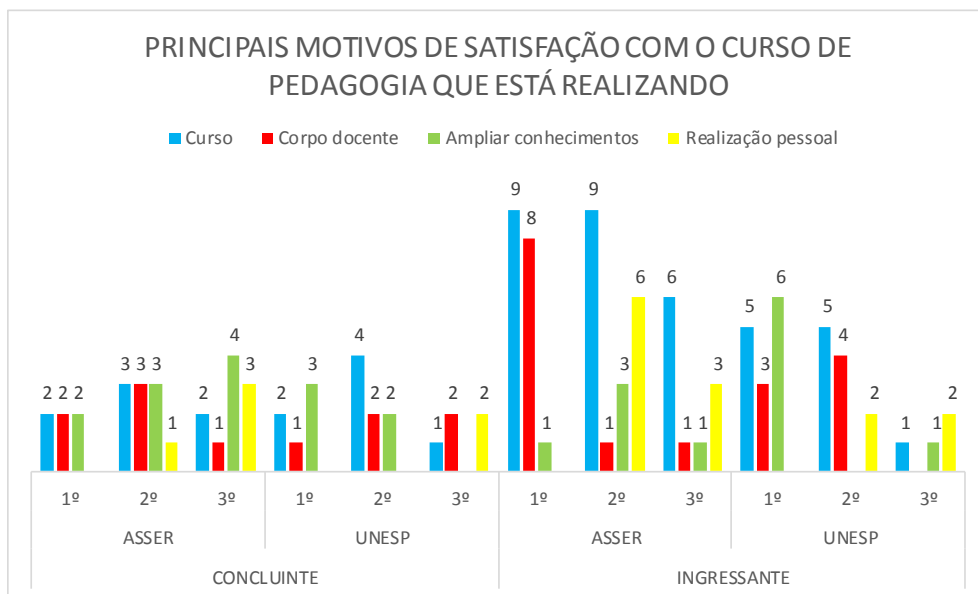
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Em terceiro lugar, os motivos de satisfação mais citados foram: curso, realização pessoal e a possibilidade de ampliar os conhecimentos.

O terceiro motivo de satisfação para os ingressantes da ASSER é o próprio curso, mas decai entre os concluintes, sendo que, entre eles o maior interesse aqui reside no fato da possibilidade de ampliar conhecimentos, que é expressivamente maior do que a dos ingressantes.

Para os ingressantes UNESP o terceiro motivo também é o próprio curso, mas diminui muito entre os concluintes. O fator que se mantém entre os ingressantes e concluintes UNESP é a realização pessoal. A circunstância de conhecer novas pessoas é um fato expressivo para os ingressantes UNESP.

Figura 10 – Principais motivos de satisfação com o curso de pedagogia que está realizando



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para os ingressantes ASSER a satisfação com o curso, com o corpo docente, a realização pessoal e o fato de ampliar conhecimentos são tidos com muita relevância, porém para o concluinte da mesma instituição essa importância decresce bruscamente, o mesmo vindo a acontecer com o aluno UNESP, no entanto, em menor proporção.

Essa questão nos remete à reflexão de que os alunos de ambas as IES se sentem expressivamente motivados, satisfeitos no início do curso e no decorrer do mesmo vai perdendo sua satisfação. Esse é um fator relevante que nos leva a refletir o que acontece durante o curso de pedagogia que faz com que os índices de satisfação do aluno diminuam?

Questão referente à insatisfação com o curso que está realizando

Ao questionar o aluno sobre sua insatisfação, os respondentes citaram seus motivos de insatisfação com o curso, conforme dados a seguir:

**Tabela 18 - PRIMEIRO MOTIVO DE
INSATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO CURSO DE PEDAGOGIA**

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Curso	9	69	4	31	13
Corpo docente	1	33	2	67	3
Greves	0	-	3	100	3
Problemas particulares	0	-	2	100	2
Ausência de bolsas	0	-	1	100	1
Disciplinas desnecessárias	1	100	0	-	1
Outro	0	-	1	100	1
Questões políticas	0	-	1	100	1
Universidade	0	-	1	100	1
Total Geral	11	42	15	58	26

O principal motivo de insatisfação dos entrevistados concluintes, tanto da ASSER quanto da UNESP é o curso.

Os demais motivos de insatisfação encontram-se bastante diversificados e com baixa expressividade.

Tabela 19 - SEGUNDO MOTIVO DE INSATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO CURSO DE PEDAGOGIA

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Corpo docente	2	20	8	80	10
Curso	3	43	4	57	7
Disciplinas desnecessárias	3	100	0	-	3
Infraestrutura	0	-	2	100	2
Ausência de bolsas	0	-	1	100	1
Problemas particulares	0	-	1	100	1
Questões políticas	0	-	1	100	1
Total Geral	8	32	17	68	25

Os alunos de ambas as IES revelaram como segundo motivo de insatisfação com o curso, o corpo docente e o curso, também gerando divergência com a questão das tabelas anteriores. Aqui há uma insatisfação maior por parte dos alunos ASSER quanto ao fato de considerarem algumas disciplinas desnecessárias.

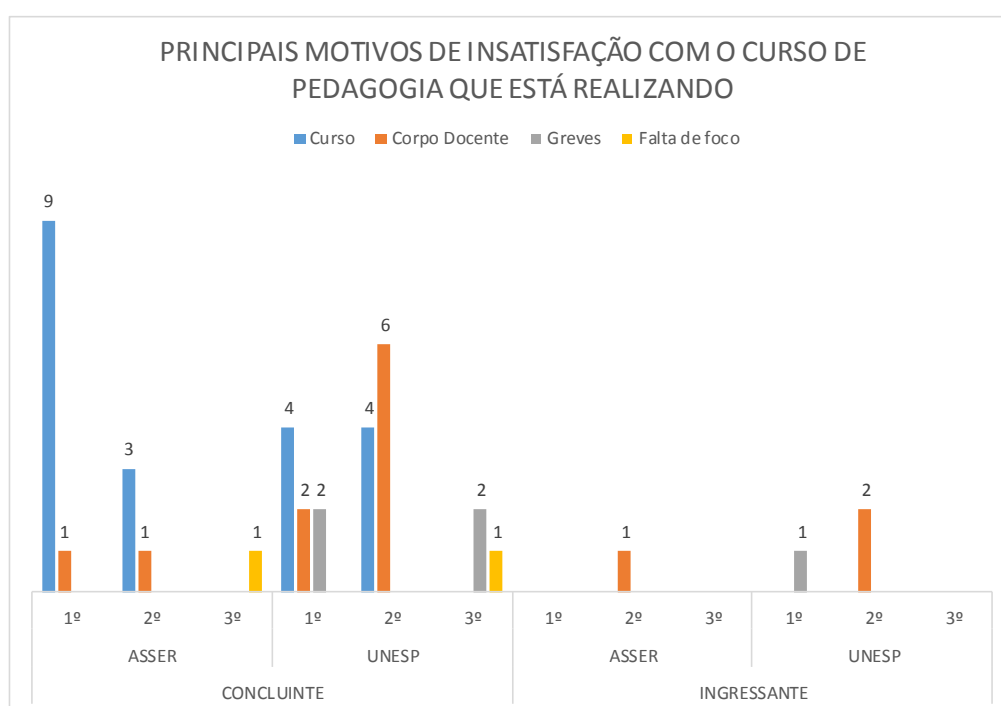
Tabela 20 - TERCEIRO MOTIVO DE INSATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO CURSO DE PEDAGOGIA

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Corpo docente	3	50	3	50	6
Falta de foco	1	50	1	50	2
Greves	0	-	2	100	2
Curso	0	-	1	100	1
Total Geral	4	36	7	64	11

Como terceiro motivo de insatisfação com o curso de Pedagogia alunos de ambas as IES revelaram insatisfação com o corpo docente.

A questão referente à greve foi citada apenas pelo aluno UNESP, pois ela acontece apenas nessa universidade, o que incomoda muito esse aluno por atrapalhar o seu calendário acadêmico, fazendo sua insatisfação crescer ainda mais.

Figura 11 – Principais motivos de insatisfação com o curso de pedagogia que está realizando



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Podemos verificar na figura acima, que quase não há motivo de insatisfação para o aluno ingressante, tanto da ASSER como da UNESP.

Percebemos que o grau de insatisfação maior dos alunos ASSER reside no fator curso e dos alunos UNESP encontra-se no quesito corpo docente.

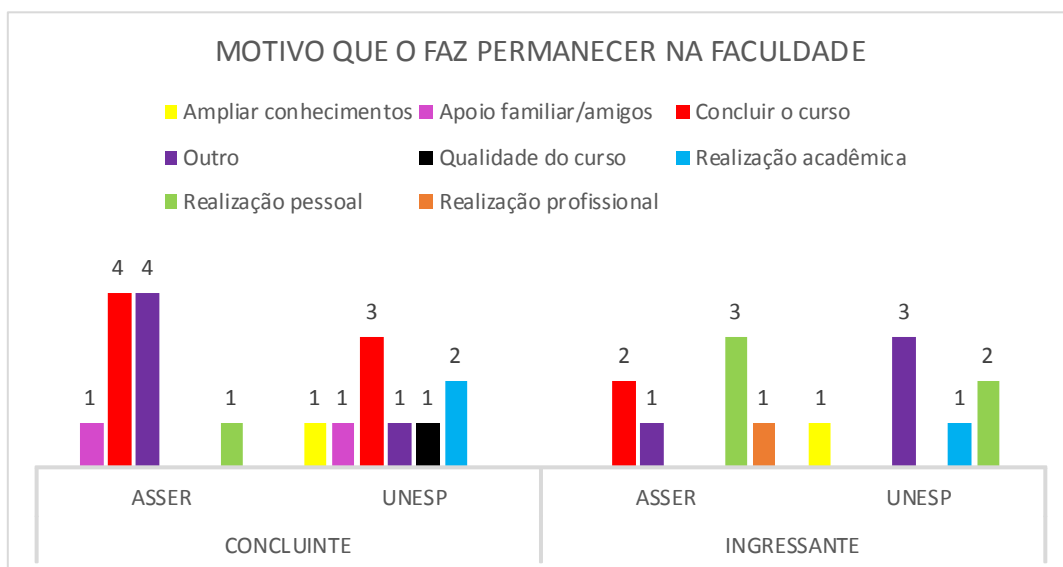
Como já dissemos anteriormente a insatisfação do aluno do curso de pedagogia dessas instituições vai crescendo no decorrer do curso e se revela com maior expressividade entre os concluintes.

Questão referente ao motivo que o faz permanecer na faculdade

Os estudantes foram questionados em relação à possibilidade de desistir da faculdade. Porém, a maioria não pensa na desistência e apresentou motivos que reforçam sua permanência no curso de pedagogia, conforme dados a seguir.

Tabela 21 - MOTIVO QUE O FAZ PERMANECER NA FACULDADE

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Concluir o curso	6	67	3	33	9
Outro	5	56	4	44	9
Realização pessoal	4	67	2	33	6
Realização acadêmica	0	-	3	100	3
Ampliar conhecimentos	0	-	2	100	2
Apoio familiar/amigos	1	50	1	50	2
Qualidade do curso	0	-	1	100	1
Realização profissional	1	100	0	-	1
Total Geral	17	52	16	48	33

Figura 12 – Motivo que o faz permanecer na faculdade

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

De um modo geral, entre os concluintes ASSER e UNESP, o motivo de conseguir terminar o curso é o fator principal que os fez permanecer na faculdade.

A realização pessoal aparece forte entre os ingressantes ASSER, mas diminui bruscamente entre os seus concluintes, acontecendo o mesmo na UNESP. Os outros fatores aparecem com baixa expressividade tanto entre os ingressantes como entre os concluintes.

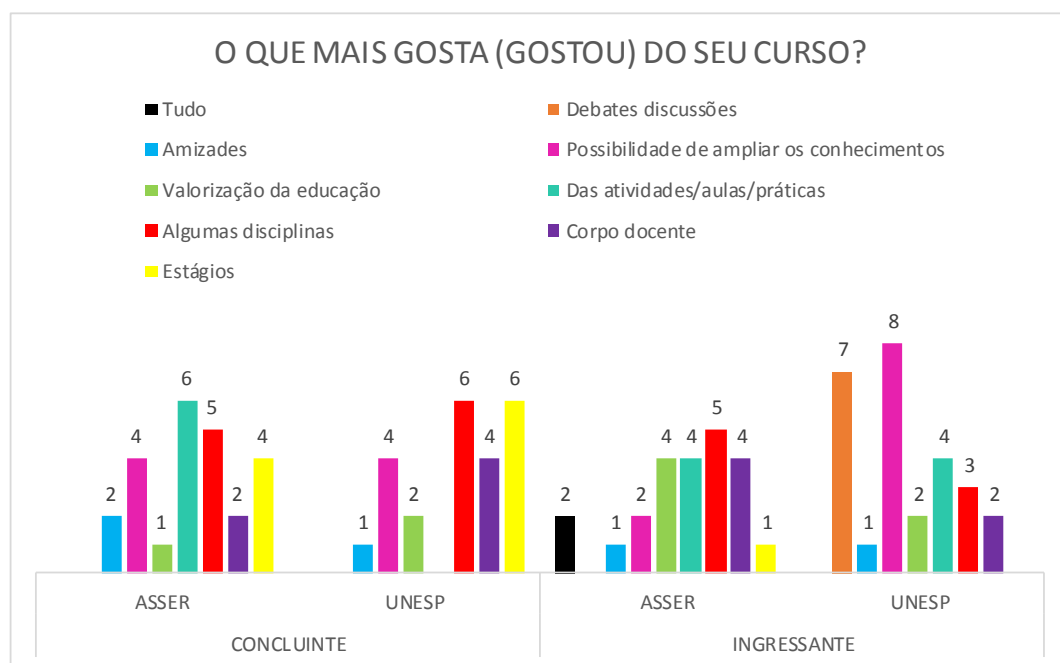
Questão referente ao que mais gosta (gostou) no seu curso?

Foi solicitado que os alunos citassem o que mais gostaram (ou estão gostando) no curso.

Tabela 22 - O QUE MAIS GOSTA (GOSTOU) DO SEU CURSO

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Algumas disciplinas	10	53	9	47	19
Possibilidade de ampliar os conhecimentos	6	33	12	67	18
Das atividades/aulas/prática	10	71	4	29	14
Corpo docente	6	50	6	50	12
Estágios	5	45	6	55	11
Valorização da educação	5	55	4	45	9
Debates discussões	0	-	7	100	7
Amizades	3	60	2	40	5
Tudo	2	100	0	-	2
Total Geral	47	48	50	52	97

Figura 13 – O que mais gosta (gostou) do seu curso?



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No tocante aos ingressantes ASSER o que mais gostam é de algumas disciplinas, sendo que esse gosto permanece na mesma proporção entre os

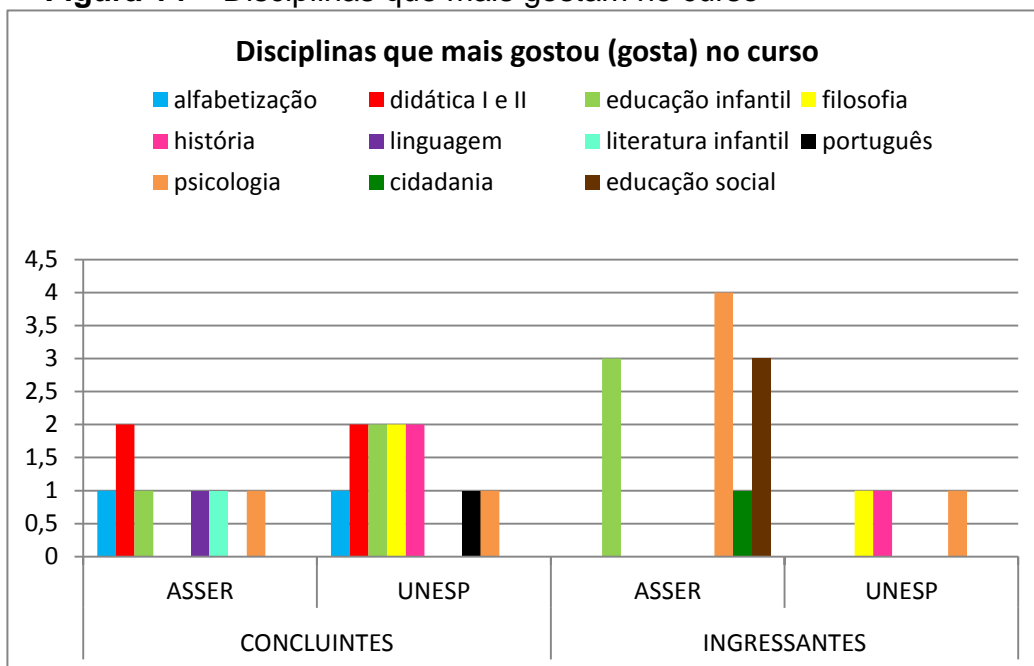
concluintes, porém, aumenta o quesito atividades e aulas práticas, provavelmente por estes já terem maior contato com a prática, com os estágios, bem como ser um fator relevante exposto por alguns deles nas entrevistas quando expressam que gostariam de ter mais prática durante o curso.

Já os ingressantes UNESP relatam gostar mais da possibilidade de ampliar seus conhecimentos, fator que decai entre os concluintes, assim como dos debates e discussões, que por sua vez, entre os concluintes nem chega a ser mencionado. Isso pode nos levar a refletir que o aluno concluinte após ter a oportunidade de ampliar seu conhecimento durante o curso, procura se aproximar mais da prática quando se aproxima do seu término.

A seguir, estão apresentadas as disciplinas citadas pelos entrevistados como sendo as que mais gostam:

Tabela 23 - DISCIPLINAS QUE MAIS GOSTAM NO CURSO

DISCIPLINA	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Psicologia	5	71	2	29	7
Didática I e II	2	50	2	50	4
Educação infantil	1	33	2	67	3
Educação social	3	100	0	-	3
Filosofia	0	-	3	100	3
Alfabetização	1	50	1	50	2
História	0	-	2	100	2
Cidadania	1	100	0	-	1
História da educação	0	-	1	100	1
Linguagem	1	100	0	-	1
Literatura infantil	1	100	0	-	1
Português	0	-	1	100	1
Total Geral	15	52	14	48	29

Figura 14 – Disciplinas que mais gostam no curso

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para os ingressantes ASSER a disciplina que mais gostaram, foi expressivamente, Psicologia, vindo acompanhada de Português e os ingressantes UNESP, o gosto ficou mais pulverizado entre: Filosofia, História da Educação e Psicologia.

Quanto aos concluintes ASSER as disciplinas que mais apreciaram, foram Didática I e II, aparecendo Linguagem e Alfabetização em menor proporção. Já os concluintes UNESP, as disciplinas preferenciais também ficaram pulverizadas entre: Didática I e II, Educação Infantil, Filosofia e História (18%).

Questão referente ao que menos gosta (gostou) no seu curso?

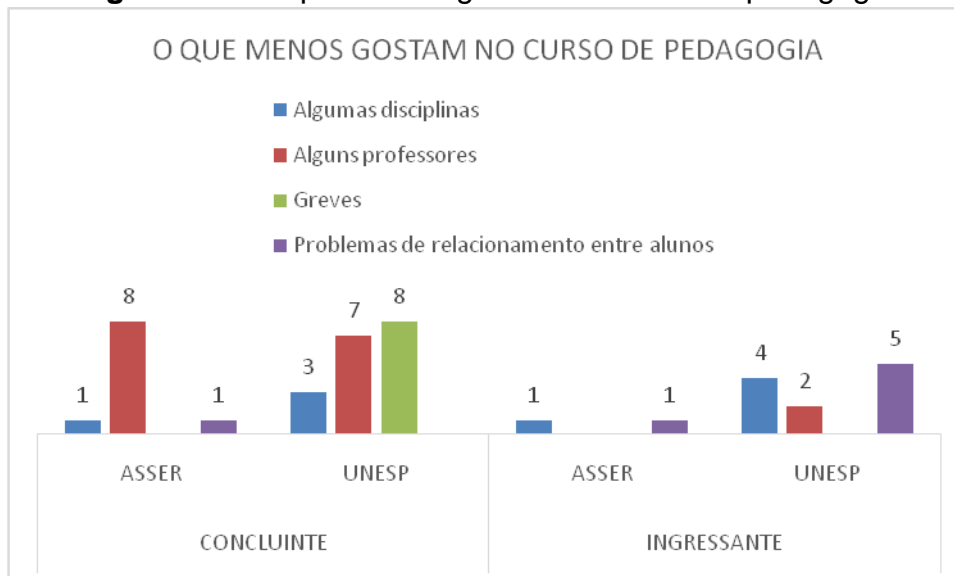
Tabela 24 - O QUE MENOS GOSTAM NO CURSO DE PEDAGOGIA

(continua)

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Alguns professores	8	47	9	53	17
Não há	10	100	0	-	10
Algumas disciplinas	2	22	7	78	9
Greves	0	-	8	100	8

(conclusão)

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Problemas de relacionamento entre alunos	2	29	5	71	7
Outro	2	33	4	67	6
Horário do curso	0	-	5	100	5
Pouco prático	0	-	5	100	5
Seminários	4	80	1	20	5
Muita leitura	0	-	4	100	4
Provas	3	100	0	-	3
TCC	3	100	0	-	3
Atividades extra-sala de aula	1	50	1	50	2
Aulas de matemática	2	100	0	-	2
Desconexão entre o curso e a prática	1	50	1	50	2
Área de exatas	1	100	0	-	1
Aula de filosofia	1	100	0	-	1
Aulas de informática	1	100	0	-	1
Aulas de português	1	100	0	-	1
Aulas de sociologia	1	100	0	-	1
Projeto integrador	1	100	0	-	1
Cotidiano escolar	1	100	0	-	1
Falta de professor	0	-	1	100	1
Falta de professores efetivos	0	-	1	100	1
Ausência de libras	0	-	1	100	1
EJA	0	-	1	100	1
Investimento na educação	0	-	1	100	1
Total Geral	45	45	55	55	100

Figura 15 – O que menos gostam no curso de pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Em relação aos alunos ingressantes ASSEER, quase não apresentam fatores que não gostem no curso, levando-se em consideração apenas os fatores referentes a algumas disciplinas e problemas de relacionamentos entre alunos, mesmo assim, estes aparecem com baixa expressividade. Quanto aos ingressantes UNESP, relataram que o que menos gostaram também foi referente aos problemas de relacionamento entre os próprios alunos e algumas disciplinas, porém aqui nessa universidade aparecem com maior expressividade.

Segundo os concluintes de ambas as IES o que menos gostaram (ou gostam) no curso de pedagogia, é referente ao corpo docente, sendo que na UNESP um fator com alta expressividade está relacionado às greves que segundo os alunos atrapalham o rendimento acadêmico.

Questão referente ao que espera após concluir o curso

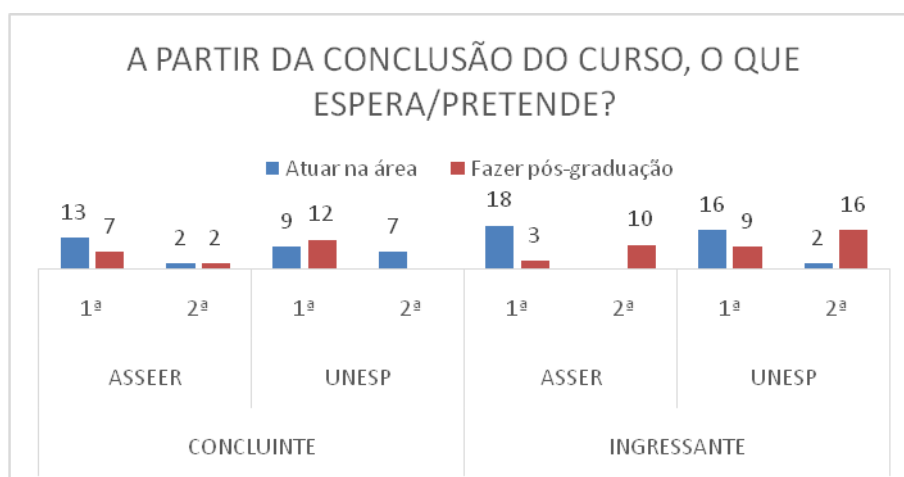
Nesta questão, os respondentes citaram mais de uma opção para o que esperam após concluir o curso. Então os dados estão apresentados em duas tabelas, a seguir:

**Tabela 25 - A PARTIR DA CONCLUSÃO DO CURSO O ESPERA/PRETENDE?
(PRIMEIRA CITAÇÃO)**

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Atuar na área	31	55	25	45	56
Fazer pós-graduação	10	32	21	68	31
Concurso público	6	86	1	14	7
Não sabe	0	-	2	100	2
Outro	0	-	2	100	2
Fazer outro curso	1	100	0	-	1
Total Geral	48	48	51	52	99

**Tabela 26 - A PARTIR DA CONCLUSÃO DO CURSO O ESPERA/PRETENDE?
(SEGUNDA CITAÇÃO)**

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Fazer pós-graduação	12	67	6	33	18
Atuar na área	2	18	9	82	11
Concurso público	2	67	1	33	3
Fazer outra faculdade	1	50	1	50	2
Abrir clínica de psicopedagogia	0	-	1	100	1
Abrir uma escola infantil	0	-	1	100	1
Trabalhos missionários	1	100	0	-	1
Total Geral	18	49	19	51	37

Figura 16 – A partir da conclusão do curso o que espera/pretende?

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

As respostas mais citadas para essa questão foram: atuar na área e fazer pós-graduação.

Para os ingressantes: ASSER e UNESP, a preferência reside num primeiro momento em atuar na área, porém a grande maioria da UNESP relata o desejo de fazer pós-graduação desde o início do curso.

O aluno concluinte UNESP passa a valorizar mais a possibilidade de fazer pós-graduação do que atuar na área no final do seu curso. É válido ressaltar que essa universidade oferece diversas possibilidades de iniciação científica, inclusive com oferecimento de bolsas (PIBIC, FAPESP) durante o curso, o que faz com que o interesse pela área de pesquisa, possa ir se ampliando durante a formação que passa a ser não só voltada para o seu caráter técnico, profissional, mas valorizando o aluno pesquisador também.

Nos alunos concluintes ASSER a expectativa pela pós-graduação também aumenta, mas a expectativa maior ainda reside em atuar na área.

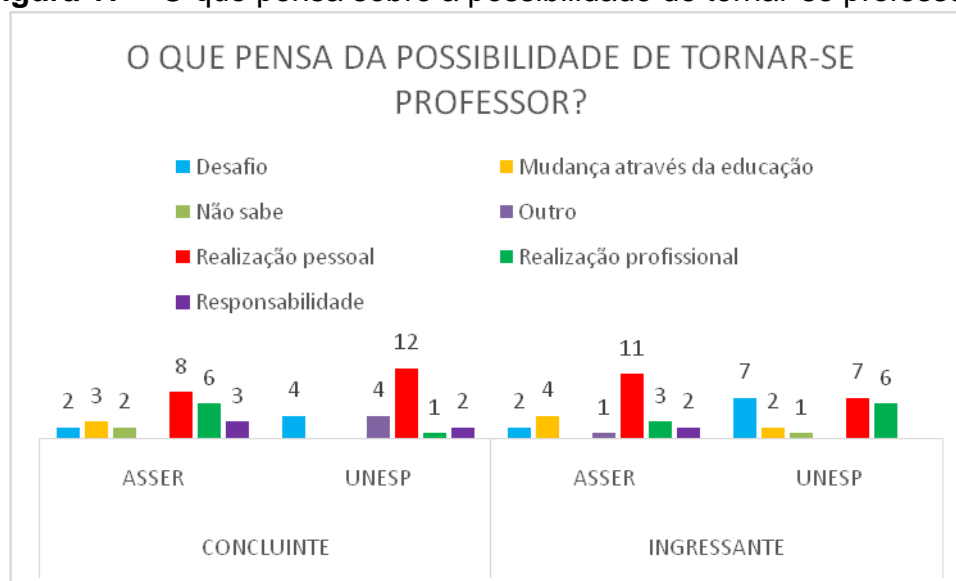
Questão referente sobre o que pensa sobre a possibilidade de tornar-se professor

A seguir, a opinião dos respondentes sobre a possibilidade de tornar-se professor.

Tabela 27 - O QUE PENSA SOBRE A POSSIBILIDADE DE TORNAR-SE PROFESSOR?

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Realização pessoal	19	50	19	50	38
Realização profissional	9	56	7	44	16
Desafio	4	27	11	73	15
Mudança através da educação	7	78	2	22	9
Responsabilidade	5	71	2	29	7
Outro	1	20	4	80	5
Não sabe	2	67	1	33	3
Total Geral	47	51	46	49	93

Figura 17 – O que pensa sobre a possibilidade de tornar-se professor?



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Num primeiro momento identificamos que todos os grupos dos respondentes: concluintes e ingressantes ASSER e UNESP encaram a possibilidade de tornar-se professor como uma forma de realização pessoal.

Para o ingressante ASSER esse quesito é alto, mas decresce com o passar do tempo, pois diminui para o concluinte, acontecendo o contrário com o

aluno UNESP: a realização pessoal inicia mais baixa com o ingressante e aumenta com o concluinte.

A realização profissional é baixa para o aluno ingressante ASSER e aumenta para o concluinte, já para o aluno UNESP, se dá o contrário: ela é alta para o ingressante e baixa para o concluinte.

O fator responsabilidade aumenta para o aluno ASSER com o passar do tempo, pois é vista como baixa para o ingressante e aumenta para o concluinte, sendo que na UNESP ela nem é reconhecida entre os ingressantes, somente entre os concluintes. O que nos leva a pensar que ao se aproximar do término do curso os alunos passam a ter maior noção da responsabilidade que irão ter ao tornarem-se professores.

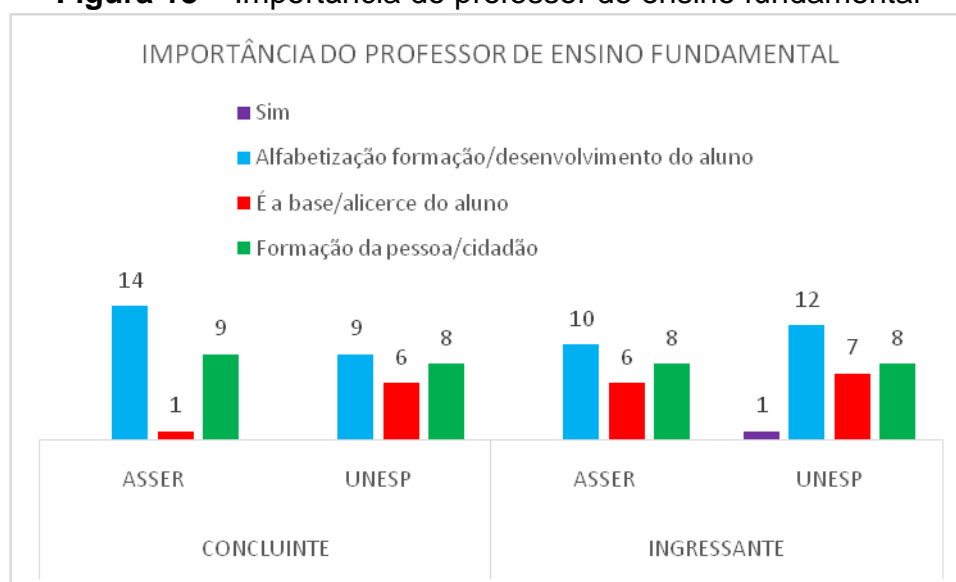
O aluno ingressante UNESP vê a profissão como um grande desafio e isso diminui para o concluinte, fato que pode sugerir que o aluno concluinte talvez se sinta mais preparado no final do curso para enfrentar os desafios que a profissão vier a lhe oferecer. Para o aluno ASSER tanto ingressante como concluinte a proporção nesse quesito se mantém.

Questão referente sobre a opinião a respeito da tarefa do professor do Ensino Fundamental. Se ela é importante e em qual sentido

Foram listadas as diversas opiniões sobre a importância do professor de Ensino Fundamental, gerando os dados a seguir:

Tabela 28 - IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

MOTIVO	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL
Alfabetização formação/desenvolvimento do aluno	24	53	21	47	45
Formação da pessoa/cidadão	17	52	16	48	33
É a base/alicerce do aluno	7	35	13	65	20
Sim	0	-	1	100	1
Total Geral	48	48	51	52	99

Figura 18 – Importância do professor de ensino fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Todos os alunos de ambas as IES afirmaram que o professor de Ensino Fundamental é importante, não só para a alfabetização, formação e desenvolvimento do aluno, como também para a formação da pessoa (cidadão).

A visão do professor como alicerce do aluno é comum entre os ingressantes de um modo geral e os concluintes UNESP, mas diminui muito principalmente entre os alunos ASSER que priorizam o aspecto da alfabetização e formação e desenvolvimento do aluno.

Para o aluno ingressante UNESP a alfabetização é mais importante do que para o concluinte, enquanto que para o concluinte ASSER o alfabetizador tem maior relevância do que para o aluno ingressante.

Ao responderem sobre a importância do professor de ensino fundamental os alunos encerram essa etapa da pesquisa, ou seja, finalizam o questionário onde puderam expor as suas mais variadas opiniões em relação à escolha pelo curso de pedagogia.

Através dos números apresentados procuramos representar um universo de escolhas possíveis que foram se delineando no decorrer de suas vidas, de suas escolhas.

A seguir poderemos dar continuidade à visão desse universo através do cenário exposto por alguns desses jovens através das entrevistas realizadas que aprofundam a dinâmica das questões aqui expostas.

4 TERCEIRO ENCONTRO: O DESENHO DOS DIZERES DOS JOVENS

As entrevistas foram realizadas a partir da construção de um roteiro temático, portanto, o desenho da pesquisa forma o contorno de temas propostos aos jovens em torno da sua trajetória de vida, buscando descrever algumas temáticas que os levaram à escolha pelo curso superior de pedagogia.

De acordo com o propósito desse trabalho, buscamos por jovens populares, estudantes do ensino superior, que, inseridos no espaço acadêmico, pudessem nortear a nossa reflexão em torno de questões cruciais como: “Por que o jovem busca o ensino superior atualmente?”, “Por que escolhe o curso de pedagogia?” enfim, “O que o leva a fazer essas escolhas?”.

Através dos referidos questionamentos, traçamos o percurso que os jovens fizeram durante sua vida, mostrando sua origem, sua situação econômica, social e familiar, suas preferências e gostos, seus sonhos, sua trajetória escolar que o levou até o ensino superior e até o curso de pedagogia.

Para a realização das entrevistas, utilizamos os seguintes critérios para a escolha dos jovens com base na aplicação dos questionários: os que se disponibilizaram a participar da entrevista deixando seus contatos no questionário respondido, aqueles que de acordo com suas respostas nos referidos questionários, demonstraram querer conversar mais sobre o assunto, aqueles que demonstraram ter algo a mais para dizer, enfim, aqueles que disseram coisas interessantes, preocupantes, inquietantes, revelando possibilidades e necessidades de maior aprofundamento nas questões pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Dentre os questionários aplicados (102), aproximadamente uma média de 40% a 50% dos jovens se dispuseram a participar das entrevistas deixando seus contatos nos mesmos, sendo que, na fase de proximidade com esses jovens, alguns já não possuíam mais disponibilidade para o encontro. Portanto, contamos com a realização de 15 entrevistas que compõem um dos caminhos metodológicos dessa pesquisa.

Os 15 alunos de ambas as instituições, compõe o grupo da seguinte forma: oriundos da ASSER: um concluinte do sexo masculino, três concluintes do sexo feminino e cinco ingressantes do sexo feminino; oriundos da UNESP: um concluinte do sexo masculino, duas ingressantes do sexo feminino e três concluintes do sexo feminino. Identificamos uma média de uma hora cada entrevista sendo todas gravadas e, posteriormente transcritas, somando um total de 287 páginas. Todos os entrevistados se mostraram confortáveis em participar da pesquisa assinando o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido), conforme modelo podem ser identificados no apêndice C, página 316.

As entrevistas foram realizadas em locais diferentes, de acordo com a preferência e disponibilidade dos participantes: sua casa, a casa da pesquisadora, a UNESP e a ASSER. Dentre esses 15 entrevistados podemos encontrar uma variação de idade de 18 a 40 anos, sendo que, alguns ainda moram com seus pais, outros já se casaram e constituíram família.

Dentre os assuntos mais abordados nos questionários pelos jovens, identificamos “o gostar” da escola e de estudar desde o período da infância, tratando a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem como fatores essenciais e prazerosos em suas vidas. A influência que tiveram pela opção do curso de pedagogia foi oriunda por parte da família, na maioria das vezes, pela mãe dos estudantes, que, de alguma forma, os incentivaram na escolha pela profissão, sendo que, em vários casos, os estudantes eram filhos de professoras. Outro dado marcante em vários questionários tratava-se do fato de desejar ser um professor especial, contribuindo para a formação de seres humanos melhores e “fazer a diferença” na vida de seus futuros alunos.

Uma resposta amiúde referiu-se ao fato de que ser professor no Brasil atualmente é complicado, difícil, pois se trata de uma profissão não valorizada, sendo que há um desincentivo da própria sociedade quanto à escolha pela carreira de professor, no entanto, apesar de os jovens relatarem a complexidade da profissão, seus dissabores, acreditam nela quando optam por permanecerem no curso e afirmam que, mesmo não tendo sido a sua primeira opção, em muitos

casos, hoje, já não mudariam mais de curso, pois se identificaram com o mesmo e relatam “o amor e a dedicação que têm pela profissão”.

Além de acreditarem na profissão que escolheram, acreditam também no curso superior como uma possibilidade para um futuro melhor, vislumbram na formação superior a realização de um sonho e uma forma de construir possibilidades para uma vida melhor, para tanto, objetivam também a extensão dos estudos, isto é, almejam fazer alguma especialização ou mestrado e doutorado.

Enquanto permanecem na faculdade/universidade, muitos requerem bolsas, que se diferenciam: a ASSER conta com o PROUNI e o FIES e a UNESP conta com a bolsa permanência e as bolsas de iniciação científica (PIBIC, CNPq, FAPESP). As instituições públicas e privadas apresentam suas peculiaridades e os jovens também discutem sobre elas em suas entrevistas, em vista disso, relatam como é estar na instituição em que se encontram, sendo esta pública ou privada, expondo também a diferença que viram entre o ensino médio e o superior.

Outro ponto trazido pelos jovens, como sendo do seu interesse, está ligado ao tema: criança ou gostar de criança. Demonstrem muitas vezes terem optado pelo curso de pedagogia pela possibilidade em trabalhar e conviver com crianças, sendo que, entre os ingressantes, identificamos certa ansiedade em começar a trabalhar com elas o quanto antes.

Verificamos também em seus relatos a afirmação de haver uma distância considerável entre a teoria e a prática durante o curso, isto é, afirmam que há uma insuficiência de prática no decorrer do mesmo, que seria necessário que tivessem mais estágios, mais experiências junto às crianças, enfim, o que chamam de “mais prática”.

Dentre todos esses assuntos, pensamos ter uma diversidade ampla de sujeitos, com motivações e interesses variados para aprofundarmos mais nosso campo de reflexão em torno do ensino superior e a escolha pelo curso de pedagogia.

A seguir descreveremos o percurso seguido nas entrevistas, expostos em formas de temas, buscando as opiniões, sugestões, críticas, expressadas no decorrer dos encontros, traçando as histórias, as trajetórias percorridas pelos jovens em sua busca pela formação acadêmica e seu interesse pela formação de professores.

4.1 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR E AS INFLUÊNCIAS PREDOMINANTES

4.1.1 A questão do gosto

Ao discorrer sobre sua trajetória escolar, praticamente no início das entrevistas com os participantes, um relato unânime referiu-se ao regalo pelo estudo, pela escola e até mesmo pelo fato de querer se tornar professor desde a infância. Quando o início do tema tratado voltava-se para o assunto referente aos primórdios da sua educação, essa era a primeira fala que se apresentava:

[...] eu sempre amei ir para a escola [...] desde criança eu tinha em mente que queria ser professora (IA – 18 anos, ingressante UNESP).

[...] eu sempre gostei muito de estudar [...] eu era um aluno bom, de conteúdo [...] eu aprendia muito fácil, muito rápido, tanto que no 1º ano eu já lia (OS – 22 anos, concluinte UNESP).

Eu sempre gostei de estudar, desde que entrei no Pré III. Eu gostava de ler [...] Deixava-me sabe... com uma alegria muito grande... (US – 28 anos, concluinte ASSER).

Interessante que eu sou apaixonada pela escola, pela educação... [...] e eu sou apaixonada... por conhecimento...por escola. Quando eu era criança eu sonhava em estudar (TA – 41 anos, ingressante ASSER).

A questão do gosto, da predileção pelos estudos apareceu muito clara e objetiva entre todos os entrevistados, mesmo que as possibilidades e oportunidades entre eles variassem e muitas vezes não tivessem se efetivado da mesma forma e no mesmo tempo, todos traçaram trajetórias diferentes, mas seguiram o mesmo caminho: o ensino, a educação, apesar de tal caminho não

ter sido escolhido pela maioria dos jovens, como revelam os dados estatísticos (UNESP ingressantes 74% e concluintes 87%; ASSER ingressantes e concluintes 92%), que traziam a pedagogia como segunda opção.

Os jovens tinham outras escolhas como primeira opção, mas por motivos diversos essas opções não puderam se concretizar, concedendo espaço para que a opção pelo curso de pedagogia se efetivasse e que, no transcorrer do mesmo, os jovens acabassem optando pela formação de professores como a profissão a ser almejada e trilhada, o que nos permite refletir que o curso de pedagogia oferece possibilidades atrativas para aqueles que já se interessavam pelas ciências humanas, possibilidades essas que se transformam na oportunidade de realizar um curso superior e no decorrer dele acabam sendo capturados pelo “gosto” que ele pode oferecer e de acordo com aquilo que o aluno tem a possibilidade de realizar.

Podemos colocar o assunto do prazer, da predileção pelo estudo, como um “gosto”. O gosto tem sido discutido por algumas áreas das ciências sociais e muitas teorias foram formuladas na tentativa de explicá-lo. Em Pierre Bourdieu, ele aparece como sendo produto da educação. Não há, pois, gosto inato.

[...] a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação [...] e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estritamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos estudado) e, secundariamente, à origem social (BOURDIEU, 2008a, p. 9).

Deste modo, Bourdieu descarta qualquer possibilidade de análise naturalizada em relação às disposições estéticas. “Bourdieu considera que o gosto e as práticas de cultura de cada um de nós são resultados de um feixe de condições específicas de socialização” (SETTON, 2008, p. 48). Logo, expressões como ‘gosto refinado’ ou ‘paladar aguçado’, empregadas para adjetivar os sujeitos (geralmente utilizadas em tom de elogio), não consistem em características naturalmente suas, mas, sim, em predisposições socialmente produzidas. Portanto, para Bourdieu, “[...] o gosto cultural se adquire; mais do

que isso, é resultado de diferenças de origem e oportunidades sociais” (SETTON, 2008, p. 50). O gosto seria “[...] o resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista” (SETTON, 2008, p. 49). Instituições como: família, escola, igreja e outras mais são produtoras de gostos e estilos de vida: são estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturantes, ou seja, como veremos adiante, produtoras de habitus.

O gosto, compreendido por Bourdieu (1974), como a faculdade de julgar os valores estéticos de maneira imediata e intuitiva, pode ser entendida como uma escolha forçada pelas condições de existência. De acordo com o mesmo, os princípios para classificação do consumo não são estáticos, eles se movimentam nas sociedades contemporâneas, dando origem à necessidade de um conhecimento para exercer o julgamento, através do que ele denomina de capital cultural.

Para Bourdieu (2003), o capital cultural existe em três estados: “incorporado”, “objetivado” e “institucionalizado”. O estado incorporado nos mostra que a acumulação de capital cultural exige, por parte do indivíduo, uma incorporação que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, um tempo que deve ser investido pessoalmente pelo sujeito, um trabalho de aquisição do sujeito sobre si mesmo. Sintetizando: um investimento paciente e árduo no mundo das economias simbólicas. O estado objetivado, por sua vez, expressa “[...] o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc.” (BOURDIEU, 2003, p. 74-78). Diferente do estado incorporado, que é intransferível, o estado objetivado é transmissível em sua materialidade, ou seja, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina. Por fim, o estado institucionalizado representa a certificação (escolar) dos estados anteriores. Sendo assim, o capital cultural pode ser avaliado pelo número de anos de estudo. Entendido teoricamente, ele pode ser sancionado pelas instituições educacionais, e também é proveniente da família, como capital cultural herdado.

Os gostos constituídos pela família podem ou não ser sancionados pela escola, como destaca Bourdieu (2003, p. 78):

[...] a instituição escolar que, tendo o monopólio da 'certificação', administra a conversão do capital cultural herdado em capital escolar, não tem o monopólio da produção do capital cultural: ela atribui, quase completamente, sua sanção ao capital herdado ('efeito de conversão desigual do capital cultural herdado') porque, segundo os momentos e, no mesmo momento, segundo os níveis e os setores, sua exigência reduz-se, quase completamente, ao que trazem os 'herdeiros' e porque reconhece maior ou menor valor a outras espécies de capital incorporado e a outras disposições – tais como a docilidade em relação à própria instituição.

Ressalta-se que houve, com Bourdieu, uma ampliação do conceito de capital: alguns marxistas referiam-se ao capital considerado como bens materiais e riqueza econômica, Bourdieu entende capital como “[...] todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social” (SOCHA, 2008, p. 46), havendo, pois, além do capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Portanto, verificamos na ideia bourdieusiana que a noção de capital concebe em sua base estrutural as desigualdades sociais para além das desigualdades econômicas.

Uma vez adquirido, o capital cultural começa a fazer parte do seu possuidor, torna-se um habitus. Ele depende da capacidade de aprendizado do indivíduo, das suas condições de existência, sua posição social relativa, do seu grupo no campo social e da trajetória social da família.

Ao Capital Cultural soma-se o Capital Econômico (seus rendimentos e bens negociáveis que possui, pode ser transmitido como um título de nobreza) e o Capital Social, que é um conjunto de recursos, atuais e potenciais, ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento, isto é, de pertencimento a um dado grupo.

O conceito de habitus é um esquema gerador de práticas que cria competência cultural, trata-se de “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas, as

necessidades objetivas das quais ele é produto” (BOURDIEU, 1983, p. 82). A pessoa é levada da disposição à prática, numa conduta regular e assim pode-se prever uma prática. Por conseguinte, o habitus desenvolve signos de respeito, etiqueta, que diferenciam, no cotidiano, os atos de seus portadores. Em situações normais contamos com um repertório de conhecimentos que são apresentados ao indivíduo de determinadas formas de como ele deve proceder. Isso inclui coisas como, por exemplo, postura e movimentos do corpo, feitos inconscientemente.

Dessa forma, o gosto pode ser entendido, segundo o referido autor como sendo socialmente construído assim como as preferências e os julgamentos, revelando a relação estreita entre gosto e classe social, em vista disso, o gosto e as práticas sociais de cada um de nós são resultados de um feixe de condições específicas de socialização, uma vez que, é na história das experiências de vida dos grupos e dos indivíduos que podemos apreender a composição de gosto e compreender as vantagens e desvantagens materiais e simbólicas que assumem. Assim, o gosto cultural é produto de um processo educativo, ambientado na família e na escola e não fruto de uma sensibilidade inata dos agentes sociais.

Segundo Bourdieu (2008a) ainda, o gosto, os julgamentos e preferências estéticos estão ligados à posição do indivíduo no espaço social, ao que ele denomina habitus de classe. Ao se conceber o gosto como uma qualidade inata dos indivíduos, apagam-se todas as precondições econômicas e sociais que produzem e reproduzem, por meio de um habitus familiar, toda uma cultura de classes, criando cisões entre as classes (as classes privilegiadas e as classes desprivilegiadas) que é justificada pela familiaridade e naturalidade em relação à cultura legítima, dando com isso, uma noção de violência simbólica quando apresenta-se o habitus da reprodução das desigualdades sociais.

O habitus assume, portanto, um conjunto de disposições com aspectos duradouros que se produzem pela interiorização da exterioridade, desta forma, é

uma estrutura estruturada e estruturante, sendo que, através da sua formação, pode se dar a inculcação que carrega a violência simbólica.

A ideia é que não existe uma escolha totalmente livre, pois o gosto é moldado em parte pelas circunstâncias de vida da pessoa, logo, as escolhas não são limitadas pelas disposições ou prontidão para ação dentro de um dado habitus em um determinado momento. Condições de vida diferentes produzem habitus diferentes, sistemas de esquemas a serem aplicados ou transferidos para qualquer domínio da prática. O habitus é uma estrutura que organiza as práticas e a percepção dessas práticas, portanto serve como forma de classificar indivíduos. Habitus diferentes vão conduzir a práticas diferentes (BOURDIEU,1974).

Na tradição bourdesiana (1983), o ajustamento das preferências às condições objetivas de sua realização é visto como produto de um habitus previamente constituído, logo, chegamos à conclusão de que as escolhas individuais não são a expressão direta de um gosto autônomo, independente, previamente constituído em relação às condições de sua realização. Ao contrário, tal tradição nos mostra que o gosto, as preferências e, em última instância, a própria escolha são resultado de uma espécie de adaptação dos agentes às condições sociais objetivas.

Nos termos de Bourdieu (2000a; 2003), aprendemos socialmente a amar o que é possível ou mais provável, dada nossa condição social, e a excluir do universo de nossas aspirações os sonhos impossíveis ou improváveis. Podemos identificar esse olhar sociológico nas escolhas individuais manifestadas na escolha do curso superior, uma vez que, muitas vezes, o perfil dos estudantes está relacionado às suas respectivas características sociais, econômicas, étnicas e que, portanto, podem ser refletidas na sua tomada de decisão no momento da escolha pela profissão.

De acordo com as falas dos alunos expostas no início desse tema, identificamos o seu gosto pelos estudos, assim como o fato de que o curso de pedagogia não foi a primeira opção da grande maioria dos alunos participantes

da pesquisa de um modo geral, portanto, identificamos que esse “gostar” de que eles se referem aqui, trata-se do gosto construído socialmente como nos mostra Bourdieu, produto das condições de socialização de cada um e das práticas sociais que foram permitidas que eles tivessem na sua trajetória de vida, trajetória essa que permitiu que amassem aquilo que foi possível – a pedagogia - de acordo com a condição social deles, deixando para traz, muitas vezes o sonho que seria a primeira opção, improvável e talvez, impossível.

4.1.2 A questão da herança: familiar e outras

Explanando o seu “gosto” pelo estudo, pela escola, os entrevistados, prosseguiram em seus relatos expondo o caminho que fizeram até a escolha que precisaria ser realizada até a chegada ao ensino superior e, nessa fase, muitas são as influências que norteiam a vida dos jovens: uma gama de variedades se abre aos seus olhos e possibilidades desfilam ao seu redor: qual (melhor e possível) caminho a ser trilhado? Diante da dúvida, muitos ouvem opiniões, conselhos, sugestões e pautam suas escolhas a partir de algumas influências, influências essas que foram reveladas quase na maioria das vezes por entrevistados que afirmaram ter sofrido algum tipo de ingerência ao escolherem o curso de pedagogia:

Eu acredito que tive influência da minha mãe que é professora, é impossível crescer com uma mãe professora e não admirar e não esperar... [...] E a metade da minha família é quase tudo professor, então... eu também senti a influência desse lado porque eu sempre via ... ahn... tem professor de História, professor de Computação, ... então são várias... várias pessoas que foram me influenciando nesse sentido (MLA, 22 anos – concluinte UNESP).

[...] comecei a fazer Pedagogia por influência das professoras da escola porque elas falavam que eu tinha jeito com as crianças e eu gostava de querer saber o porquê que a criança tinha aquele comportamento. (LA, 26 anos, concluinte ASSER).

Meus pais, eles ensinam que a educação é tudo! E as pessoas podem roubar tudo da gente... bens materiais... só que a educação, a nossa capacidade e a nossa competência, ninguém vai tirar isso da gente. É uma coisa nossa que pode sempre estar crescendo a cada dia mais e só depende do nosso interesse,

da gente querer buscar cada dia mais para nossas vidas. (LA. 21 anos – ingressante – ASSER).

Segundo as colocações dos jovens, sofreram influências não somente da família, mas de vários âmbitos em relação à escolha que precisavam fazer em vinculação à profissão que iriam se dedicar. A influência dos pais principalmente é vista como um discurso “naturalista” da vocação, a carreira pode ser vista como uma profissão que recebe influência externa, revelando como nossos comportamentos vão sendo reproduzidos e produzidos em um contínuo processo de significações.

Como vêm mostrando alguns estudos sociológicos, a herança familiar e cultural exerce toda sua força na trajetória do sujeito, as famílias, muitas vezes, planejam ações e estratégias de reconversão de capitais a fim de obter resultados positivos frente ao destino social dos seus filhos. Entendem e pretendem que seus destinos – escolares, profissionais e sociais - sejam influenciados pelas relações e posições sociais ocupadas pelo grupo familiar. Inspirando-nos novamente em Bourdieu (2008b), encontramos o conceito de herança cultural tida como um conjunto de bens materiais e/ou culturais de uma família que pode ser herdado pelos filhos, na maioria das vezes, no convívio familiar.

O vocábulo herança designa, frequentemente, em seu sentido genérico, patrimônio deixado por alguém aos seus descendentes. O destino escolar e profissional dos filhos é alicerce importante na consolidação e continuação das trajetórias familiares. Isto posto, de acordo com a teoria bourdiesiana (BOURDIEU, 2003), a família transmite um volume de capital cultural e certa disposição para operar de modo mais ou menos eficaz com este capital.

Segundo Bourdieu (2003), é através da socialização familiar que os progenitores transmitem aos seus descendentes, “mais por vias indiretas que diretas certo capital cultural e certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as

atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar” (Bourdieu, 2003, p. 42).

A família transmite um volume de capital cultural e certa disposição para operar de modo mais ou menos eficaz com este capital. As disposições vão sendo interiorizadas (habitus) pelos filhos de maneira consciente e, por vezes, inconsciente, contribuindo para as ações dos herdeiros frente às exigências sociais.

A herança cultural difere de acordo com o espaço social e das relações que o indivíduo mantém no interior do seu grupo. Em geral, perpetuar as famílias e suas heranças é objetivo perseguido pelos agrupamentos sociais. Consequentemente, o destino escolar e profissional dos filhos é alicerce importante na consolidação e continuação das trajetórias familiares (BOURDIEU, 2008b).

Segundo Nogueira, Nogueira (2006), Bourdieu nega de forma radical o caráter autônomo do sujeito individual, para ele, cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, a qual inclui elementos externos e objetivos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço de seu sucesso escolar. Ao primeiro fator importante a essa questão relacionada, encontra-se a categoria de capital econômico, que Bourdieu se refere como os bens e serviços que tal capital pode proporcionar, em seguida, coloca o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família (e também pode se transformar em capital cultural e econômico) e, finalmente, o capital cultural institucionalizado, formado basicamente pelos títulos escolares, por aquilo que se acumula da educação, fazendo relação entre o desempenho escolar e a origem social podendo se tornar num instrumento de dominação. Esse autor enfatiza ainda, o papel da família como transmissor do capital cultural, quando afirma:

[...] o patrimônio transmitido pela família inclui também certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo o capital cultural em seu estado “incorporado”. Como elementos constitutivos do capital cultural incorporado, merece

destaque a chamada “cultura geral”; o domínio maior ou menor da língua culta; o gosto e o “bom-gosto” (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc.); as informações sobre o mundo escolar.

Cabe, desde já, observar que, do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 60).

À medida que Bourdieu coloca a família como elemento constitutivo do habitus, ela implementa-se enquanto categoria social tanto objetiva, como subjetiva, uma vez que, na primeira, os agentes familiares apresentam-se como executores da estrutura, são passivos diante daquilo que se encontra fora das suas dimensões individuais, sendo que, já na segunda, enquanto categoria subjetiva, ela torna-se uma agente ativa, sendo impregnada do individual para o social, mediante as determinações estruturais (SILVEIRA, 2006).

Bourdieu (1987) também define a família como uma questão de estratégias familiares ou matrimoniais. Para ele, o habitus é o elemento consolidador dos múltiplos tipos de estratégias, como: familiares, biológicas, culturais, etc. Em outras palavras, é pelo habitus que os agentes se estabelecem nas estratégias, porém, sempre vistas como processos de escolhas, objetivos, opções, decisões, atuando de modo interdependente.

Dessa forma, pela orientação do habitus, as estratégias estão a todo o momento construindo e dissolvendo relações sociais na vida cotidiana, atuando através de processos, sendo o da educação, constituído de forma semelhante entre seus agentes fundamentando o consenso sobre o sentido do mundo social.

De acordo com Silveira (2006, p. 181):

Logo, as estratégias matrimoniais estão associadas aos pressupostos gerais das estratégias sociais, de modo que elas personalizam e põem em prática a educação. Analisar família enquanto estratégia não é defini-la meramente como parentesco, domicílio ou coabitação. É conceituá-la como um grupo real, uma forma de vida, na qual seus agentes são educados por laços de sentimentos, obrigações, trocas, gostos parecidos, por sua vez, produtos de condições sociais semelhantes. São sujeitos que produzem e reproduzem, tanto

biologicamente como socialmente, opções, objetivos, escolhas, decisões, que lhes conservam em determinadas posições ou situações na vida cotidiana e geracional.

Assim sendo, para Bourdieu, a família é um lugar de produção e reprodução das práticas sociais do habitus desde a infância e isto se configura como um princípio importante para a construção da realidade social, por meio de um trabalho de socialização. É na família que a socialização do filho é edificada por um diálogo entre as estruturas estruturantes subjetivas do filho com as estruturas estruturadas objetivas do pai, porque este último representa uma etapa anterior ao primeiro. O pai representa-se como um agente que insere as estruturas estruturadas sobre o filho: pai como sinônimo de sociedade. É assim que dá a existência entre a realidade subjetiva dos agentes com a objetividade da sociedade: há, portanto, um diálogo entre a interiorização da exterioridade com a exteriorização da interioridade, exposta no conceito de habitus, como o conjunto de disposições que não se escolhe, mas sim, se herda (SILVEIRA, 2006).

O processo de socialização acontece não somente na família, mas também na escola, como podemos identificar através das falas expostas pelos jovens: alguns deles revelaram sofrer a influência da família, mas houve também quem sofresse a influência de professores, na escola. Independentemente de onde é oriunda a “herança” trazida pelo jovem, ele muitas vezes, carrega a missão de perpetuar o alicerce e a continuação das trajetórias familiares, o que se dá através do capital cultural que, por um lado ele tem a oportunidade de se beneficiar e, por outro, tem o dever de utilizar com a finalidade de garantir a consolidação do destino social familiar.

Quando a família exerce a sua influência na escolha profissional do seu filho, ela atua como elemento constitutivo do habitus desse jovem, possibilitando que ele internalize categorias sociais objetivas e subjetivas e permitindo que ele construa a sua realidade social, a sua socialização. As estruturas estruturantes do filho, ou seja, seu gosto, suas escolhas vão se edificando de acordo com a

influência das estruturas estruturadas de seu progenitor, que, por sua vez, o insere na sociedade, como assim um dia foi feito com ele.

4.2 O PROFESSOR QUE É TIDO COMO EXEMPLO E FAZ A DIFERENÇA NA VIDA DO ALUNO

Encontramos em várias das entrevistas realizadas com os jovens o relato de que tiveram em sua trajetória escolar professores que, marcaram de alguma forma a sua vida, de forma positiva, contribuindo para com a sua formação, revelando que, talvez esse seja um dos condutores que levaram esses jovens a se identificarem com a carreira da formação de professores, como podemos ver a seguir:

Sempre tive bons professores, graças a Deus... então me espelhava neles... então eu pensava... quero ser igual a esse professor... ou igual a essa professora porque eu via que o trabalho dela era muito bonito, bem legal... então eu queria ser igual ela... (US, 28 anos, concluinte – ASSER).

[...] eu tenho lembranças boas principalmente com relação aos professores. [...] professores que ofereceram ajuda, professores que chegaram comigo quando eu tinha dificuldade e insistiram até que eu aprendesse. [...] então eu me espelhei e tomei essa decisão porque eu queria é... ser igual ou pelo menos semelhante às pessoas que eu admirava. (MLA, 22 anos, concluinte – UNESP).

[...] eu quero trabalhar com que as crianças me olhem e queiram ser igual a mim, se espelhar nisso. [...] eu lembro de uma professora, de como ela inspirava a gente, de como eu gostava dela, eu queria ser como ela. (NI, 26 anos, ingressante – ASSER).

[...] o desejo de estar atuando como professora... de estar ali fazendo a mesma coisa que fizeram comigo. Não que eu vá ser igual a elas porque eu acho que nunca vou ser. Mas, assim... estar fazendo por alguém o que elas fizeram por mim, estar fazendo por alguém. (ELA, 44 anos, concluinte – ASSER).

Algumas pesquisas (CUNHA, 2004; PIMENTEL, 1993) já mostraram que, mais do que os princípios teóricos que aprenderam, na definição de sua docência os professores inspiram-se nas práticas escolares e acadêmicas que vivenciaram. A lembrança de antigos professores e a localização de experiências

marcantes na história dos docentes são inspiradoras das suas escolhas e concepções.

Segundo Cunha (2004), estudar quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos cursos de licenciatura vai além do interesse em discutir uma pedagogia universitária, mesmo entendendo que este motivo já seria de grande valia. Investigar o processo pedagógico que se realiza no espaço da formação de professores alcança nova perspectiva quando se identifica que, “a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, porque ela é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual” (CUNHA, 2004, p.104). Não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividades que a permeiam.

De acordo com a referida autora, os cursos de pedagogia se definem para além do currículo explícito que apresentam, ou seja:

[...] eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciados, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará (CUNHA, 2004, p. 104).

Segundo os estudantes entrevistados, os professores que passaram pela sua formação conquistaram seu respeito e admiração tornando-se modelos de identidade, e ainda, um ponto de referência durante a fase do seu período educacional e em sua formação.

Segundo Sacristán (2002), a construção das emoções pode ser maleável e receber influência das interações sociais, pois é a representação interiorizada

de normas e regras sociais. Através disso, atribui-se carga afetiva a possibilidade de ser construída nas relações e interações entre professor e aluno e com isso, tanto os professores podem atrair e promover a aprendizagem do aluno, como o contrário pode ocorrer.

Em vista disso, a afetividade do professor deve estar ligada à rigurosidade, à sua conduta profissional e ao prazer pela atividade docente. Conforme Freire (2015) ressalta que o afeto do professor manifesta-se no compromisso com o aluno, no cumprimento ético do seu dever e no exercício da sua autoridade. Segundo o referido autor ainda, o afeto traz alegria à atividade do professor e essa alegria não pode ser desvinculada da seriedade do professor.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigurosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2015, p. 139).

A autoridade, a seriedade do trabalho e o comprometimento ético não precisam necessariamente estar desvinculados do prazer, da alegria do exercício docente, há a possibilidade da busca de um equilíbrio entre esses fatores que tornam possíveis uma prática mais humana e vinculada a uma educação com bases sólidas e responsáveis.

Como já relatamos anteriormente, o comportamento humano pode muitas vezes, ser reproduzido a partir de alguns modelos seguidos, em vista disso, podemos nos deixar orientar, nortear nossas escolhas e percursos, reproduzindo comportamentos espelhados, observados anteriormente.

Em alguns casos a influência que o professor exerce na vida do aluno é tão natural que geralmente isso acontece indiretamente, sem que ambos percebam, porém, garantem marcas, lembranças que muitas vezes, são

guardadas durante toda uma vida por alguns alunos. No entanto, é a relação estabelecida entre estudante e docente que vai determinar a intensidade desta influência. E este vínculo, muitas vezes, está relacionado à união de uma série de fatores, dentre eles tempo, respeito, confiança e admiração.

Conforme Freire (2015, p. 42), verificamos que:

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

[...] É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (FREIRE, 2015, p. 30).

Com isso entendemos que a atividade docente necessita de um trabalho metodologicamente e quase que diariamente de uma análise crítica de nossa linguagem, de nossa prática, com o intuito de construirmos a relação professor/aluno, pois,

as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também (FREIRE, 1997, p. 55).

A questão do respeito também é enfatizada por Paulo Freire, uma vez que, segundo ele, o conhecimento das condições concretas do contexto em que vivem os educandos, favorece a prática educativa, pois sem isso, o professor não tem acesso à maneira como eles pensam e, conseqüentemente, dificilmente poderá perceber o que sabem e como sabem, isso está implícito no processo de respeito que o professor dispensa a seus alunos, processo este, que está implicado nas relações que estabelece com eles e que por sua vez, são um

caminho para se exercer a intervenção na realidade social a curto e a longo prazo (FREIRE, 2015).

Acrescenta ainda:

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza (FREIRE, 2015, p. 37).

Como dissemos anteriormente, o autor ressalta também a importância da linguagem, além dos temas a serem trabalhados com os alunos, que podem estreitar a relação entre educador e educando, favorecendo ainda, o ensinar pelo exemplo, em favor das mudanças fundamentais que a sociedade necessita, contra o autoritarismo e em favor da democracia:

Minha convicção é que não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobre tudo podemos testemunhar. A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos (FREIRE, 1997, p. 53).

Entendendo que o ser humano, ao longo de sua existência, constrói um modo de relacionar-se com o outro, baseado em suas vivências e experiências, percebemos que o comportamento diante do outro depende da natureza biológica, bem como da cultura que o constituiu enquanto sujeito. Nessa perspectiva, é de fundamental importância entender que a sala de aula é um espaço de convivências e relações heterogêneas em ideias, crenças e valores. Portanto, a postura, a linguagem, os valores, ali trabalhados pelos professores

são de suma importância ao contribuírem para com a forma como os alunos irão construir a sua identidade docente e relacionarem-se futuramente com seus alunos.

Os professores sobre os quais se referiram os alunos entrevistados pareceram cumprir essa tarefa na forma como se relacionaram com eles, pois produziram marcas que se traduziram em anseios de perpetuarem essas marcas, lembranças em outras pessoas, fator este que pode possibilitar que a educação se torne um círculo de produção que gera transformação para um mundo mais humanizado, onde se tem melhores condições de vida.

Nesse sentido, Freire nos elucida:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educando no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2015, p. 38).

É nisso que os alunos, citados acima, se espelham, almejam para sua vida e se deixam contagiar. Trata-se de um movimento dialético que tende a constituir a estrutura tanto micro como macro do sistema educacional, no qual nos inserimos.

Além do fato de terem seus comportamentos espelhados em professores que admiraram ao longo da sua trajetória escolar, alguns jovens entrevistados

objetivam se tornarem professores especiais, isto é, que fazem a diferença na vida do aluno, como podemos ver a seguir:

[...] mas eu vou atuar sabendo que eu vou fazer a diferença na vida de alguém. [...] É um desafio. Por quê? Primeiro você tem que gostar, tem que se dedicar e querer fazer a diferença na vida daquela criança. [...] eu vou querer ser um formador, um transformador na vida daquela criança, aí, acho que daí sim, você faz a diferença, você constrói um pouco que teve, você está fazendo.. (LA, 26 anos – concluinte – ASSER).

Eu acho que a gente tem que fazer a diferença né,... para mim tornar-se professor... eu não quero fazer igual o que a sociedade me mostra que tem que ser. Eu quero ser diferente e chegar na sala de aula e ter um envolvimento com eles. E buscar conhecer cada um, trazer cada um para perto... quem sabe alcançar a família, né... não interferir na família, mas trazer ela para a sala de aula. Para ser professor hoje no Brasil você precisa conhecer a realidade do professor e querer fazer diferente.. (US, 28 anos – concluinte – ASSER).

Eu entrei mais porque que queria fazer a diferença de alguma forma e aí eu pensei, né? “Eu gosto disso, então é nisso que eu vou fazer a diferença.” [...] Fazer a diferença para mim é... estar no mundo e conseguir mudar alguma coisa para alguém sabe? [...] Eu quero fazer para o coletivo, entende? Eu quero que uma pessoa que não teve oportunidades, como eu não tive muitas oportunidades, que ela consiga pelo menos enxergar que ela não está tendo essas oportunidades e precisa correr atrás disso, sabe? Se ela... se ela... não conseguir, não é porque ela é fracassada, porque ela é ruim. É porque ela foi oprimida, ela foi privada de muita coisa, então eu quero... quero... plantar uma sementinha, assim, sabe? Da crítica, da... do empoderamento e... e... fazer com que as pessoas enxerguem... Ai! Tenham a consciência de fato, do que elas são... é isso que eu quero fazer. (CA, 20 anos – ingressante – UNESP).

No intuito de procurarmos compreender a forma pela qual esses jovens vão construindo a sua formação para professor, identificamos que procuram predispor juntamente o desenvolvimento da amorosidade para com os futuros alunos, processo com o qual se comprometem e acaba por fazer parte da sua (trans) formação.

Destarte, segundo Freire (2015), essa é uma forma autêntica de querer bem esse compromisso com os alunos, assim como, à própria prática educativa que o professor vai simultaneamente construindo e participando.

A prática pedagógica, de acordo com Freire (2015, p. 61), “é tudo isso: alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”,

proporcionando a construção de sujeitos por via de mão dupla: ensinam e se deixam ensinar, podendo, por diversas vezes, implicar nos sonhos, utopias, reflexões e ideais de seus aprendizes.

Segundo Mosquera (1976), a eficácia do trabalho de um professor está respaldada num processo de auto-reconhecimento primordialmente, como uma pessoa que vive aprendendo com suas próprias possibilidades, sendo que, a partir disso, então, tem a oportunidade de visualizar em sua própria trajetória o quanto cresceu pessoalmente e o quanto, concomitantemente, contribuiu para com o crescimento de outros sujeitos. Trata-se de uma conquista individual e coletiva, onde pode ser visto como corresponsável pelo melhoramento de si e do outro no contexto social em que estão inseridos.

As relações interativas, presentes dentro da escola, em especial nas salas de aula, são de extrema importância para que o processo educativo aconteça de forma a contribuir com a aprendizagem do aluno, pois é difícil pensar que pode haver relação educativa sem que haja diálogo. Paulo Freire mencionava a importância do diálogo e da empatia nas relações interativas em sala de aula (seja entre professor e alunos ou entre os alunos). Em suas obras ficava evidente a importância do diálogo no processo educativo, como um dos componentes indispensáveis nas relações educativas:

Não há docência, sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2015, p.25).

Na sociedade contemporânea, não basta mais somente a transmissão e acúmulo de conhecimentos previstos no currículo, uma vez que a demanda atual visa uma educação comprometida com a qualidade e com a formação integral. Neste sentido, o professor acaba agregando valorosa responsabilidade em sala de aula, enquanto gestor principal do processo de ensino, que utiliza suas

estratégias visando contemplar uma educação integral que trabalhe também valores (SAVIANI, 2007).

Zabalta (2000) traz a ideia de que para haver sentido a educação necessariamente deve estar comprometida com o ensino de valores, pois é através de uma educação assim que a escola como um todo, poderá estar comprometida com a qualidade da educação de forma a contribuir com a formação de pessoas conscientes da necessidade de um mundo mais justo, com vontade de modificar suas vidas e o mundo para melhor.

Através dos depoimentos dos jovens entrevistados, percebemos seus objetivos em fazerem com que, através da sua prática, da sua profissão, tenham a oportunidade, de marcar futuramente, de forma significativa a vida do aluno. Acreditando que as emoções positivas interferem e facilitam muito todos os tipos de relacionamentos interpessoais, na educação, elas reafirmam a importância para a aprendizagem e a motivação do aluno relacionado às questões identificatórias com a figura do professor.

Tais emoções nos remetem à importância da afetividade na questão da relação construída entre professor e aluno e porque não dizer, na constituição do papel do professor durante a sua formação, visto que, vários desses alunos se identificam com alguns de seus professores a ponto de se espelharem neles, como já visto anteriormente e, a partir disso, almejem construir uma prática diferenciada, que seja importante, valorosa para a vida de seus futuros alunos.

Entendemos aqui, afetividade, como uma qualidade de quem é afetivo, como uma característica presente nas relações entre os seres humanos. Segundo Sacristán (2002, p. 110), o afeto é a “capacidade seletiva de sentir-se atraído pelo outro e da possibilidade de fazê-lo seu”. Cabe ressaltar que para ser objeto de afeto não é necessário possuir vida, podemos gostar ou não de uma coisa ou um objeto. O afeto pode significar desde o gosto incomensurável e indiscutível por alguém ou algo até uma inclinação para algo ou outro alguém.

O tema afetividade pode ser visto como discriminante, ou seja, pode determinar escolhas ou desvelar atitudes, significando, por exemplo, que se uma

pessoa demonstrar maior afeto por alguma coisa ou alguém, poderá dedicar-se mais, com a finalidade de obtê-la, e este sentimento pode motivá-lo e discipliná-lo, buscando ser satisfeito. Sentir afeto é, portanto, bom para quem sente, e desenvolver a afetividade nas relações que envolvem a escola e o ensino deverá ser de grande auxílio no desempenho do aluno e, conseqüentemente, no trabalho do professor.

Em relação à questão afetiva temos vários autores que se posicionam diante desse assunto, tais como: de acordo com Sacristán (2002, p. 111), a proximidade afetiva pode funcionar como impulso que nos leva a respeitar, compartilhar, cooperar e a fazer coisas pelas pessoas por quem sentimos afeto. As atitudes ou predisposições em certas escolhas revelam maior ou menor intensidade do afeto que as pessoas têm pelo objeto de escolha, portanto, as atitudes de afeto e desafeto em relação à escola, ao ensino, podem estar diretamente vinculadas à figura do professor.

Já segundo Piaget (1989), o afeto ocupa um papel essencial no funcionamento da inteligência, dado que, sem afeto não haveria interesse, necessidade, nem motivação e conseqüentemente, perguntas e problemas nunca seriam expressos e, portanto, não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária para a constituição da inteligência, pois o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas. Para o autor, a afetividade está relacionada com o desenvolvimento da inteligência estimulada por uma prática mais humana da educação. Piaget atribui ainda à afetividade o interesse pelo aprendizado.

A afetividade a qual nos referimos não deve ser confundida com um sentimento personalizado diante da figura de determinados alunos, mas sim, refere-se ao “gostar” profissional, no qual os alunos estão incluídos. O professor não pode ser visto como “bonzinho”, sua imagem deve ser profissional, vinculada ao conhecimento científico, ao ambiente de respeito mútuo dentro da sala de aula, como já dissemos anteriormente, assim como, à honestidade e coerência das suas relações com os alunos e à sincera alegria do convívio.

Conforme salienta Libâneo (1994):

[...] não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos nossos filhos. Na sala de aula o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno em especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo de aula (LIBÂNEO, 1994, p. 251).

A imagem profissional que esse respeito gera, tende a ser duradoura e significativa durante o período escolar, podendo atribuir à figura do professor uma condição marcante na vida do indivíduo.

Castanho (2000) aponta que os bons professores são descritos, como cordiais e amistosos na sala de aula, visto que, através do respeito adquirido e compartilhado o afeto desenvolve-se e fornece ambiente salutar para quaisquer relações onde a figura humana desponta como protagonista.

Segundo a referida autora ainda, são várias as características que compõem um professor marcante. Entre elas destaca: “profunda interrelação entre os aspectos profissionais e pessoais”, “professores que amavam o que faziam”, “valorizavam o aluno e que motivavam as aulas”. Tais características destacam a indissociabilidade entre a figura humana e profissional do professor, e também, demonstram alguns aspectos referentes à relação professor-aluno, pois estão relacionados à figura humana do professor (CASTANHO, 2000, p. 155).

Desse modo, percebemos que a tarefa de ensinar manifesta-se através daquilo que somos e não pode ser dicotomizada, pois está relacionada a seres humanos, sempre em formação, com características ímpares e singulares, porém simultaneamente, trazem consigo, características comuns, como a de satisfazerem-se ao se sentirem dignos do afeto das pessoas com as quais convivem e a de retribuírem, esta satisfação. Portanto, a experiência docente

encontra na afetividade descrita uma importante ferramenta para sua construção.

Assim sendo, identificamos que os alunos entrevistados ressaltam a importância da figura humana do professor como protagonista no cenário onde a educação deve estar comprometida com o ensino de valores e o professor ao proporcionar a alegria de ensinar consegue fazer a diferença na vida desses alunos e transmitir um exemplo positivo, fazendo com que o interesse deles mude e se aprofunde cada vez mais. Mesmo a relação aluno-professor às vezes sendo complexa através do respeito este último pode vir a conquistar a confiança do seu aluno, dispensando o autoritarismo e exemplificando a democracia, num exercício contínuo de avaliação da sua prática docente que sempre pode e deve ser (re) pensada.

4.3 DESVALORIZAÇÃO E DESINCENTIVO AO PROFESSOR X AMOR À PROFISSÃO

Um ponto tratado de forma unânime entre os jovens entrevistados refere-se à desvalorização da profissão do professor atualmente em nosso país, pois segundo eles, ser um profissional da área da educação é difícil, complicado, chegando a ser até mesmo, um ato de coragem. Dentre as opiniões destacam-se:

Deveria ser muito valorizada! Porque sem o professor não tem médico... não tem advogado... não tem ninguém! E ninguém dá valor, assim, se o professor acabar, quem vai falar que você é um engenheiro entendeu? Não tem, quem ensine... a profissão. (LE, 20 anos – ingressante – ASSER).

Professor é tão importante! E, porque não é valorizado, sabe? Porque um cara que constrói prédio é mais valorizado do que um cara que ensinou a construir prédio, sabe? (CA, 20 anos – ingressante – UNESP).

É... um ato de coragem, né? Eu acho... (risos) apesar porque né, a educação no Brasil... sei lá... a educação no Brasil... estudando Pedagogia a gente vê que a educação está parada no século XIX no modelo de educação. [...] Isso fora a valorização baixa que a gente tem porque se você fala que é um médico, um advogado, você é muito mais prestigiado quando você fala... e nossa, o seu

salário é muito melhor do que o professor, tipo... olham o professor com cara de dó... Só faço pelo amor e pela vontade, senão eu não teria feito. (IA, 21 anos – concluinte – UNESP).

Muito difícil! Além da educação ser uma comédia total nesse país, né. É... é... lidar com pessoas, diferentes culturas, diferentes bases familiares... é complicado... é um desafio a cada dia. É matar um leão a cada dia... [...] A gente... nós vemos que... que assim... no Brasil, não dá muita importância para a educação. Ele visa carnaval, ele visa festas, ele visa coisas supérfluas. A educação é o futuro de amanhã! Como que vai existir um Brasil melhor, se não houver uma educação melhor.[...] Por isso que eu falo que é uma comédia porque, principalmente pelo governo... ele não investe na educação... no futuro de amanhã... ele quer criar pessoas burras, ignorantes para se aproveitar disso, como já vem se aproveitando... (LA, 21 anos, ingressante – ASSER).

Atrair novas gerações para a carreira de professor está se firmando como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela Educação no Brasil. Segundo os relatos dos entrevistados, tratando-se de uma profissão desvalorizada, como vimos logo acima, os jovens precisaram enfrentar, além da desvalorização, o desincentivo em relação a sua escolha pelo curso de pedagogia, por parte de pessoas que desacreditam no sucesso e no valor da profissão:

[...] às vezes tem pessoas que falam: “ai, você está fazendo pedagogia, você poderia ter feito outras coisas, podia ter feito arquitetura... ser algo, coisa melhor...” As pessoas falam ainda... que pedagogia... professores... é uma profissão muito baixa... as pessoas tem esse preconceito ainda. (AN, 35 anos – concluinte – ASSER).

Um breve olhar na história da educação mostra que não é de hoje que a figura do professor é institucionalmente desvalorizada.

De acordo com estudos da história da educação no Brasil, um dos fatores que podem contribuir para tal desvalorização pode estar ligado à visão enraizada na cultura brasileira de que ser professor é uma missão ou uma vocação, e não uma profissão, o que acabaria contribuindo para que, socialmente, a representação do professor não fosse a de um profissional, mas de um cuidador, daquele que não requer uma competência específica para a profissão. Segundo Adorno (2000), ao considerarmos o percurso histórico do exercício da docência

identificamos uma estreita relação desta com a Igreja, uma vez que inicialmente cabia apenas aos religiosos a responsabilidade pela educação no Brasil, principalmente representado pelos jesuítas.

Podemos dizer que esses professores–religiosos eram diretamente relacionados ao imaginário de bondade, virtuosidade e doação. Segundo o autor, essa visão dispensada aos professores se fortaleceu em países em que o magistério é vinculado à religião.

Para nos esmerarmos nessa questão, precisamos entender melhor como se deu a construção histórica da educação em nosso país, o que nos levará a ter uma noção da organização do nosso modelo de ensino, o qual por sua vez, desde os primeiros anos de nosso descobrimento, sofreu a falta de estrutura e de investimento, fazendo com que reconheçamos que a área da educação nem sempre tenha sido prioridade em nosso país.

A colonização brasileira foi consequência do desejo de expansão se Portugal que, assim como a Espanha, a França a União das Províncias dos Países Baixos e a Inglaterra, buscou mecanismos de superação das limitações provocadas pelas relações feudais.

Através da Companhia de Jesus, objetivava-se difundir as teorias legitimadoras da expansão colonial, conseguindo que, aqueles que já estavam, aceitassem a dominação metropolitana, além de operacionalizar a ressocialização e cristalização dos índios, de modo a integrá-los como força de trabalho (CUNHA, 1980).

No Brasil, a educação formal não carregou “fins nobres”, ou seja, a educação pela educação, pelo conhecimento, pelo saber e, portanto, não podemos nos surpreender ao constatarmos suas crises, suas problemáticas, pois são reflexos de um passado marcado por um processo de aculturação, assujeitamento e dominação (BITTAR, 2007).

Isto posto, identificamos tais problemáticas que se sucediam, segundo Mattos (1998), através de uma breve apresentação da periodização da história da educação brasileira, que compunha-se pelos seguintes períodos: Período

Jesuítico; Período Pombalino; Período Imperial; Período Republicano e Período Contemporâneo.

O Período Jesuítico teve início em março de 1549 quando chegaram os primeiros jesuítas ao território brasileiro comandados pelo Padre Manoel da Nóbrega, com o intuito de catequizar e instruir os indígenas (RIBEIRO, 2003). Os jesuítas se dedicaram à fé católica e ao trabalho educativo, no entanto, perceberam que não seria fácil a conversão do índio à fé católica sem que soubessem ler. Com isso, ao chegarem ao Brasil, os jesuítas não trouxeram só a moral, mas também, os costumes europeus e os métodos pedagógicos.

Os estabelecimentos de ensino jesuíticos eram orientados por normas padronizadas, posteriormente sistematizadas no Ratio Studiorum, que por sua vez, representava o primeiro sistema organizado de educação católica.

O ponto básico da pedagogia do Ratio Studiorum era a identidade entre professor, método e matéria. Tal princípio de unidade determinava que um único mestre acompanhasse o mesmo grupo de alunos do início ao fim do curso. O mesmo método deveria ser adotado por todos os docentes “completando-se esse princípio com o da organização das matérias de modo a explorar, ao máximo, o pensamento de poucos autores (principalmente Aristóteles e Tomás de Aquino), preferivelmente ao de muitos” (CUNHA, 1980, p.26).

A pedagogia jesuítica inspirou-se também na Universidade de Paris, centro de uma restauração tomista (São Tomás de Aquino 1227 – 1274) e, principalmente, na teoria do educador espanhol Quintiliano (40 – 118), primeiro professor remunerado pelo Estado Romano, sendo adotado como referência para o ensino de humanidades (RIBEIRO, 2003).

Com o tempo, a educação jesuítica foi transformada em educação de classe: a escola era procurada por alguns dos filhos das pessoas de posse, que nela buscavam certo preparo para assumir os negócios da família, enquanto que os filhos das classes menos favorecidas não encontravam nela respaldo suficiente para uma educação a contento.

Assim, a educação jesuítica atravessou todo o período colonial levando certa influência ao Império e à República,

[...] sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Durante 210 anos esse modelo foi absoluto, quando surgiu uma nova ruptura na história da educação brasileira, onde o Marquês de Pombal expulsou todos os jesuítas e a sólida estrutura educacional se viu abalada nesse período da história.

Com o Marquês de Pombal, tivemos o início do Período Pombalino, marcado pelo fim da hegemonia educacional jesuítica, no âmbito da sociedade brasileira, e onde ocorreram as chamadas reformas pombalinas, isto é, pela política portuguesa adotada durante o governo do Marquês de Pombal, primeiro ministro de Dom José I. Pombal propôs-se a solucionar os problemas do ensino não mais como tarefa das ordens religiosas, mas agora, como atribuição própria do poder real. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, logo, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado (CUNHA, 1980).

De acordo com Fernando de Azevedo a Reforma Pombalina (Alvará de 28/06/1759), o Brasil não sofreu uma reforma da instrução,

[...] mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que esta destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou medir a sua extensão (AZEVEDO, 1976, p. 47).

Embora Azevedo (1976), não deixe de mostrar as falhas do sistema de educação jesuítico, como por exemplo, o ensino dogmático e abstrato, a ausência de plasticidade para se adaptarem às necessidades novas, os métodos autoritários e conservadores, reconhece também, que a instrução se desenvolvia, desde a segunda metade do século XVI, com progressos constantes. As escolas e os colégios eram cada vez mais numerosos, seus recursos cresciam diariamente ainda que, contando com seus métodos, que eram antiquados para o Reino e para a Colônia, enfim, o panorama contava com o fato de que a população havia aprendido a estimar os professores jesuítas.

Através do referido Alvará, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, em vista disso, os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo pagamento pelo trabalho de ensino (GHIRALDELLI JR, 2006).

Segundo o autor ainda, a instituição do regime das “aulas régias”, ou seja, aulas de disciplinas isoladas não apresentavam a coerência necessária, devido a ausência de um plano sistemático de estudos e a falta de motivação discente, além das aulas serem ministradas por professores leigos e sem senso pedagógico. Dessa forma, a herança que esse período legou, foi o fim da ilusão de que se pode adquirir uma educação fundamental com aulas avulsas, sem um currículo que as ordenasse e as articulasse. A uniformidade da ação pedagógica, a transição adequada de um nível para outro, a graduação foram substituídas pelas dispersas aulas régias.

Proclamada a independência em 1822, temos o Período, que trouxe consigo a promessa de uma nova orientação político-educacional, com a vitória dos liberais sobre os conservadores e com os consequentes debates na Constituinte de 1823, onde não só os deputados, mas inclusive o próprio D.

Pedro I, diziam-se preocupados em atender às exigências da organização e legislação do ensino (RIBEIRO, 2003).

O projeto de Constituição apresentado em primeiro de setembro de 1823 estabelecia a criação de um sistema escolar completo, composto de escolas primárias, ginásios e universidades, além de consagrar a liberdade da iniciativa privada no campo da instrução pública (GHIRALDELLI JR, 2006).

Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores, instituiu-se o Método Lancaster, ou do “ensino mútuo”, onde um aluno treinado (decurião) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 28). Tal sistema de ensino mútuo ou sistema monitorial foi uma prática que se iniciou na Índia, pelo pastor protestante Andrew Bell. Em 1826 um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Segundo o referido autor ainda, se houve intenção de bons resultados não foi o que aconteceu, visto que, pelas dimensões do país, a educação brasileira se perdeu mais uma vez, não atingindo bons resultados.

Assim sendo, infelizmente, as agitações políticas dos primeiros anos de vida do Brasil como nação independente não permitiram a concretização de providências mais efetivas no setor educacional. As medidas tomadas pelo governo no tocante à instrução pública, além de não corresponderem a nenhum plano sistemático, não foram capazes de desenvolver a educação popular no país, sendo que, em alguns casos, até mesmo, obstaculizaram certo progresso. Segundo Saviani (2008), houve uma desconstrução da memória educativa do Império, caracterizando-o como um período de descaso com a educação, em continuidade com a fase pombalina, que teria destruído o sistema jesuítico sem nada colocar em seu lugar.

O Período Republicano teve início com a Proclamação da República liderada pelo Marechal Deodoro da Fonseca. Durante o período da Primeira República (1889-1930) o Brasil adota o modelo político americano baseado no sistema presidencialista, sendo que, na organização escolar vimos a perceber a

influência positivista. A reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também, a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Uma das intenções desta Reforma era substituir a predominância literária pela científica (RIBEIRO, 2003).

Tal período foi tido como um período complexo da História do Brasil, onde aconteceu a Reforma João Luiz Alves que introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do então presidente Arthur Bernardes. O clima desse momento propiciou a tomada do poder por Getúlio Vargas, candidato derrotado nas eleições por Julio Prestes, em 1930. A característica tipicamente agrária do país e as correlações de forças políticas sofreriam mudanças nos anos seguintes o que traria repercussões na organização escolar brasileira. A Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação (RIBEIRO, 2003).

Somente com a introdução do trabalho assalariado e implementação de práticas capitalistas é que as camadas médias urbanas foram surgindo e passaram a ver na educação o canal de ascensão social (BITTAR, 2007).

Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”. Em 1932 um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por conceituados educadores da época.

De acordo com Bittar, o manifesto defendia:

[...] a escola única dos 7 aos 15 anos - educação integral, a cargo do Estado, a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação como princípios sobre os quais deveria assentar a escola unificada. Foi o bastante para ser combatido pela Igreja Católica.

[...] o manifesto inaugurou um novo momento no pensamento pedagógico brasileiro, isto é, na mudança de influência que se opera nesse pensamento, até então de matriz europeia (desde os jesuítas), e que passa a ser influenciado pela matriz norte-americana. Mas, na prática, a escola pouco mudou (BITTAR, 2012, p. 84 – 85).

Em 1934 a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Por iniciativa do governador Armando Salles de Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo, a primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935 o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação (RIBEIRO, 2003).

Em função da instabilidade política deste período, Getúlio Vargas, num golpe de estado, instala o Estado Novo e proclama uma nova Constituição, também conhecida como “Polaca”, a qual enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias (RIBEIRO, 2003).

No contexto político o estabelecimento do Estado Novo, segundo Romanelli (1986), faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem numa espécie de hibernação, ou seja, as conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na nova Constituição de 1937, marcando uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. Apesar da turbulência do período, é criada a União Nacional dos Estudantes – UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

O ano de 1946 ao princípio do ano de 1964 trouxe o Período da Nova República e Regime Militar. Essa foi a fase mais fértil da história da educação brasileira, segundo Ghiraldelli Jr (2006).

Após o golpe militar de 1964 muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta de governo: professores foram demitidos e/ou presos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos nos confrontos com a polícia, sendo que, alguns chegaram até mesmo a serem mortos e a União Nacional dos Estudantes foi proibida de funcionar (RIBEIRO, 2003).

A política educacional adotada pela Ditadura Militar contava com a característica de exercer uma educação extremamente acrítica embasada em práticas pedagógicas autoritárias e tradicionais, que por sua vez, eram embasadas em um sistema de avaliação punitivo (ROMANELLI, 1986).

No Período do Regime Militar, deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, reprimida, muitas vezes pela violência física, que durante a vigência do governo do general-presidente Emílio Garrastazu Médici, foi instituída a Lei 5.692, a qual estabelecia o ensino fundamental gratuito de oito anos. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Inserido no espírito dos *slogans* propostos pelo governo, como: “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”, “milagre econômico”, etc, planejava-se fazer com que a educação contribuísse para o aumento da produção brasileira (RIBEIRO, 2003).

Quanto ao referido período citado acima, Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 142) nos esclarecem:

A culminância da revolução burguesa autocrática brasileira foi o período chamado “milagre econômico” (1968 – 1973), ocorrido durante

o regime militar. Foi nesse processo de modernização autoritária e acelerada das relações capitalistas de produção, no qual o Brasil se consolidou como uma sociedade urbano-industrial, que se deu a expansão quantitativa da escola do ensino fundamental, ou seja, que a sociedade brasileira deixou, na realidade, de ser uma “sociedade sem escolas”.

Desenvolvia-se, portanto, um mercado educacional, que apesar do decorrer dos anos, continuava sendo marcado pelo dualismo: elitismo e exclusão, ou seja, as classes dominantes que sempre governaram o Brasil continuavam enviando os seus filhos para as instituições escolares de elite, enquanto que, para as demais classes, restavam tão somente as escolas públicas de ensino fundamental reprodutora de uma educação precária (FERREIRA JR; BITTAR, 2008).

De acordo com Bittar (2012) a expansão quantitativa da escola pública brasileira, está associada ao regime militar, no entanto, tal regime praticou o princípio segundo o qual, para as camadas populares, qualquer escola bastaria, uma vez que apesar de promulgar a reforma de 1971 (Lei 5692), que ampliou de quatro para oito anos a escola obrigatória, como fator essencial para que o Brasil se tornasse “grande potência”, conforme o jargão militar, pois o modelo de desenvolvimento capitalista requeria uma base de escolaridade, também foi responsável por uma expansão escolar que não conseguia acompanhar as condições necessárias à aprendizagem, apresentando um panorama composto por prédios precários, salas de aula lotadas, turnos intermediários e baixa remuneração dos professores.

Segundo Romanelli (1986) a educação no Brasil sempre caminhou por veredas tortuosas desde seu início, reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada à estratificação e dominação social. Esteve ainda enraizada por vários séculos em nossa sociedade a concepção de dominação cultural, configurando-se à ideia básica de que o ensino (ou o ensino de qualidade) deveria ser destinado apenas para alguns.

Finalmente, no Período Contemporâneo, pressionado interna e externamente por grupos favoráveis a políticas democráticas e condizentes com os direitos humanos, aos poucos o regime militar foi perdendo sua força e gradualmente foi cedendo espaço para abertura da sociedade civil que começava a se reorganizar em partidos políticos, sindicatos e organizações estudantis. Isto posto, em março de 1985, o último presidente-general João Batista Figueiredo foi substituído por um civil, Tancredo Neves, que não chegou a exercer o governo, vindo a falecer e deixando a liderança para o seu vice, José Sarney, eleitos diretamente pelo Congresso Nacional (GUIRALDELLI JR, 2006).

José Sarney governou o país por cinco anos, cedendo seu posto à Fernando Collor de Mello, eleito por voto popular direto, mas vindo a ser deposto legitimamente após dois anos de seu governo e tendo seus direitos políticos cassados. Foi substituído pelo seu vice, Itamar Franco, que terminou o mandato. Em seguida, vieram dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e outros dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, ambos também eleitos por voto popular direto. Durante o período contemporâneo, a democracia marca o período de maior liberdade e de maior respeito aos diversos setores sociais, se comparado com toda a história do país (GUIRALDELLI JR, 2006).

Com o término do regime militar, o Brasil enfrentava novos desafios impostos pela reestruturação do sistema capitalista e os novos governos passaram a tomar iniciativas mais pontuais no campo da educação escolar, tendo como ponto de partida, a Constituição de 1988, a qual consagra o dever do Estado para com a educação, dever este que deveria ser compartilhado com a família e a sociedade, também estabelecia princípios básicos de ensino fundamentados nos ideais liberais e democráticos, além de prever recursos financeiros para educação (GUIRALDELLI JR, 2006).

O passo seguinte foi a sanção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), que representou um avanço expressivo na área da educação, além de reestruturar os níveis de ensino: ensino básico (infantil, fundamental, médio) e superior, prevendo a

obrigatoriedade do ensino fundamental. As políticas educacionais dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, procuraram implementar os avanços preconizados pela Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Para tanto, criaram fundos que visavam manter na escola crianças e jovens oriundos de famílias mais necessitadas: o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério) no governo FHC e o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação) no governo Lula (GUIRALDELLI, 2006).

Apesar de tal reestruturação, segundo Bittar (2012), inversamente às perspectivas acalentadas nas lutas pelo final do regime militar, a situação da educação brasileira se agravou, especialmente na década de 1990, uma vez que, com a adoção de políticas neoliberais iniciadas por Fernando Collor de Mello e continuadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), ficava explícito o binômio universalização de acesso versus ineficiência do ensino:

A “era FHC” promoveu a reabilitação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao qual foi acrescido nome Anísio Teixeira, que ficou incumbido das estatísticas da educação no Brasil e de três avaliações do ensino: o Saeb (sistema de avaliação do ensino básico); o Enem (para concluintes do ensino médio) e os exames nacionais para cursos de graduação, conhecidos como “provão”, que foram rejeitados pelo movimento estudantil e docente da época. A escola, no entanto, continuou ineficiente, e, além disso, ocorreu retrocesso nas relações entre Estado e professores universitários do sistema público federal, que ficou estagnado, fato que gerou longas e recorrentes greves (BITTAR, 2012, p. 87).

Segundo a referida autora ainda, na década de 1990, o Brasil contou com as reformas que preconizavam a diminuição do papel do Estado na educação pública. Apesar da profusão de reformas, a escola pública não atendia minimamente aos seus objetivos básicos, ou seja, as avaliações governamentais constatavam que crianças e jovens depois de oito anos de escolaridade obrigatória, deixavam a escola mal compreendendo o idioma pátrio.

Além disso, carregamos o maior fiasco da política educacional brasileira no século XX: a não erradicação do analfabetismo, como demonstra Bittar:

Diferentemente da Europa Ocidental que consolidou a escola no século XIX, tornando-a a instituição mais presente na vida social das comunidades, o Brasil ficou muito aquém disso. Tanto é assim que, para Demerval Saviani, a educação brasileira do século XXI deverá cumprir a tarefa do século XIX, isto é, alfabetizar a população (BITTAR, 2012, p. 82).

Com o término do governo de Fernando Henrique Cardoso, contamos com o crescimento econômico do país e a diminuição da pobreza por meio de políticas de inclusão, através do então presidente eleito popularmente, Luís Inácio Lula da Silva (BITTAR, 2012).

De acordo com a autora ainda, foi um governo que fez a diferença, inclusive no campo da educação, uma vez que, deu sequência à expansão quantitativa da escola. Em relação ao ensino superior, esse governo ampliou as matrículas nas universidades federais, instituindo cotas para o ingresso dos alunos, conforme determinava a política das ações afirmativas. Continuou traçando políticas voltadas para a escola pública, como por exemplo, a instituição do piso nacional para o salário dos professores, fato este que era uma reivindicação dos docentes desde a ditadura militar. Enfim, “fez muito ante a herança recebida, o que ainda é pouco ante as urgências do século XXI” (BITTAR, 2012, p. 88).

Como pudemos observar através desse rápido panorama da estruturação da educação brasileira, a valorização e o incentivo à educação e, conseqüentemente à carreira docente nunca foram prioridades em nenhum dos períodos da nossa história.

Atualmente, em geral, verifica-se que são diversos fatores que contribuem para a desvalorização do professor, como: formação, condições de trabalho e remuneração. Em se tratando das condições de trabalho, o exercício do magistério exige uma carga horária extensa, além das atividades em sala de

aula, esse profissional tem que dar conta das demandas extraclasse, correção de atividades, planejamento de aulas, reuniões com os segmentos da escola.

Ao compararmos o professor com outro profissional de nível superior, percebemos que este ganha muito menos. Dessa forma, Gatti e Barretto (2009, p. 247) corroboram com essa afirmação, ao explicitar que "os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhe são atribuídas". Nesse sentido, a escolha por seguir uma carreira no magistério está cada vez menos desejada, a baixa atratividade da profissão, faz com que o número de pessoas que optam pela docência venha decaindo gradativamente.

Podemos afirmar que mesmo contrapondo-se as opiniões que muitas vezes partiram de pessoas significativas para os jovens entrevistados, a sua preferência pela profissão foi a voz que ecoou mais alta em sua preferência, em seu posicionamento, demonstrando que, às vezes, as relações entre o gosto e as circunstâncias objetivas de suas manifestações podem ser complexas, como podemos verificar através dos seguintes depoimentos:

O que você vai fazer para o vestibular?"Porque parece que o professor, eles falavam assim, "nossa, mas você tem tanto talento, você estuda tanto, para ser professora?"Então isso complica porque eu achava assim, nossa, ser professora é"... uma profissão tão boa, né? É... eu... valorizo tanto e como é que essas pessoas que estão na educação não valorizam né? Então, isso me chateava bastante. (MLA, 22 anos, concluinte – UNESP).

Muita gente que tacou a boca na gente... tipo familiar... tio da minha mãe... tio do meu pai... tipo, "Onde já se viu a gente ser de uma família bem sucedida e que não era para a gente fazer Pedagogia..." Então assim, eu nunca me deixei levar por isso... entendeu? Porque eu sempre tive muito... muita firmeza, "Eu vou fazer isso, eu gosto disso, eu quero isso, independente se eu vou ter um retorno ou não!" (IA, 18 anos, ingressante – UNESP).

Ao retratar essa realidade, é preciso entender que, a proposta não seria necessariamente receber um valor muito acima, mas um pagamento justo, e tão somente o que já é pago por outras profissões que também exigem o nível

superior. Muito além de melhorar a formação inicial e continuada, seria dar valor, que de certa forma, atribui uma remuneração digna da profissão.

Caso contrário, torna-se difícil avançar profissionalmente na carreira docente vivendo nesse contexto de pessimismo e descaso, contribuindo para comprovar o que Libâneo aponta,

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (LIBÂNEO, 2000, p. 43).

Portanto, não há um único fator que sozinho explique a desvalorização da profissão docente, há evidências de que ela está associada a uma soma de variáveis que culminam na atual situação do desprestígio dessa profissão.

Somando esses e outros motivos, percebemos que ainda há muito que fazer que refletir, pois a desvalorização ao trabalho que os professores desempenham e ativam em favor do desenvolvimento, progresso cultural e social não é reconhecida socialmente, tão pouco pelos governantes. Não é de assustar, portanto que os docentes sofram um desencanto que o façam migrar para outras profissões, e seja pequeno o percentual dos estudantes que queiram seguir a carreira do magistério (GATTI e BARRETO, 2009).

Identificamos esse fato no capítulo anterior onde verificamos o percentual de que 92% dos alunos que participaram da pesquisa de um modo geral, não escolheram o curso de pedagogia como sua primeira opção, ou seja, num primeiro momento a carreira docente não é atrativa para esses jovens, eles têm outras perspectivas, outros sonhos, que nem sempre podem ser perseguidos, podem ser possíveis, chegando até a pedagogia por vias indiretas, mas possíveis. A percepção da importância e valor da educação parece ocorrer durante o próprio curso para muitos deles e a partir daí a profissão passa a ser

mais atrativa e perseguida com ideais comprometidos com a ética e o compromisso social.

Nos exemplos dos excertos citados acima, pelos jovens, percebemos que apesar de serem conscientes da desvalorização da profissão, não desistiram de apostar em uma Educação melhor para o país e também, depositam seu entusiasmo e competência orientados pelos mais variados motivos, que os impulsionam a continuarem acreditando e seguindo adiante.

A pressão social, muitas vezes pode impactar a escolha dos jovens, mas em certos casos, o efeito produz uma resposta contrária, pois, apesar de causar certa inquietação, ressentimento ou consternação, o que se apresentou como um “ciclo do desinteresse” pela carreira, não fez com que os mesmos desistissem da carreira escolhida, como podemos evidenciar:

Professores (no ensino médio) faltam muito à noite [...] alguns não acreditam na gente quando a gente está no noturno. Eu tinha um professor que era formado na UNESP, também estava fazendo mestrado. Eu falei pra ele que eu ia entrar na UNESP e daí ele falou: “só se for para você varrer o chão”. [...] eles não aconselham... eles não acreditam sabe, na gente. E quando eu passei foi a primeira pessoa que eu encontrei na UNESP, foi ele, a gente “trombou”, né, no dia da recepção dos bichos, né, e eu falei para ele: “estou aqui na Pedagogia e não estou mais lá no Michel”. Aí ele falou: “ah, Pedagogia qualquer um passa”. Ele é professor de Física. Aí eu falei assim: “Graças a Deus que não é qualquer um que passa”. Aí ele deu risada [...] eu fiquei um pouco chateada porque eu também não tive apoio do meu pai na Pedagogia. Ele não quer que eu dou aula. Então, é... foi bem difícil para mim porque eu lembro que quando eu passei no vestibular eu liguei para falar: “pai, eu fui chamada...” e ele falou: “vai enfiar a vida no..., né... e vai fazer o que agora nessa faculdade...” (NE, 21 anos – concluinte – UNESP).

O depoimento acima é consideravelmente expressivo nessa temática, revelando a avidez da aluna em continuar perseguindo seu desejo desde o início quando é aprovada no curso e recebe um estímulo negativo, desmotivador da própria família. Vale ressaltar que a resposta no questionário dessa aluna também não teve a pedagogia como sua primeira opção na escolha por um curso superior, sendo o curso de direito a sua prioridade num primeiro momento,

mas durante a entrevista ela revelou que não tinha possibilidades de realizar esse curso e foi impedida pelo noivo de morar fora da cidade de Rio Claro.

Quando optou pela pedagogia também demonstrava certo gosto pela profissão sendo o que lhe era possível no momento, mesmo tendo sido desmotivada desde o ensino médio pelo mencionado professor de física que a desvalorizou, desacreditando no fato de que ela conseguisse entrar numa universidade pública e quando foi obrigado a reconhecer isso, sua forma de desmerecimento deslocou-se para o curso que ela conseguiu entrar: a pedagogia, um curso que é facilmente desvalorizado por muitos em nossa sociedade, mas que alguns alunos ainda persistem em acreditar nele, não por valorização social ou remuneração, mas como identificamos também em muitas respostas nos questionários, por realização pessoal e profissional.

É nesse percurso onde se encontram: onde por um lado lutam contra as mais diversas formas de desvalorização da carreira e por outro, seguem adiante, trazendo um ideário que postula que, basta amar, para educar, o que eles chamam de “pedagogia do amor”. Em contrapartida, fazendo crítica a tal ideia, temos alunos que criticam essa postura, dizendo que a educação deve ir muito além do amor que se tem pelas crianças, isto é, precisa pautar-se em bases sólidas de teoria e compromisso ético. A seguir podemos identificar os dois tipos de posicionamento:

[...] por mim eu queria fazer... por mim eu sempre quis fazer alguma coisa que ajudasse as pessoas, qualquer coisa... [...] você ser reconhecida pelo que você fez de uma coisa boa para uma pessoa... é muito legal! (LE, 20 anos – ingressante – ASSER).

[...] depende muito da dedicação, do amor à profissão, de eu me dedicar... [...] Eu quero fazer educação especial, eu quero aprender mesmo a lidar com essas crianças, a pedagogia já é amor, e ali vc tem que mostrar mesmo que vc ama, porque tem criança ali babando, então tem que ser amor mesmo, muitas vezes as pessoas ficam até com nojo e fala: ai credo! Eu não culpo essas pessoas, sabe eu respeito, tem que amar mesmo [...] eu já falei do meu amor, eu to amando esse curso que eu escolhi [...], é isso, o amor pela pedagogia, eu acho que não tenho outra forma a não ser de fato, o amor, eu acho que é isso. (NI, 26 anos – ingressante – ASSER).

As discussões... no começo eu fiquei bem chateada porque eu achei que a gente ia ter mais discussão no curso, entende? Que a gente ia ter uma construção, mas não tem isso porque a galera, assim, é muito Pedagogia do amor... (CA, 20 anos – ingressante – UNESP).

E eu sofro muito no curso porque os alunos de Pedagogia... eles são "ralos"... eles são superficiais porque na grande maioria, tem pouca bagagem teórica e com um discurso de amor infinito... E para mim, professor não é... sei lá... "agente" de declaração de amor. Eu não sou pago para dar amor para o meu aluno. Eu sou pago porque eu transmito conhecimento. Eu transmito conhecimento sim, com afeto, mas não com amor que as pessoas falam aí. Porque só Pedagogia do amor, só Pedagogia do amor... "nhenhém"... aí aquela coisa da emoção... só nessa perspectiva de amor ao próximo e com essa superficialidade. Eu vejo um bando de meninhas mimadas, eu vejo um bando de gente discutindo sobre educação sem saber o que é, com base no Fantástico, com base na mãe, com base na vó e não é. Daí que vem a minha insatisfação, a minha raaaaaiva, o meu descontentamento com esse curso. (OS, 22 anos – concluinte – UNESP).

Os primeiros relatos, carregados pelas temáticas trabalhadas pela pedagogia do amor, trazem a importância de conteúdos referentes à: companheirismo, esperança, confiança, apreço à tolerância, afetividade, paixão, reciprocidade do amor na relação professor-aluno como sendo de fundamental importância para toda prática educacional.

Entretanto, não é um discurso uniforme, há contrapartidas e sérias críticas em relação a sua superficialidade, como encontramos nas duas últimas falas dos jovens. O último depoimento, principalmente, sintetiza a insuficiência dessa prática em relação à profissão de professor, que por outro lado, segundo o jovem, deve estar pautada em conteúdos sólidos, teóricos, que respaldem a prática docente com qualidade científica, teórica e seriedade.

Trata-se aqui, de um conjunto de fatores que desenvolvem no professor habilidades fundamentais para o exercício profissional, passando a exigir do mesmo, capacitação própria e específica, que requer: formação acadêmica sólida, experiência profissional e competência pedagógica, não apenas, "o amor pela profissão" ou "o gostar de crianças".

Dentre esses fatores citados acima, Cunha (2004), destaca requisitos para se tornar um bom professor que vão além do "gostar da profissão", ou seja,

constata algumas habilidades de um bom professor: explicitar para os alunos o objetivo do estudo que vão realizar; localizar historicamente o conteúdo a ser trabalhado; estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e as demais áreas do saber; apresentar ou escrever o roteiro da aula; incentivar a participação dos alunos via formulação de perguntas; usar palavras positivas frente às respostas dos alunos; tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos; usar corretamente diferentes recursos tecnológicos; movimentar-se adequadamente no espaço de sala aula a fim de prender e verificar a atenção dos alunos; estimular a divergência e a criatividade dos alunos; apresentar clareza nas explicações e orientações, fazendo uso de terminologia adequada; utilizar certa dose de senso de humor; mostrar seriedade e compromisso com sua tarefa profissional.

Não excluimos aqui a necessidade e importância da afetividade em torno da docência, mas como qualquer outra profissão, a pedagogia merece e deve ter o seu valor, especialmente, carregando seus postulados teóricos que devem permear a prática docente. Portanto, o papel do professor, transcende apenas aos cuidados para com a criança, o gostar do ambiente infantil e finalmente, amar a profissão de forma superficial, sem aparato teórico que respalde sua prática e reflexão em torno dela.

O papel do professor assume um papel social, de orientador, de mediador, de formador de seus alunos, aquele que se apresenta como sujeito de sua ação, que precisa ter objetivos claros da sua função a fim de conscientizar seus alunos sobre a importância da apropriação de um saber sistematizado e significativo e da construção de valores como meios para sua emancipação enquanto cidadãos (CUNHA, 2004).

Não é mais possível associar a docência à vocação, ao amor, à abnegação, à doação e à missão, vinculando “o ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações” (SCHÖN, 2000, p. 226). Para ser professor, cumprindo

seu papel social, não basta apenas gostar de ensinar e dominar conhecimentos específicos de determinada área e algumas habilidades técnicas.

Como os conhecimentos estão em constante processo de transformação e evolução, faz-se necessário pensar em processos mais articulados e adequados de formação e profissionalização docente.

De acordo com Cunha (2004):

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (CUNHA, 2004, p. 153).

A autora defende uma prática docente construída, no decorrer do tempo, por sujeitos aprendentes, aí incluindo professor e aluno. Em outras palavras, o que a autora defende é a contínua “re-flexão” (o voltar-se sobre), seu próprio processo de aprendizagem enquanto educa, processo este complexo, inacabado, em aberto e em progresso. Somente desse modo, ao refletir criticamente sobre sua caminhada como educador e procurando autocorrigir-se é que o professor poderá gradativamente aprimorar-se.

Em relação a isso é preciso destacar a concepção de Freire (1993), que já dizia sermos seres *inconclusos*, que à nossa aprendizagem sempre há coisas para acrescentar. Assim, nós professores precisamos abrir caminhos para que, junto com nossos pares e nossos alunos façamos a leitura de mundo, revelando a inteligência do mundo que está cultural e socialmente se constituindo. Precisamos realmente estar no mundo, afinal,

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem

politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 1993, p. 64).

Essa atividade docente supõe a existência de um professor reflexivo que examina frequentemente os resultados de suas ações, quer do ponto de vista pessoal, acadêmico ou sociopolítico, que precisa,

estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação (SCHÖN, 2000, p. 234).

Com isso, é possível dizer que prática docente é a ação intencional do professor que vislumbra o ensino e a aprendizagem do aluno. Sendo o professor ser histórico e cultural, sua ação é permeada por um conjunto de saberes que o constitui: saberes pessoais, saberes provenientes da formação para o magistério, saberes provenientes dos materiais didático-pedagógicos que utiliza e saberes provenientes da própria atividade docente (TARDIF, 2002).

Esses saberes, em seu conjunto, contemplam valores, crenças, atitudes, conhecimentos e concepções que implicam diretamente sobre a prática docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. É por isso que o professor precisa estar envolvido em ações formativas que o levem a pensar intencionalmente sobre tal prática com a finalidade de melhorá-la e adequá-la e que possibilitem o desenvolvimento, a aquisição ou o aperfeiçoamento de capacidades, ações formativas que valorizem o caráter contextual e organizacional e sejam orientadas para a mudança (MARCELO GARCÍA, 2005).

Dessa forma, a formação docente deve percorrer toda a carreira do profissional que opta por essa profissão, uma vez que, é ao longo do exercício profissional que os professores adquirem conhecimentos e desenvolvem

habilidades e atitudes que favorecem um ensino de qualidade, incluindo diversas dimensões.

Segundo Marcelo García (2005), essas dimensões devem ocorrer da seguinte forma:

Em primeiro lugar, *desenvolvimento pedagógico* (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, *conhecimento e compreensão de si mesmo*, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o *desenvolvimento cognitivo* e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o *desenvolvimento teórico*, baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente. As últimas dimensões são as de *desenvolvimento profissional* através da investigação e o *desenvolvimento de carreira* mediante a adoção de novos papéis docentes (MARCELO GARCÍA, 2005, p. 138, grifos do autor).

Logo, o desenvolvimento do professor, considerando seu desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, seu desenvolvimento cognitivo e teórico e seu desenvolvimento profissional e de carreira, tenta superar a concepção individualista de práticas habituais de formação docente e voltar-se para o contexto escolar, considerando a escola como uma unidade básica não só para mudar, mas também para melhorar o ensino, funcionando como uma unidade básica de mudança e formação do professor (MARCELO GARCÍA, 2005).

Não desconsideramos aqui o mérito dos jovens que intencionam ajudar, fazer coisas boas para outras pessoas através da profissão, isso também é cabível no setor profissional, mas a crítica a que se referem os outros alunos é que não se pode e não se deve restringir apenas a essa intencionalidade. A formação docente está inserida nas ciências humanas e necessita do fator humano em suas formas de relacionamento, como já vimos anteriormente, mas requer, como qualquer outra profissão de uma base teórica sólida, crítica e

reflexiva, e ainda, que seja extensiva durante toda a sua existência, pois o amor e a dedicação à profissão não superam esses requisitos, fazendo com que a profissão caia na superficialidade.

O gostar de criança, da profissão deve transcender para a contínua reflexão sobre a sua prática, o seu aperfeiçoamento a busca constante por conhecimentos, enfim, conteúdos embasados na qualidade científica que garantam a seriedade e rigorosidade do processo educativo que deve estar sempre em progresso.

4.4 OBJETIVANDO UM FUTURO MELHOR E NOVAS POSSIBILIDADES DE ESTUDO E TRABALHO

Seguindo nosso percurso das entrevistas, encontramos a seguir, o dado posto pelos jovens, da formação acadêmica ser uma possibilidade para um futuro melhor, como poderemos identificar em seus relatos:

Olha significado de uma formação acadêmica... a primeira coisa é a expectativa de uma vida melhor. Então, tudo o que eu tiver que estudar, tudo o que eu tiver que trabalhar para planejar melhor essa vida futura minha, eu quero (NE, 21 anos – concluinte – UNESP).

E além de tudo querer um futuro melhor para mim. Os meus pais falam assim, “Sábios são aqueles que aprendem coisas dos outros, sem dar cabeçadas.” E eu via muito que meus primos que não fazem faculdade, como eles sofrem para conseguir emprego. Tem alguns que nem concluíram o ensino básico... o ensino médio... e eu não quero isso para a minha vida. (LA, 21 anos – ingressante – ASSER).

E hoje, com minha formação, posso levar meu currículo numa empresa e mesmo que eu não vá trabalhar como professora... vou tentar conseguir um emprego melhor. Então, para eu ter uma formação acadêmica...talvez para muitos não vá valer nada... mas para mim vai valer e se eu for colocar no papelzinho... “Sou formada em ensino superior... (risos)” para mim já está ótimo! Se eu não trabalhar como professora eu não vou morrer de fome... sou uma ótima faxineira, uma ótima passadeira... sei trabalhar em costura... eu sei me virar muito bem. Mas, nossa... formação acadêmica é um sonho realizado. (ELA, 44 anos, concluinte – ASSER).

[...] minha mãe sempre me falou que diploma é sempre muito importante. é... não por se um diploma, mas, porque ia me ajudar a ingressar no mercado de trabalho

numa condição melhor.[...] Então, eu sempre cresci com essa visão de que a faculdade ia ser interessante não apenas para conhecimento, mas para me ajudar a ter uma opção melhor no futuro. Então, que a faculdade é um investimento muito... não só para mim com o conhecimento, mas para conseguir um bom emprego na área que eu preferir. (MLA, 22 anos, concluinte – UNESP).

Apesar das queixas de diversas naturezas, principalmente referentes à remuneração concedida aos professores, a carreira de professor ainda é vislumbrada por alguns, como uma forma de garantia de uma vida melhor, isto é, melhores condições econômicas e sociais por parte de uma população que almeja determinadas formas de ascensão social. A possibilidade de cursar uma faculdade aparece, em alguns casos, como um sonho que era distante e agora começa a se tornar realidade, daí a relação com a possibilidade de um futuro promissor.

Dessa forma, a relação entre o nível de estudo passa a ser proporcional ao nível de desenvolvimento da carreira profissional, ou seja, a perspectiva dos jovens pesquisados é de que, quanto mais estudarem, maior a possibilidade de sucesso na carreira poderão alcançar.

A formação acadêmica aparece aqui, portanto, como uma importante aliada para a construção de um futuro melhor. A conquista do diploma universitário aponta para uma expansão profissional, exigindo profissionais capacitados e conhecimentos cada vez mais específicos.

Em relação ao investimento no que chamam de sistema escolar, Nogueira, Nogueira (2002, p. 23), indicam que os membros dos grupos sociais procuram adequar inconscientemente seus investimentos nas chances objetivas que visualizam no universo escolar, tendendo a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços (medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros) na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as possibilidades de êxito.

De acordo com Nogueira, Nogueira, na teoria bourdiesiana:

[...] o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos

diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar nos diversos mercados, variaria, basicamente, em função de sua maior ou menor oferta. Quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização (“inflação de títulos”) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.23).

A representatividade do diploma, na sociedade contemporânea, ganha cada vez mais espaço, especialmente no meio pedagógico. Assim, destacam-se, as relações do mesmo, com as obtenções de cargos e podemos até dizer, alguns privilégios sociais, como mecanismos de reprodução social e autenticação de poder, identificados na teoria de Bourdieu.

Segundo Nogueira, Nogueira (2002), Bourdieu, faz uma investigação da situação educacional vivenciada no século XX e aponta para a não neutralidade da escola pública. Ressalta que as relações de dominação estão presentes nas diversas instituições como, por exemplo, na escola:

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18).

De acordo com Bourdieu o sucesso escolar do aluno está associado a fatores mais gerais e complexos que o dom ou sua iniciativa pessoal, ou seja, está associado às condições de vida do educando, a complexidade de suas relações sociais e a sua disponibilidade econômica. Utilizando os conceitos de capital social e capital cultural, Bourdieu, desmascara a falsa neutralidade do sistema de ensino.

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as

crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002 p.18-19).

Bourdieu aponta três formas sob as quais o capital cultural existe como podemos verificar em sua obra “Escritos da educação”, no capítulo “Os três estados do capital cultural”: no estado incorporado; no estado objetivado; e no estado institucionalizado. Essas três formas têm grande importância no entendimento das análises de Bourdieu, porém, o terceiro estado, deve ser priorizado nessa reflexão, uma vez que, podemos relacioná-lo à questão do diploma.

O capital cultural institucionalizado está ligado aos mecanismos socialmente instituídos de autenticação do capital cultural. O diploma representa, portanto, um elemento de comprovação de que os indivíduos que o detêm, possuem as habilidades necessárias para desempenhar determinadas funções, independentemente da real aquisição desse capital cultural.

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem autonomia relativa em relação ao seu portador e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2003, p.78).

Dessa forma, para o referido autor, o diploma funciona como “uma certidão de competência cultural” que exerce de modo autônomo ao seu portador e ao seu capital cultural propriamente dito, sendo que, esse capital, representado pelo diploma, tem um caráter coletivo que transfere a todo o portador certo poder já instituído.

Bourdieu observa também que o diploma é utilizado como moeda de troca no mercado de trabalho, convertendo capital cultural em capital econômico.

Deste modo, o autor desnuda um esquema de relações intrínsecas ao diploma e a incorporação de valores sociais inerentes a sua função que garante aos portadores o crédito de pertencer a um dado grupo, independentemente do seu capital cultural.

Na obra “O diploma e o cargo”, Bourdieu e Boltanski (2003) apontam a questão da mobilidade social, como dependente do Sistema de Ensino que, por conseguinte, é dependente da transformação do aparelho econômico, abordando as diferenças existentes entre os interesses do sistema econômico, o sistema de ensino e a família.

Sobre o valor do diploma, como representante de uma competência técnica, os autores apontam “um valor universal e relativamente intertemporal” do mesmo, garantindo direitos ao portador nos diversos mercados. Como podemos compreender:

O diploma “universaliza” o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num “trabalhador livre” no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados (por oposição ao produto “da casa” que está acorrentado a um mercado porque todas as suas propriedades lhe vem do cargo que ocupa) [...]. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003, p. 132,).

Os autores acima elucidam que os diplomas e os cargos que apresentam maior flexibilidade em suas atribuições abrem precedentes para obtenção de maiores rendimentos, principalmente para os detentores de capital social. Com isso, a relação entre vendedores e compradores estabelece uma negociação, em que “[...] os vendedores de trabalho tentam ‘valorizar seus diplomas’, enquanto os compradores procuram obter pelo menor preço, as capacidades que, se presume, são garantidas por esses diplomas” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003, p. 135-136).

Bourdieu (2003) indica que os portadores e os produtores de diplomas defendem a autonomia do diploma. Quanto a essa questão, os economistas não

se interessam por essa autonomia e flexibilidade do diploma, pois quanto menor a liberdade representada pelo diploma maior a dependência ao sistema econômico. O diploma representa interesses coletivos, o mesmo garante poderes e direitos concomitantes a todos que o possuem, uma vez contestadas as atribuições de um diploma, todos os demais serão postos em cheque.

Outra relação estabelecida por Bourdieu diz respeito à qualidade atribuída ao diploma, isto é, seu valor não se edifica na quantidade de portadores, mas sim pelo capital social incorporado, sua apreciação se torna maior, se ele for incomum, raro. Nesse processo de compra e venda a manutenção da reprodução ocorre pelo favorecimento das instituições de ensino ligadas à economia.

Logo, em conformidade aos ideais dos dirigentes que visam à desvalorização da força de trabalho, o grande número de diplomados é considerado favorável, pois coloca em evidência a concorrência e aliena o sistema de ensino cada vez mais ao sistema econômico, além disso, faz dos não diplomados uma classe excluída e obsoleta, como podemos verificar:

[...] o crescimento do número de diplomados (que tende a favorecer a exclusão dos não diplomados e a obsolescência dos mecanismos mais antigos de promoção e, secundariamente, a desvalorização de cada diploma particular que é correlativa a translação do sistema dos diplomas), a universalização do reconhecimento atribuído ao diploma e a unificação, ao menos sob esse aspecto, do mercado de trabalho, engendraram sua contrapartida: a diversificação do mercado escolar e o desenvolvimento de um aparelho escolar mais diretamente ajustado ao sistema econômico, capaz de fazer concorrência ao monopólio do sistema de ensino do setor público. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2003, p. 139).

Deste modo, identificamos que segundo Bourdieu (2003), a luta pelo controle do valor do diploma, seja pelo controle ao acesso ou pela discriminação, opera como mecanismo de desvalorização da força de trabalho, servindo aos interesses do comprador. A questão das relações de poder associadas aos diplomas e cargos é destacada para esse autor na construção dos termos

“capital cultural” e “capital social” e na análise sobre as relações do sistema de ensino com o mercado de trabalho. Sendo assim, é notável a tendência em demonstrar as relações de poder que perpassam o processo de aquisição de um diploma e/ou um cargo, conferindo aos aprovados privilégios e prestígio social.

Assim como os estudos e o diploma, dão ao jovem a percepção de um futuro melhor, a extensão dos mesmos é um objetivo a ser alcançado por eles, que afirmaram pretender fazer especialização, mestrado e doutorado, conforme expõe em seus relatos:

Mas, hoje na verdade meu sonho é ser, é trabalhar na universidade futuramente. Mas, meu sonho desde que eu fiz Magistério, nunca foi trabalhar com criança eu tinha essa ideia de ser pesquisador [...] o topo para mim... é... seria para mim... digamos que meu ego pessoal, eu acho que é, sei lá, estar numa universidade um dia e poder formar pessoas para qualificar pessoas para esse mundo do trabalho, da educação, entendeu? [...] quero seguir fazendo pesquisa, que é a coisa que eu mais amo... mestrado... doutorado... (OS, 22 anos, concluinte – UNESP).

Não quis fazer mestrado porque eu gosto mais dessa área profissional, escola, trabalhar em escola por enquanto... então eu quero fazer pós que me favoreça nesse âmbito, Alfabetização, uma Psicopedagogia, tenho vontade de fazer... minha vida está focada nos estudos. (IA, 21 anos, concluinte – UNESP).

Eu sempre falava, “Ah, vou fazer faculdade e parar...” Hoje em dia eu não penso mais assim, eu quero fazer uma pós, quero fazer um mestrado, um doutorado (risos), quero ficar estudando. (LE, 20 anos, ingressante – ASSER).

De acordo com os depoimentos dos alunos de ambas as IES, os alunos oriundos da UNESP parecem estar mais vinculados à pesquisa do que os da ASSER. A presença e a constância da pesquisa na universidade pública é uma realidade mais próxima dos alunos, enquanto que, na faculdade privada, geralmente o foco em relação à pesquisa acadêmica é menor.

Apesar de ambas as IES oferecerem o curso de pedagogia apenas no período noturno, segundo os relatos dos alunos, a universidade pública prioriza mais atividades extraclasses, através de seminários, congressos, palestras, mini cursos, incentivos a publicações em artigos, permitindo que seus alunos se familiarizem com essa linguagem, essa postura, esse ambiente da pesquisa científica no decorrer do curso.

Contudo, conforme identificamos as respostas dos questionários encontradas nas tabelas e figuras no capítulo anterior, observamos que os jovens de ambas as instituições pretendem continuar seus estudos após a graduação, seja por meio do mestrado e doutorado ou de uma especialização, o que nos permite a possibilidade de pensarmos que esse jovem pesquisado vem buscando cada vez mais conhecimento, aprimoramento, através primeiramente, das especializações sendo que, posteriormente podem se estender para a área acadêmica voltada ao mestrado e doutorado.

Outra perspectiva que pudemos identificar em suas respostas, objetivando o que pretendem realizar após o término do curso, está ligada ao fato de visarem prestar concurso público e estarem dentro de uma sala de aula, ou seja, buscam pelo trabalho, pelo emprego, a inserção no mercado de trabalho:

Bom... eu espero entrar numa... numa escola, né... eu espero dar aula, né... eu espero também passar num concurso público... ter uma classe... para mim... poder ter meus alunos... eu quero ser efetivada... conseguir passar num concurso...(AN, 35 anos, concluinte – ASSER).

[...] ah, eu quero dar aula (risos) eu quero ir lá e me inscrever, porque você pode ser concursada, vc pode ser substituta, eu quero dar aula, não vejo a hora de dar aula, estar numa sala de aula[...], eu quero saber como é, eu quero ter experiência, mas o meu objetivo mesmo, é rede pública. (NI, 26 anos, ingressante – ASSER).

Eu espero que as pessoas olhem meu currículo, que olhem UNESP... (risos de ambas) e me deem a vaga... então eu espero... é... passar logo no concurso, poder trabalhar na educação porque ganha muito mais do que em empresa e eu quero ir para a sala de aula. [...] Então eu penso assim, que eu vou conseguir me formar e eu preciso ir para a sala de aula, eu preciso aprender... (NE, 21 anos, concluinte – UNESP).

A busca pelo espaço da sala de aula, pelo trabalho é uma constante nos relatos acima, percebemos que a incidência pela procura por uma classe, pelo contato com os alunos, seja através de concurso público ou até mesmo em escolas particulares, é o objetivo mais imediato desses alunos: conseguirem a formação profissional e já estarem preparados para enfrentar a sala de aula e todos os seus percalços.

A sala de aula precisa ser encarada e vivida de modo prazeroso, tanto para o educando quanto para o docente. É preciso discernimento educacional para compreender que a espontaneidade faz parte do ambiente em sala de aula. É desnecessário dizer que tudo tem seu limite. Mas inúmeros docentes têm medo de abrir espaço para a ludicidade e perder o controle disciplinar. Portanto, é preciso que os formadores de docentes se dediquem a modificar a forma atual da educação, promovendo uma atualização da linguagem e dos meios pelos quais se constroem o sistema gestor. Portanto, é preciso repensar o processo pedagógico pessoal do docente (LOUREIRO, 2004).

Assim sendo,

A sala de aula é lugar de contato. É lugar de romper as barreiras do individualismo exacerbante. Lugar de renovar as expectativas; de rever os sonhos e de construir caminhos. É ponto central da ação dialogada, da conversa construtiva, da crítica cultural e do erro. Em sala de aula é preciso haver acolhimento, conforto; é preciso haver confiança, olhos nos olhos. É onde se inicia o autoconhecimento espontâneo: o conhecer-se (LOUREIRO, 2004, p. 51).

E o autor prossegue ainda, afirmando que, a sala de aula precisa se converter em espaço inovador, onde a busca pela consciência crítica seja fator preponderante, enfim que seja um espaço físico-social onde as relações humanas não se divorciem de um comportamento ético.

Tanto a busca pela especialização como pelo espaço da prática em sala de aula, marcam os discursos dos jovens entrevistados, como planos, objetivos que pretendem buscar após o término da graduação.

Considerando que para o jovem pobre, inserido no contexto, deste início de século XXI, enraizado pela marca da globalização financeira e pelas relações materiais de poder, denominados por Castells (2000) como polos difusos de poder, notamos, que ele vive uma degradação dupla: a da atividade econômica e a degradação das identidades culturais. Esse processo se evidencia na população jovem e pobre, que, por um lado, não tem grandes possibilidades de inserção profissional devido à redução em massa de postos de trabalho e às elevadas exigências de qualificação, por outro, sofre uma pressão da mídia para

consumir não apenas produtos, mas também, estilos de vida e identidades culturais descoladas do espaço e do tempo históricos (CASTELLS, 2000).

De acordo com Pais (2001), muitos jovens pobres se encontram em um emaranhado de fios, pois com o término da escolarização básica e a conclusão do ensino médio há o aumento da pressão pela explicitação “do que se quer fazer na vida”. É nos contratempos das aspirações, dos desejos, das escolhas e projetos que as portas do labirinto se abrem para caminhos incertos, com idas e vindas que marcam a condição juvenil e o que o autor denominou como sua trajetória “io-io”.

Nesse labirinto é que o jovem vivencia a formulação de aspirações sobre sua vida presente e futura. Dentre elas, algumas podem tornar-se projetos pelos quais eles se mobilizam com o intuito de concretizá-los.

Segundo Velho (2006), na sociedade contemporânea, a importância da noção de projeto se faz na perspectiva de uma conduta organizada para atingir finalidades específicas. O projeto vem a ser, portanto, uma ação a ser realizada no interior da sociedade, sendo definido pela capacidade dos próprios atores atribuírem sentido às suas experiências e, portanto, comporem suas identidades, assim sendo, pode ser definido, como um movimento intencional do indivíduo no tempo presente, no qual faz escolhas e elabora estratégias e, portanto, corre riscos, na busca da consolidação de objetivos futuros.

Segundo Pais (2001) para os jovens, os riscos estão fora de controle, onde a vida é uma loteria e a segurança é uma questão de sorte, pois, os riscos ameaçam, mas é a insegurança que torna a vida insegura. Com isso, “o conceito de *risco* recobre a consciência da possibilidade de ocorrência de determinadas ameaças, teoricamente antecipáveis através de alguma forma de cálculo ou previsão” (PAIS, 2001, p. 55).

A questão do risco pode ser compreendida também no sentido atribuído por La Mendola (2005), que parte da ideia central de que arriscar-se é assumir responsabilidades, uma vez que, é colocar-se num movimento de chamar atenção do social para o indivíduo. Tal risco pode ser mediado pela educação,

requerendo dos jovens que aspiram ao ensino superior a suspensão (pelo menos temporária) de certos gostos e desejos em nome da concretização futura das oportunidades presentes. La Mendola (2005), discorrendo sobre o sentido do risco ainda, destaca o fato de essa suspensão relacionar-se com uma incerteza quanto à conquista de um ponto mais bem colocado no mercado de trabalho devido, muitas vezes, as exigências de possuir um diploma universitário:

Possuir um diploma escolar de nível mais elevado é recurso útil para encontrar um emprego melhor, mas isso não elimina as desigualdades oriundas da origem social. [...] Na vida cotidiana, todo jovem vê-se diante da questão de definir se faz ou não sentido investir num estudo que, pela forma como se apresenta dia após dia, certamente, não estimula emoções, enquanto ao redor se observam pessoas que fazem sucesso mesmo sem ter estudado muito ou obtido um bom resultado escolar (LA MENDOLA, 2005, p. 66-67).

O aumento da escolarização da população, aumento este amparado na promessa da ampliação das oportunidades ocupacionais decorrentes de uma determinada qualificação, faz nos dias atuais, o futuro mostrar-se de forma incerta, sendo que, tal incerteza leva os jovens muitas vezes a se distanciarem de suas aspirações e projetos, pois: a “[...] desqualificação estrutural que afeta todos os membros da geração, levados a obter de seus diplomas um resultado bem menor do que aquele que teria conseguido pela geração precedente, encontra-se na origem de uma espécie de desilusão coletiva” (BOURDIEU, 2008a, p. 136).

Segundo La Mendola (2005) a trajetória de construção de um projeto também se constrói na tensão entre os papéis socialmente atribuídos aos jovens de camadas populares e suas escolhas. Trata-se de um embate entre um papel social e a construção de um novo sentido às suas experiências que produz um esforço, um trabalho de si mesmo.

As dificuldades imputadas às transformações do mundo do trabalho, como por exemplo, o fenômeno do desemprego em massa, indica que nessa situação pode ocorrer um corte juvenil, o que seria um indicativo de fim da

centralidade do trabalho vinculado à busca de realização de sonhos e projetos, tornando os jovens, exilados do trabalho.

De acordo com Jeolás (2002, p. 60), isso aponta que os jovens “não deixaram de sonhar, de fazer projetos para o futuro e criar expectativas de trabalhar naquilo em que gostam, mas, na incerteza de não realizá-lo, tentam adaptar-se à realidade, aprendendo a gostar do que fazem”, ou seja, como vimos anteriormente em Bourdieu, têm o seu gosto construído socialmente, aprendem a amar aquilo que é possível ao não conseguirem conquistar um sonho que vai se distanciando com o passar do tempo, então a realidade que se apresenta a eles é a qual captura o seu gosto, a sua apreciação.

Nessa perspectiva a estratégia que utilizam é a escolha de carreiras e de instituições (diplomas) que valorizem mais a sua trajetória, ou seja, que os aproximem das *classes de herdeiros*. A conciliação entre o gostar do que faz e exprimir a aspiração de formação superior, produz um conflito característico do tempo atual que, por meio de um movimento que nada tem de pessoal remete aos atores a tensão social, decorrente de terreno da crise do mundo do trabalho e da sua necessária crítica estrutural, para o terreno da crítica e das crises pessoais do indivíduo (BOURDIEU, 2008a).

Em relação à análise das chances objetivas de acesso às carreiras pretendidas confrontadas com as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, que guia as escolhas que os jovens pobres julgam mais adequadas, Zago destaca que:

[...] essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos “escolha”. [...] Falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão (ZAGO, 2006, p. 232).

Dentre essa grande maioria em que se encontram os jovens populares, percebemos que suas opções são dirigidas por escolhas possíveis, e não

sonhadas, cabíveis de adaptação da sua realidade econômica e social com a aquilo que eles realmente têm possibilidade e oportunidade de realizar no momento.

A experiência desse processo exige de jovens populares uma leitura das consequências que o aumento da qualificação traz para o valor dos próprios diplomas. Sintetizando, supõe uma apurada análise das possibilidades de inflação de diplomas no mercado de trabalho, conforme vemos a seguir:

A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; assim, o diploma e o sistema escolar que o atribui tornam-se um dos pretextos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um aumento geral e contínuo da demanda de educação, assim como, uma inflação de diplomas (BOURDIEU, 2008a).

Com isso, percebe-se que o aumento de pessoas diplomadas, traz para jovens pobres o risco da desclassificação, pois a tendência de o diploma funcionar como um instrumento de distinção e legitimação no âmbito social perde força, apesar das vantagens educacionais alcançadas. Segundo Bourdieu, a análise torna-se complicada pelo fato de que determinados “[...] membros de uma fração da classe podem ter empreendido uma trajetória individual no sentido oposto à da fração em seu todo: apesar disso, suas práticas não deixam de estar marcadas pelo destino coletivo” (BOURDIEU, 2008a, p. 107).

Essa pressão leva os jovens das camadas populares a reclassificarem suas aspirações com relação às posições sociais que seus diplomas podem conquistar. Nesse sentido, Bourdieu afirma que essa luta de concorrência pode ser definida como:

[...] aquela que os membros das classes dominadas deixam-se impor quando aceitam os desafios que lhe são propostos pelos dominantes, luta *integradora* e, pelo fato da deficiência inicial, *reprodutora* já que aqueles que entram nessa espécie de corrida de perseguição – em

que, desde a partida, estão necessariamente vencidos, como é testemunhado pela constância das distâncias – reconhecem implicitamente, pelo simples fato concorrerem, a legitimidade dos objetivos perseguidos por aqueles que os perseguem (BOURDIEU, 2008a, p. 159).

Diante dessa realidade, encontramos os jovens pobres que aspiram pela educação superior, pela especialização, pelos diplomas lutando contra um rótulo que estigmatiza a sua inferioridade e que é usado pelos grupos dominantes como meio de manter as suas vantagens sociais.

De acordo com seus depoimentos, não só a pretensão pela especialização, mas também, a busca pela sala de aula, pela “carteira assinada”, pela garantia de prestar um concurso público, demonstra o anseio do jovem pelo trabalho, pelo emprego. Dessa forma, a inserção profissional requer uma discussão mais ampla, os quais envolvem os desafios contemporâneos no mundo do trabalho. Compreendemos, portanto, que o trabalho enquanto atividade humana apresenta diferentes identificações para o ser humano. Segundo Pochmann (2004, p. 226-227) ele pode representar desde a “situação de esforço, dor (*labor*) e obra (*opus*), ambos contrários a ócio, até a condição essencial da própria vida, como bom trabalho, que liberta das necessidades limitadas à sobrevivência e oportuniza participação e inclusão social”.

De acordo com o referido autor:

[...] o trabalho encontra-se vinculado ao desenvolvimento humano, especialmente na sua forma ontológica, que representa a capacidade do homem transformar a si próprio e a natureza. Mas também, e principalmente, o trabalho na sua forma histórica tem sido mais visado como condição de financiamento da sobrevivência humana, nem sempre associado ao desenvolvimento humano (POCHMAN, 2004, p. 227).

Contudo, a categoria trabalho, especialmente nas sociedades capitalistas contemporâneas, está atrelada às atividades desenvolvidas pelos seres humanos e voltadas para a sobrevivência e o consumo de bens e serviços e, no que concerne a sua importância entre os jovens podemos considerar conforme

estudos como os de Branco (2008), Guimarães (2008) e Frigotto (2004) que tem ocupado um lugar central no imaginário e no universo juvenil.

De acordo com Branco (2008), ao referir-se à temática juventude e trabalho, no que tange à questão específica do trabalho e da renda na vida cotidiana e no horizonte juvenil brasileiro, ou seja, na realidade de jovens de classes populares, afirma que estes são, muitas vezes,

[...] empurrados pelas estratégias de sobrevivência pessoal e/ou familiar, os jovens se sentem instados ou se verem compelidos a “precocemente” exercitar a procura por ocupação, se defrontando quase sempre com as barragens e dificuldades erguidas por um ambiente econômico hostil e pouco permeável às suas aflitivas necessidades de obter respostas positivas (BRANCO, 2005, p. 131).

Novaes (2006) expõe sobre a inserção social e no mundo do trabalho dos jovens de hoje e explica que possivelmente ela está atrelada a diversas estratégias, constituindo múltiplas formas de transição para a vida adulta. Assim, para os jovens das camadas sociais mais pobres há o medo da violência, capaz de interromper bruscamente projetos e sonhos. Além disso, acrescentam que diante de um mundo do trabalho excludente e mutante, os indicadores sociais relacionados ao emprego, à renda e à violência não poupam esses jovens.

Diante disso, a juventude representa boa parcela da mão de obra em trabalhos precários com pouca estabilidade, baixa remuneração e com direitos trabalhistas reduzidos ou quase inexistentes. Tal situação, sem dúvida, encontra justificativa no fato de que com a maior concorrência pelo acesso ao primeiro emprego ou primeiras formas de ocupação, os jovens se acham mais dispostos a aceitarem ocupações em condições desfavoráveis (LEÃO, 2011, p. 2).

Portanto, falar em inserção profissional na juventude é entender, conforme Leão, que:

A inserção ocupacional dos jovens, isto é, a passagem da inatividade para a atividade é por si marcada por incertezas e experimentações. Os jovens tendem a ocupar empregos mais instáveis e precários, dependendo das condições de cada país. No entanto, o que tem chamado a atenção é a crescente participação dos jovens nas taxas de

desemprego de uma forma generalizada nas diversas economias (LEÃO, 2001, p. 3).

Nesta perspectiva, a inserção profissional que pode designar as dificuldades dos jovens em ascender a uma posição estável no mercado de trabalho, a pertencerem a uma categoria com relação salarial e a assumirem-se como cidadãos de pleno direito numa sociedade capitalista em que o emprego, na maioria das vezes, é a principal fonte de construção das identidades sociais e profissionais, engloba não apenas uma identidade face ao trabalho, mas também uma projeção do futuro, uma antecipação da trajetória de emprego e de formação.

É possível perceber, portanto, que o trabalho é primordial na vivência da juventude, sendo um eixo central na formação da sua identidade social. É neste período que o indivíduo “se constitui como ser autônomo pelo processo de relação com suas redes sociais: com suas famílias, seus grupos e suas comunidades; e pela interação que emerge nos campos da educação e do trabalho” (PONCE DE LEON, 2007, p. 272), indicando que as experiências dessa fase da vida influenciam fortemente a trajetória futura dos jovens. O trabalho adquire importância não somente pela sua função econômica, como possibilidade de obter salário, mas também pela função de construção da identidade do jovem, sendo central também do ponto de vista cultural e simbólico.

Segundo Ponce de Leon (2007), o trabalho deve garantir não apenas o acesso aos bens de subsistência (alimentação, moradia, educação, transporte, etc.), mas também aos recursos tecnológicos e aos bens culturais e simbólicos de uma sociedade, dado que, representa, também, um elemento de realização pessoal pela sua capacidade de construção de identidade, por ser criador de vínculos sociais, bem como fonte de criatividade pela capacidade de produzir conhecimentos, possibilitando modificações sociais importantes.

Assim, as alterações citadas interferem nas trajetórias de vida dos jovens quando vivenciam períodos de desemprego estrutural, redução de postos de trabalho, precarização e desregulamentação do trabalho.

Quanto a isso, Pochmann (2007), esclarece:

A emergência do desemprego estrutural entre os jovens torna mais distante as possibilidades de constituição de trajetórias ocupacionais e de vida vinculadas à ascensão social. O processo de imobilidade social intrageracional (a última ocupação não se diferencia do primeiro emprego), quando não o caso de regressão intergeracional (a posição de vida e trabalho do filho é inferior a do pai), pode tornar frustrada a perspectiva de construção de um futuro pelo trabalho decente, mesmo no ambiente de elevação da escolaridade (POCHMANN, 2007, p. 2).

Posto que, exista a experiência de uma geração, faz-se necessário considerar a heterogeneidade das “juventudes”, de forma que as vivências se expressem de forma particular. Uma dessas particularidades refere-se ao recorte de classe social, pois são os jovens pobres, filhos da classe trabalhadora, os que mais sofrem com as alterações no mundo do trabalho. Como aponta Frigotto, este público tem “rosto definido”:

Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. Aqui o recorte de classe e, de forma sobreposta, o de cor – ou, mais adequado, como veremos adiante, de raça – evidenciam-se sem necessidade de muitas mediações (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Segundo Frigotto (2004), os jovens filhos dos trabalhadores residem, em muitos casos, em bairros populares ou favelas das médias e grandes cidades do Brasil. Esses jovens, mesmo com suas particularidades, têm uma tendência em comum de sofrer uma “adultação precoce”, principalmente através da entrada

no mercado formal ou informal de trabalho de forma precária. Essa situação se diferencia daquela vivida pelos jovens de classe média ou dos filhos dos proprietários dos meios de produção, que “estendem” a infância e a juventude, inserindo-se geralmente após os 25 anos no mercado de trabalho em postos com melhor remuneração, fato este que, na sociologia da juventude chamamos de moratória social.

Para Margulis e Urresti (2007) tal moratória é entendida como um prazo concedido a certa classe de jovens, que lhes permite gozar de uma menor exigência enquanto completam sua instrução e alcançam sua maturidade social. Esta moratória seria um prolongamento da juventude e, conseqüentemente, da entrada na vida adulta e em suas responsabilidades. A moratória social permite ao jovem das classes mais abastadas um tempo maior de “segurança” financeira para concluir os seus estudos (sem a necessidade de trabalhar). Nesse sentido, a moratória social excluiria da condição de juventude os jovens das classes pobres, que mais cedo entrariam (ou tentariam entrar) no mercado de trabalho e constituiriam família.

Segundo Pochmann (2011), enquanto para os jovens de classe média e alta é possível conquistar uma relativa “moratória”, que os possibilite adiar a entrada no mercado de trabalho e concluir minimamente a escolaridade básica e de nível médio, os jovens pobres são atravessados pelo trabalho precoce que acontece simultaneamente aos seus estudos. Assim como coloca o autor, “no Brasil, dificilmente um filho de rico começa a trabalhar antes de terminar a graduação ou, em alguns casos, até mesmo a pós-graduação” e acrescenta que “os brasileiros pobres que estudam e trabalham são verdadeiros heróis. Submetem-se a uma jornada de até 16 horas diárias, oito de trabalho, quatro de estudo e outras quatro de deslocamento. Isso é mais do que os operários no século XIX.” (POCHMANN, 2011, p. 25.) Por esse motivo, há altos índices de evasão escolar, principalmente no Ensino Médio.

As dificuldades encontradas pelos jovens pobres na transição entre escola e trabalho nos remete a um outro fenômeno que os atingem: o trabalho

precoce. Nos últimos anos, apesar do crescimento da taxa de jovens na escola, não houve decréscimo da taxa de atividade juvenil no mercado de trabalho, indicando a simultaneidade das atividades de estudo e trabalho entre os jovens (POCHMANN, 2007):

[...] ou seja, o jovem buscou elevar a escolaridade combinando com a atividade laboral, indicando que o Brasil tem jovens que trabalham e estudam, ao contrário da tendência dos países desenvolvidos de postergação do ingresso juvenil no mercado de trabalho para ampliação da escolarização. Para muitos jovens, quando não há trabalho, tampouco pode haver acesso à escola, tendo em vista a ausência de financiamento dos custos vinculados à educação para alguém com mais de 15 anos de idade (POCHMANN, 2007, p. 5).

Dessa forma, ainda que haja o prolongamento dos estudos, isto não significa que haja uma moratória ou um adiamento da entrada no trabalho, ou que o nível de escolaridade se tornou compatível com a idade dos jovens. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (PNUD, 2013), os dados referentes à escolaridade dos brasileiros tiveram um aumento considerável entre 1991 e 2010. Se por um lado a taxa de crianças entre 5 e 6 anos que frequentam a escola atingiu 91,1% desta população em 2010, os dados referentes à população na faixa etária entre 15 e 20 anos ainda é preocupante. Em 2010, entre a faixa etária dos 15 aos 17 anos, somente 57,2% haviam concluído o ensino fundamental, sinalizando uma taxa de mais de 40% de jovens nestas idades que provavelmente abandonaram a escola ou estão em defasagem de idade e/ou série. Já referente ao Ensino Médio, esse número é ainda maior, visto que, entre os jovens com 18 a 20 anos, apenas 41% havia completado o Ensino Médio em 2010.

Percebemos, portanto, que a renda familiar tem grande influência nas condições de escolarização, bem como, na incorporação de papéis no mundo do trabalho, no mundo adulto e na família, refletindo nas perspectivas profissionais futuras das novas gerações. Logo, é possível observar que as trajetórias e a

biografia dos jovens estão intimamente ligadas às trajetórias de suas famílias, sinalizando a condição de classe dos jovens pobres.

Através dos depoimentos percebemos que a valorização do diploma muitas vezes, vem através da família, que estimula o filho a perseguir a formação acadêmica como uma possibilidade da construção para uma vida futura melhor, uma possibilidade de ascensão social que até então os pais não alcançaram talvez pela falta dos estudos, então depositam em seus filhos essa esperança e responsabilidade.

O discurso desses jovens aponta que a linha de raciocínio perseguida por suas famílias segue a trajetória de que quanto mais estudos: graduação, especialização, pós-graduação seus filhos conseguirem atingir, mais fácil será o ingresso no mercado de trabalho e ainda, melhores serão as oportunidades de sucesso que encontrarão nele.

Dessa forma, esses jovens fizeram a opção possível, adequada à sua realidade social na escolha pelo curso superior e, na maioria das vezes, acabaram se adaptando a essa escolha e adquirindo “gosto” por ela, o que lhe permitiu construir a sua identidade social e profissional que carregará no decorrer da sua trajetória.

O problema é que nem sempre o diploma vem a ser um recurso que elimina as desigualdades oriundas da origem social, às vezes ele apenas ameniza essas desigualdades, mascarando-as.

Assim sendo, segundo Pochmann (2007), os jovens das famílias menos abastadas ocupam um papel significativo na composição da renda familiar, gerando expectativas de inserção do trabalho quando atingem alguma maturidade, sendo comum que deixem o estudo em segundo plano quando precisam ser responsáveis financeiramente por si mesmos ou por sua família.

Ainda que todos os segmentos da classe trabalhadora sejam atingidos pelas mudanças do mundo do trabalho, os jovens vivenciam esses fenômenos de forma particular, sendo os mais atingidos. Os jovens pobres, em especial, continuam sendo alvo do controle e da preparação para o trabalho precário,

instável, informal, flexível, de forma que a educação profissional é descolada da educação geral e se transforma também num mecanismo de combate à pobreza através da qualificação para o trabalho. O trabalho, porém, não deixa de ser central em suas trajetórias e organizar seus projetos de vida.

4.5 BOLSAS DE ESTUDOS NO ENSINO SUPERIOR

Alguns estudantes relataram que para que o sonho de conseguirem a formação acadêmica se tornasse realidade, contaram com o benefício de algum tipo de bolsa, ou ainda, falaram da importância de se ter uma bolsa para conseguirem concretizar a formação de um jeito mais eficiente, como podemos identificar a seguir:

Se não fosse o PROUNI eu não teria entrado...não teria conseguido... Hoje, ahn... tenho além dos 50% do PROUNI...depois desse 1º semestre, eu ainda participei da pré-seleção do FIES. [...] E eu fui pré-selecionada. Então, além dos 50% que o PROUNI, o FIES me bancou mais 50%... Hoje eu pago R\$ 97,00 de mensalidade. Mas, se eu não tivesse essas oportunidades, nem o PROUNI, nem o FIES, nem o que o diretor da faculdade fez comigo... eu não teria conseguido... (TA, 41 anos – ingressante – ASSER).

[...] e eu voltei a estudar através do PROUNI. [...] Para eu me manter na faculdade é através do PROUNI. Eu tenho até medo de perder a bolsa, por causa de DP e já estou quase me formando e eu dependo muito. Eu tenho 100%. Nossa... se não fosse o PROUNI não dava... não dava conta... Graças ao PROUNI. Porque nem metade não dava... [...] Então o PROUNI realizou isso daí. (ELA, 44 anos, concluinte – ASSER).

[...] se eu não conseguisse bolsa eu ia ter que arrumar um trabalho o dia inteiro e não ia conseguir conciliar os dois, mas aí eu consegui a bolsa... A bolsa é... para os socioeconomicamente carentes...É a bolsa permanente. Para ingressante, essa bolsa é... só para fator social e econômico. Mas, para mim, por exemplo, que vou para o 2º, aí já entra a meritocracia. (CA, 20 anos – ingressante – UNESP).

Então, a condição principal para me ajudar a me manter na faculdade foi a bolsa de iniciação científica e isso foi bom, porque eu estava fazendo uma coisa que eu queria, que era pesquisar, e ao mesmo tempo eu estava sendo remunerada por isso, o que me permitiu muito mais me dedicar à graduação. [...] Foi a bolsa CNPq, PIBIC. (MLA, 22 anos – concluinte – UNESP).

Apesar de identificarmos tipos diferentes de bolsas, com finalidades diferentes, entre a universidade pública e a faculdade particular, verificamos que todas foram e são fundamentais para que a concretização da formação estivesse se efetivando. Portanto, faz-se necessário, compreendermos em quais situações as bolsas acadêmicas surgiram e estão contextualizadas em nosso país, sendo que, nos deteremos mais especificamente, nos dois tipos de bolsas mais citadas na pesquisa: PROUNI e FIES.

Com o término do mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, inicia-se um novo período na constituição de políticas públicas voltadas ao ensino superior no Brasil, com Luís Inácio Lula da Silva, visto que, várias medidas foram sendo adotadas ao longo de seu governo, tendo prosseguimento também no governo Dilma.

Dentre elas, destacam-se aquelas relacionadas à temática da ampliação e democratização ao acesso ao ensino superior, como por exemplo: o sistema especial de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, incluindo negros e indígenas (Lei de cotas), a expansão da rede federal de ensino superior, a ampliação da rede de atendimento da educação à distância, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a criação do programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

São considerados programas dentro das políticas globais de inclusão social, associadas à democratização da educação brasileira e reestruturação da educação superior, dando margem, no início do governo Lula, a novas formas de interpretação entre o público e o privado, de modo que o Estado se mostrou como financiador de políticas e programas que buscaram apoiar os alunos. De acordo com Dourado (2008), a exemplo da relação entre as esferas pública e privada, temos tanto o PROUNI como o FIES, que se constituíram em programas de políticas públicas apresentadas para atender aos interesses do

Estado de expandir o acesso ao ensino superior, a baixo custo, bem como, atender aos interesses do mercado. Logo, tal ensino foi sendo reconfigurado em meio ao embate entre “a garantia do direito à educação e as pressões para a mercantilização” (DOURADO, 2008, p. 104).

Nesse sentido, em conformidade com Amaral (2009), Lula, ao instituir o PROUNI, em 2005, no início de seu mandato, deixou claro o posicionamento governamental de direcionar recursos públicos para a iniciativa privada, propondo a elevação dos gastos com a educação superior. Verifica-se, portanto, que as ações governamentais foram primeiramente direcionadas para o setor privado e depois, para o público, mais precisamente em 2007, com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI). Segundo o autor ainda, o favorecimento da rede privada, foi estimulado através do PROUNI e FIES, com objetivo de atender a alta demanda e tornar acessível esse nível de ensino mais abrangente, contemplando um maior contingente de alunos e a expansão e diversificação do ensino superior.

Verificamos que, em consonância com abrangentes transformações socioeconômicas e político-culturais, o ensino superior como um todo tem passado por mudanças importantes nas duas últimas décadas, visto que, de modo geral, houve uma grande expansão no número de instituições de ensino e de matrículas.

Nos anos 2000, especificamente a partir da gestão Lula em 2003, mesmo mantendo traços de continuidade com relação ao governo anterior, iniciou-se uma nova fase na política voltada para a educação superior no país, sendo que, alguns fatores induziram os processos de expansão e democratização do acesso ao nível superior de ensino.

Através de tais processos de expansão, nota-se, uma concepção de democratização do acesso à educação superior norteadas pela ideia de inclusão social, de modo que, por meio da diversidade dos referidos programas instituídos, as políticas públicas para a educação superior suscitaram não

somente um cenário expansionista, mas também propiciaram o ingresso de indivíduos de diferentes segmentos sociais nesse nível de ensino.

No entanto, ao contrário do que muitos imaginam, poderemos identificar que o financiamento da educação superior no Brasil não é recente, nem mesmo novidade ou prioridade dos últimos governos, como poderemos verificar na fala sintética, porém ampla, proferida por Figueiredo (2016), em uma de suas palestras, realizada na ADUFSCar (Sindicato dos Docentes em Instituições Federais de Ensino Superior dos Municípios de São Carlos, Araras e Sorocaba), onde expõe sobre o financiamento da educação superior no Brasil, que como poderemos verificar, vem ocorrendo desde o período da ditadura militar.

Segundo Figueiredo (2016), os recursos públicos para a Educação Superior Privada no Brasil datam desde o período da ditadura militar (1964-1985). Em 1975 a ditadura militar criou o Programa de Crédito Educativo que repassava recursos diretamente para as Instituições de Ensino Superior Privadas. Esse programa foi reformulado em 1992 pelo então presidente Fernando Collor de Mello, através da Lei nº 8436, passando a se chamar Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes, o CREDUC, contando com a cobertura de 50% a 100% dos encargos. No entanto a inadimplência nesse período foi altíssima, em torno de 85%.

É a partir desse histórico que, em 1999, o presidente Fernando Henrique Cardoso, cria a medida Provisória, nº 1827, transformada posteriormente na Lei nº 10 260/2001, que deu origem ao Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior, ou seja, o FIES, com o intuito de financiar com recursos públicos a educação superior para estudantes matriculados em instituições não gratuitas, não estatais.

De acordo com Figueiredo (2016) ainda, os governos: Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) mantêm o programa, porém, com diversas alterações no decorrer dos anos:

Em 2008 o acesso ao FIES é facilitado, pois o aluno que já possuía alguma porcentagem de bolsa PROUNI, também poderia custear o restante com o FIES.

Em 2009 foi criado o regulamento do Fundo de garantia de operações de Crédito Educativo (FGEDUC), que destinava recursos para cobrir 80% de eventual inadimplência do FIES.

Em 2010 foi elaborado o redutor da dívida para trabalho: para os licenciados, docentes da rede pública e médicos do Programa Saúde da Família, com taxa de 1% ao mês. Nesse mesmo ano, a taxa de juros do financiamento foi alterada de 6,5 para 3,4%.

Em 2012 foi modificada a carência para início do pagamento de empréstimo de seis para dezoito meses e prazo de pagamento de duas vezes para três vezes mais um ano. Ainda nesse ano, foi facilitado novamente o acesso ao programa: antes não bolsista do PROUNI só ganhava FIES até 75% em cursos prioritários e até 50% nos demais cursos, e ainda, foi ampliado o percentual do FGEDUC para 90%.

Em 2013 foi dispensado fiador com opção pela garantia do FGEDUC em caso de curso prioritário com renda até 1,5 salários mínimo ou bolsista parcial PROUNI.

Em 2014, mais precisamente no final desse ano e, por conta do ajuste fiscal de 2015, vieram as duas mudanças de maiores expressões:

- Portaria 21 que exigia o mínimo de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a necessidade de não zerar na redação;
- Portaria 23, requisitando o depósito de oito parcelas anuais, uma a cada 45 dias.

Em 2015, causando ainda muita agitação, foi limitada a quantidade de financiamentos e surgem privilégios como oferecer prioridade às instituições com cursos que tivessem notas quatro ou cinco e áreas de interesse como formação de professores, engenheiros e área da saúde, bem como, voltando-se para as regiões: norte, nordeste e centro-oeste. A partir de julho desse mesmo ano, o

acesso ficou mais limitado: a exigência passou a ser para a renda familiar de até 2,5 salários mínimos.

Em fevereiro de 2016 foi restabelecido o regime de depósito de doze parcelas anuais, uma a cada 30 dias e em junho desse mesmo ano, foi ampliado o número de vagas: de 250 mil para 325 mil.

Quanto ao PROUNI, Figueiredo (2016), ressalta que não representa gastos orçamentários diretos para o MEC e que os valores repassados indiretamente para as mantenedoras privadas são expressivos e têm aumentado bastante no decorrer dos anos, mas não de forma exponencial ocorrida como o FIES.

De acordo com Ristoff (2014), o PROUNI foi criado pelo governo federal em 2004 e regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o intuito de conceder bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes de baixa renda familiar, que não conseguem pagar as mensalidades das faculdades privadas.

De acordo com Paula (2006), as principais justificativas apontadas pelo governo para a criação do PROUNI, foram:

- a) apenas 10% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos conseguem ingressar no ensino superior; b) desse percentual, menor ainda é o número de estudantes de baixa renda que “consegue vencer as barreiras para ingressar na faculdade”; [...] c) há um grande número de vagas ociosas nas instituições privadas de ensino superior, uma ociosidade da ordem de 40%, conforme dados do INEP; d) o aproveitamento de parte dessas vagas ociosas das instituições de ensino superior privadas para o Programa, na forma de bolsas de estudo integrais, possibilitará a democratização do acesso, viabilizando o ingresso de 300 mil novos estudantes em um prazo de cinco anos (PAULA, 2006, p. 137).

Como requisito para garantir a bolsa, o estudante deve ter cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, sendo que se tiver cursado em escolas privadas na qualidade de bolsista integral, também pode pleitear. Tal benefício se estende às pessoas com deficiência, e aos professores da rede

pública de ensino nos cursos destinados à formação da educação básica. O PROUNI constitui-se, também, numa ação afirmativa, na medida em que reserva percentual de suas vagas para afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência. Os estudantes são selecionados para o programa após realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, pela Portaria Ministerial nº 48, considerando não somente os resultados no exame, bem como, o perfil socioeconômico dos candidatos (CATANI, HEY, GILIOLI, 2006).

Por um lado, segundo Ristoff (2014), com o PROUNI, o governo Lula sinalizou a proposta de inserir, em instituições privadas, as camadas da população, que até então, não conseguiam ter acesso a esse nível de ensino, ou seja, as camadas da população menos favorecidas economicamente, ampliando com isso, o número de matrículas no ensino superior.

Em contrapartida, encontramos autores que fazem severas críticas ao programa e que são oriundos das instituições públicas, conforme apontam artigos publicados sobre o assunto (MANCEBO, 2004; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; CARVALHO, 2006, dentre outros), conforme sintetiza Corbucci, 2004:

A principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação de oferta de vagas nas instituições públicas. Portanto, para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa. Por sua vez, os dirigentes do MEC argumentam que o grau de evasão fiscal nesse nível de atividade empresarial é tão elevado que aquilo que deixaria de arrecadar seria irrisório comparado ao benefício que a ampliação do acesso à educação superior poderia oferecer (CORBUCCI, 2004, p. 649-650).

Segundo Catani, Hey e Gilioli (2006), o PROUNI seria um exemplo do esforço em gastar menos para vender a imagem aos investidores externos de que a dívida do país é sustentável e o programa articula uma política pública de acesso à educação superior que pouco se preocupa com a permanência do estudante, o que seria um elemento fundamental para a sua democratização. O

programa é pautado pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas, sendo que, os cursos oferecidos pelas IES privadas e filantrópicas seriam, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatistas do mercado:

Até como mera política assistencialista o PROUNI é fraco, porque espera que as IES privadas “cuidem” da permanência do estudante. Abre o acesso à educação superior, mas não oferece mais do que um arremedo de cidadania de segunda classe aos contemplados (CATANI, HEY, GILIOLO, 2006, p. 137).

Muitas das críticas ao programa giram em torno da ausência da aplicação de recursos na rede pública, em favorecimento da rede privada de ensino superior, através da renúncia fiscal das instituições privadas, perpetuando o intuito de garantir apenas a expansão ao acesso do estudante, desconsiderando sua permanência e qualidade de formação. Conforme nos elucida Mancebo:

[...] a racionalidade econômica de curto prazo tem falado mais alto no governo, de modo que acredita ser mais barato, imediatamente, comprar vagas em instituições privadas do que criar o mesmo número delas nas universidades públicas. Com isso, inicia mal a Reforma Universitária, pois abandona uma das bandeiras históricas da esquerda brasileira, pela qual tantas lutas foram travadas e que versa sobre “Dinheiro Público para a Escola Pública” (MANCEBO, 2004, p. 86).

Com isso, a exclusão e o elitismo, características mencionadas anteriormente em relação à educação brasileira, se estendem desde a origem da sua história, até a presente circunstância em que se encontra a educação superior, conforme podemos observar:

Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente

superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCEBO, 2004, p. 86).

Consoante a tal perspectiva, percebemos que não há esforço suficiente para, ao menos, se pensar numa educação superior equalizada em nível de igualdade, ao contrário, temos como determinação algumas proposições atenuantes e visíveis do processo de exclusão, enquanto que a estrutura tradicional de educação de elite permanece perpetuando-se.

Segundo Figueiredo (2016), ou olhamos para todas as questões que envolvem a educação, desde o ensino básico até o superior, ou não teremos uma educação de qualidade, e ainda, segundo ele, é impossível fazer qualquer projeto para a educação superior sem pensar na educação como um todo.

Medidas paliativas sabemos historicamente, não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, mas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio histórico.

Dessa forma, os autores que se debruçam em analisar o programa, afirmam que é preocupante a insistência privatizante do PROUNI, delegando responsabilidades públicas para instituições privadas e, promovendo com isso, certo embaralhamento das barreiras entre o público e o privado.

Enfim, os programas propostos pelo governo Lula tinham por objetivo, democratizar o acesso à educação superior no país, cumprindo a meta que consistia em aumentar a proporção de jovens que conseguissem acessar o ensino superior.

Através dos relatos da pesquisa, identificamos que, para muitos jovens, chegar ao ensino superior e ter acesso ao diploma universitário, só tem sido possível, através de tais programas. No entanto, se por um lado, encontramos beneficiados por tal política pública, por outro, também, presenciamos a crítica a ela, no sentido de que ainda há muito a ser trabalho e construído na direção de garantias de direitos a educação nesse país, fazendo com que possamos nos

desvencilhar do nosso passado marcado pelo elitismo e exclusão que vêm marcando todo o nosso processo educacional.

Acredita-se, portanto, que as ações ainda têm um caminho longo a percorrer, uma vez que, no processo de democratização do acesso da população menos favorecida à educação superior, devem ser abertos caminhos para fomentar a construção de um ambiente de igualdade e diversidade capaz de fortalecer a produção de um pensamento científico com as marcas das distintas subjetividades, que compõem as minorias brasileiras. A presença da diversidade nas instituições de educação superior propiciará novos questionamentos quanto à forma como as IES se relacionam com a sociedade.

4.5.1 A Expansão e Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro

A política de expansão do ensino superior brasileiro é parte da reforma do Estado implementada no país, a partir da década de 1990, chegando até os dias atuais. A privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado tanto na área produtiva, quanto na área social.

Como consequência, os programas sociais têm sido direcionados à população de baixa renda, diminuindo com isso, a miséria dos excluídos, mantendo, porém, a desigualdade social e a pobreza mesmo com a criação de programas como o PROUNI e o FIES, citados anteriormente, por um lado e por outro, pela redução de investimentos públicos nas IES públicas, induzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista. (CHAVES, 2006).

Dessa forma, a educação superior deixa de ser direito social, transformando-se em mercadoria.

Com o intuito de atingir tal transformação, o governo brasileiro vem reformando a educação superior por meio de leis, decretos, portarias, medidas provisórias, etc, cujo objetivo reside na contenção de gastos. Essa reforma encontra-se em acordo com as recomendações do Banco Mundial para os países da América Latina (CHAVES, 2010).

Assim sendo, o mercado passa a assumir a centralidade, como ressalta Chauí (1999, p.3):

A reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é, portanto, de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Dias Sobrinho (2005) também argumenta em relação às intercorrências da educação superior postas pela crise do Estado que não consegue prover suas instituições em condições necessárias para que haja equidade, justiça social e democratização. Segundo ele, o que vemos é, um cenário composto por contradições, onde se situa o grande dilema da educação superior: educação como direito social e bem público ou educação como negócio e mercadoria? O autor revela que o conhecimento científico, passa a ser um instrumento de apropriação material e espiritual nas mãos da classe economicamente dirigente, que o usará como meio de extorsão de mais-valia.

Isto posto, identificamos que a financeirização da economia baseada no conhecimento é extremamente útil para universidade como empresa e concretiza-se em diversas práticas. Em muitos casos, por exemplo, o capitalismo acadêmico passa a colocar à venda tudo o que é vendável: desde espaços físicos, camisetas, lápis, logotipos com símbolos da instituição até a produção de materiais didáticos, o ensino à distância, os cursos completos, módulos, apostilas de formação, enfim, tudo o que seja suscetível de ser rendibilizado enquanto prestação de serviços especializados, gerando receitas que podem inscrever-se na lógica do capitalismo acadêmico e operando na lógica mercantil (DIAS SOBRINHO, 2005).

No panorama mundial, nos anos de 1990, as IES tidas como grandes instituições lucrativas, passaram a ter suas ações negociadas na NASDAQ

(Associação Nacional de Corretores de Títulos de Cotações Automáticas) e na Bolsa de Valores de Nova York. Desde então, a educação superior tornou-se um grande negócio dando segmento aqueles que apresentassem maiores taxas de crescimento e matrículas (CHAVES, 2010).

Segundo Oliveira (2009), no Brasil, o fenômeno de mercantilização também acentuou-se no final da década de 1990, no cerne do processo de globalização e de disseminação das tecnologias de informação, manifestando-se através da oferta direta de cursos presenciais e à distância, da produção de materiais instrucionais (livros, apostilas, software), do surgimento de consultorias empresariais, como por exemplo, a pioneira no ramo, a CM Consultores, que funciona desde 1988, especializada em gestão educacional, na oferta de cursos e seminários, além da: PRS Consultores; Lobos & Associados Consultoria e a Hoper Educacional. A primeira era de propriedade do ex-ministro da Educação Paulo Renato de Souza. A segunda é de propriedade de Roberto Leal Lobo e Silva Filho, ex-Reitor e Vice-reitor da USP e ex-reitor da Universidade de Mogi das Cruzes, que oferece assessoria, consultoria, além de ministrar cursos, seminários e treinamentos de gestores das IES privadas, venda de uma série de “produtos” direcionados a atender sua clientela. A terceira foi fundada pelo Prof^o Ryon Braga em 1997 e atua em consultoria de gestão, estudos de mercado, educação executiva, produção de conteúdo e metodologia de ensino.

A mercantilização criou uma concorrência acirrada entre as empresas educacionais que passam a adotar novas estratégias na busca por novos “clientes”. Uma dessas estratégias, segundo Carvalho (2012), reside na transformação de universidades e centros universitários em grandes conglomerados ou *holdings*. Isto vem ocorrendo pela aquisição de instituições de porte médio ou pequeno, que estejam em dificuldades financeiras, através de fusão de capital, cuja cooperação permite ganhos de escala e maior fatia de mercado, bem como, áreas de mercado geográficas e vantagens pelo crescimento de alunos e de cursos já autorizados pelo MEC. A autora cita como exemplos desse processo de abertura de capital, quatro empresas educacionais

que se tornaram responsáveis pela maioria das operações de fusões e aquisições no setor mercantil: a compra do Centro Universitário Ibero-Americano (Unibero), pelo grupo Anhanguera Educacional, em 2007, seguida, de perto, pela Universidade Estácio de Sá, que adquiriu o Centro Universitário Radial (UniRadial), em São Paulo e a Kroton, de Belo Horizonte que adquiriu, em 2011, o Centro de Ensino Atenas Maranhense.

De acordo com Corbucci, Kubota e Meira (2016, p. 32), posteriormente, houve a fusão da Estácio com a Kroton.

Na mesma linha de percepção crítica, Chaves (2010), afirma que, desde 2007 observa-se um forte movimento no processo de mercantilização do ensino superior brasileiro, bem como, na compra e venda das IES no setor privado, pois além das fusões que têm formado “gigantes” da educação, as empresas de ensino abrem capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. A autora também cita quatro empresas educacionais que mais se destacam no mercado de capitais: a Anhanguera Educacional, com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A, também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo. Ressalta ainda, que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros.

Segundo a referida autora ainda, a abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização delas, possibilitam o aumento do seu capital, a compra de outras instituições espalhadas no país, formando com isso, grandes grupos empresariais, também denominados “redes”. Como passam a adquirir materiais e equipamentos em grandes quantidades, conseguem reduzir seus custos operacionais e aumentar suas margens de lucro, podendo com isso,

diminuir o valor das mensalidades e acirrar a competitividade com as outras instituições.

Com isso elas crescem, observando-se um forte movimento do seu poder de compra e venda operando no mercado de capitais. Chaves (2010) destaca alguns casos relevantes: a Anhanguera Educacional, empresa líder em aquisições e fusões de IES, em 2008 possuía 52 unidades de educação superior com 720.000 matriculados; o grupo educacional Estácio Participações, possuía 23 unidades, com 207.079 matriculados; a Kroton Educacional, possuía 25 unidades no país e o Sistema COC de Educação e Comunicação, tinha em seu controle, 8.934 matriculados em seus cursos presenciais e 19.875 em cursos semipresenciais. Juntas, essas quatro empresas educacionais absorviam perto de um quarto das matrículas do setor privado, e perto de um quinto do total das matrículas da educação superior no país. E ainda, a entrada do grupo Anhanguera na bolsa de valores resultou numa valorização de 70% das suas ações, num período de apenas seis meses. Em menos de um ano, o patrimônio do grupo teve uma valorização de 45%.

Segundo Oliveira (2009), de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de \$ 10bilhões de reais para \$ 90bilhões, sendo que, nenhum setor da economia brasileira cresceu tanto no período.

Esse processo de mercantilização tende a se expandir gradativamente, pois é altamente lucrativo, como demonstra Marques (2013, p. 79):

[...] a política de renúncia fiscal na educação superior privada cria um enorme volume de recursos financeiros e uma estabilidade de mercado garantido por lei, bem como elimina ou diminui grandemente os riscos dos investimentos; enfim, o melhor dos mundos para se ganhar dinheiro. O processo de oligopolização da educação superior e os ganhos de capital, resultantes das operações nas bolsas podem ser assim melhor compreendidos: mercado privado fortalecido por recursos públicos. Ninguém vai à bolsa senão com a perspectiva de lucro; quanto maior a certeza deste, maior a valorização das ações. Portanto, situação ideal para os modernos capitalistas da educação que nas suas relações com o Estado, ou relações com o poder do momento percebem as oportunidades e buscam criar laços, subvertendo assim

tanto as regras do mercado capitalista como as do Estado republicano enquanto promotor e assegurador do bem público.

De acordo com Corbucci, Kubota e Meira (2016), quando analisamos as fontes de financiamento das IES privadas, verifica-se que cresce a participação dos recursos públicos, sejam estes provenientes do Fies ou Prouni, sendo que, o crescimento do Fies nos últimos anos tem sido muito mais expressivo que o do Prouni, provavelmente devido às mudanças nas condições de contratação, a começar pela taxa de juros, bem mais favoráveis que aquelas vigentes nos primeiros anos de sua implantação.

Como ilustração, demonstramos o número de bolsistas Prouni e contratos do Fies entre os anos 2010 e 2014 das IES privadas, extraídos do Censo da Educação Superior/ (SESU) MEC:

Contratos ativos do FIES:

2010: 223.284

2012: 623.241

2014: 1.900.737

Estudantes com bolsa do Prouni:

2010: 372.488

2012: 459.146

2014: 511.316

Matrículas em cursos de graduação presenciais:

2010: 3.978.424

2012: 4.208.086

2014: 4.664.542

Enquanto as matrículas no setor privado registraram crescimento de 17% no período 2010-2014, os contratos do Fies tiveram aumento acima de 750% no mesmo período. Desse modo, ampliou-se a taxa de cobertura das matrículas em cursos de graduação presenciais por contratos do Fies, no mesmo período, de cerca de 6% para 41% do total.

Portanto, em que pese o fato de o setor privado responder por mais de 70% das matrículas em cursos de graduação presenciais, constata-se que vem ocorrendo aumento substancial do financiamento público indireto (Fies e Prouni), como forma de assegurar o crescimento sustentável desse setor (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Segundo os referidos autores ainda, se torna necessária a introdução de medidas regulatórias no campo econômico, que favoreçam a redistribuição dos recursos públicos (FIES, em especial), de forma mais igualitária. Considerando-se que os grandes grupos empresariais são justamente os mais bem estruturados financeiramente, devido ao aporte de recursos oriundos de fundos de investimentos nacionais e estrangeiros, não se torna razoável que estes ainda sejam beneficiados em proporção acima daquela usufruída pelo restante do setor privado.

Assim sendo, percebemos que a educação é transformada num grande “negócio” a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes passam a ser vistos como meros clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora.

É nesse sentido, portanto que a proposta mercadológica da educação caminha na contramão dos pressupostos mais nobres que compreendem a noção de reflexão, crítica, cidadania, ética, entre outros valores que muitos teóricos e professores lutaram e lutam para conquistar em nosso país, tais como, Dias Sobrinho (2005, p. 225-235):

Quando se fala em educação superior, importa destacar sua natureza como bem público e como direito humano, o que traz para o primeiro plano a importância das instituições que a promovem e da universidade no mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, os fatos aqui apresentados constituem uma grave advertência, indicando que a educação superior não pode operar pela lógica do mercado; no limite e no tempo será sua destruição enquanto instituição educativa, construtora de cidadania, na busca da verdade, parceira na criação de

sociedades verdadeiramente democráticas. Isto requer o “finçar pé em princípios que não podem ser negociados” de sorte que a educação superior, muito além da especialização profissional passe a existir como “uma missão de estratégia para a vida”.

A reversão do cenário em que encontramos a grande maioria do alunado nas instituições privadas torna-se, portanto, um dos maiores desafios em termos de Educação Superior em nosso país, pois segundo Figueiredo (2010), há uma enorme desigualdade de oportunidades existentes nos Ensinos: Fundamental e Médio, fazendo com que, a parcela mais discriminada da população tenha menores possibilidades de acesso ao ensino superior público, gratuito e de boa qualidade, direcionando-se, dessa forma, para o ensino privado, ao qual frequentemente tem que dispensar recursos acima de suas possibilidades, com retornos, muitas vezes, duvidosos.

Não podemos desconsiderar a relevância dos programas de bolsas na vida dos estudantes que só estão conseguindo realizar o sonho de obter um diploma universitário através de tais programas, caso contrário o número de jovens excluídos do ensino superior seria ainda maior, no entanto, não podemos nos furtar de fazer a crítica pela forma em que esses programas estão sendo desenvolvidos e implicados em todo o sistema de educação superior brasileiro, interferindo em sua economia também. A reflexão e a crítica que os autores fazem em relação a isso merecem destaque no sentido de que não têm o intuito de excluírem esses jovens do ensino superior, mas sim, estão implicados nos caminhos em que a qualidade desse ensino está sendo direcionado no país, defendendo o acesso ao ensino superior público e de qualidade a todas as camadas da população.

4.6 DIFICULDADES DA PASSAGEM DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR

A maior parte dos estudantes entrevistados, tanto da universidade pública quanto da faculdade privada, é proveniente da rede pública de ensino,

destacando-se apenas dois casos em que uma jovem (ingressante da UNESP) estudou em escola particular e outra (concluinte da UNESP) estudou o 3º ano do ensino médio em escola particular, além de ter passado um ano cursando pedagogia em uma faculdade particular antes de ingressar na UNESP.

Considerando, portanto, a grande maioria oriunda do ensino básico público, identificamos entre eles, um relato bastante enfatizado que diz respeito à diferença e principalmente as dificuldades que encontraram quando entraram para o ensino superior (tanto público quanto privado). Relataram que se sentiram desorientados, desambientados, confusos e com grande dificuldade de entendimento na organização do espaço acadêmico, bem como no conteúdo das disciplinas, como podemos verificar através das suas observações:

Foi um "baque", foi um susto! Você está acostumada com um modelo no ensino médio porque ao invés do ensino médio preparar você para o vestibular, não prepara nada, nem para a universidade! E assim, são realidades completamente diferentes, principalmente por causa da pesquisa porque pesquisa do ensino médio... (risos) é você entrar no Google, entrar no site, copiar, colar... [...] Eu levei um susto... você chega e o professor já vem com aquele cronograma do semestre e você olha aquilo e fala, "Meu Deus!" (risos) Porque são aqueles montes de livros e bibliografias... você nem sabe onde eu vou achar esse negócio... o que é isso?. É bem diferente! Então, até pegar o ritmo da... do que é universidade... foi um "baque" muito grande, né? Mas, depois eu fui me acostumando e até a sua escrita fica diferente, né? Eu não sabia... eu não sabia o que era um artigo. Ah, olha é um artigo, "ahn... o que é isso?" Nunca tinha lido um artigo, não tinha consciência do que era um artigo científico. (IA, 21 anos, concluinte – UNESP).

Nossa, a UNESP é muito puxado. Tem professores do 1º ano que eles até entendem que você veio do ensino médio. Porque tem professor que acha que você já vem assim... sabendo todas as normas da ABNT, sabendo formatos de um trabalho específico. [...] porque o que a gente aprende no ensino médio é copiar e colar do Google e da Wikipédia... e na universidade não é isso, né? (NE, 21 anos, concluinte – UNESP).

[...] porque é outro tipo de maneira de ensinar... não é caderno... lousa... você copia... que é aquela coisa que você acaba acostumando... aí é mais xerox... é...é... mais texto que você lê.... Então no começo... foi muito difícil entender... [...] os professores entrando, né... professores de faculdade... você fica com um pouco de receio, né... não sabe o que vai ser... que tipo de prova vai ser... como vai ser avaliado... então eu fiquei desesperada sim (AN, 35 anos, concluinte – ASSER).

Verificamos que as dificuldades que os jovens falam, são trazidas do ensino médio, período que não consideram como preparação suficiente para a entrada no ensino superior, sendo que, uma vez lá, se sentiam “perdidos”, “desorientados”.

Identificamos as dificuldades expostas por todos os estudantes, tanto aqueles provenientes da UNESP, como, os da ASSER: demonstraram um estranhamento e uma preocupação maiores com a questão referente ao conteúdo trabalhado na universidade, conteúdo este que se diferenciava e muito do ensino médio, sendo considerado mais difícil. Além de perceberem essa diferença, complementaram, expondo a diferença da didática utilizada pelos professores do ensino médio que se diferenciava muito, no ensino superior.

A partir dos relatos acima, identificamos que, o ensino médio deixa a desejar ao tentar preparar o aluno para o passo seguinte que é o ensino superior, uma vez que, se mostra muito distante do ambiente universitário, do currículo e da forma de conduzir a aprendizagem apresentadas pela universidade/faculdade, fazendo com que o aluno se perca na lacuna que se forma entre um tipo de ensino e outro e tenha que buscar seus caminhos por si só.

Conforme Castro (2008) existe um dilema posto ao jovem ao entrar no ensino superior: o aluno é bombardeado por conhecimentos, com pouco tempo para aprender com profundidade necessária, quer dizer: “o ensino acadêmico para o mundo do vestibular é diferente do ensino, também acadêmico, para o mundo real. Somem-se a isso as diferenças de aptidão de cada aluno para as disciplinas mais acadêmicas e abstratas” (CASTRO, 2008, p. 116).

Segundo o autor ainda, o ensino médio, está em uma encruzilhada, está encurralado, pois seu antecessor, o fundamental ainda possui características precárias diante do necessário para uma sociedade moderna. O seu sucessor, o ensino superior carrega as deficiências dos períodos anteriores e recruta quem, mais ou menos, sabe o que quer. O ensino médio, portanto, precisa arredondar

a formação inicial do aluno – embora não se saiba muito bem como se faz isso, assim como, precisa dar ao aluno uma cultura mínima nas ciências e nas humanidades. Precisa ensinar a ler e escrever, de preferência, em mais de uma língua. Precisa fixar os valores. De fato, é nesse nível que se burila o espírito de cidadania e a identidade cultural. Tem-se aí uma agenda ambiciosa. O problema é que, na maioria dos países, muitos alunos do ensino médio vão para o superior, sem cumprir tal agenda, ou seja, sem a formação específica e necessária (CASTRO, 2008, p. 115).

Ao considerarmos o ensino médio em nosso país, de acordo com Carrano (2010), identificamos que são múltiplos os desafios a serem equacionados pelos jovens, quando se encontram nesse ciclo de estudo, uma vez que,

Os jovens têm afirmado que se sentem sozinhos e não encontram quem os apoie na busca de trabalho; também não encontram informações seguras sobre as carreiras que poderiam seguir em nível superior. Os que possuem maior volume de capitais (sociais e simbólicos) podem contar com redes que herdaram de seus familiares e que lhes possibilitam mais chances de acesso a melhores postos de trabalho. Os jovens populares, contudo, navegam em territórios mais áridos – e, como costumam dizer, além de uma escolarização frágil que lhes dificulta competir nos vestibulares e mercados, lhes falta Q.I. (quem indique) para as vagas “decentes” disponíveis. Eles e elas nos dizem, em síntese: “Estamos nos sentindo sozinhos, não temos com quem dialogar ou quem nos proteja”. Há muito pouca mediação entre os mercados de trabalho e aquilo que se aprendeu na escola, assim como parece existir um fosso intransponível entre a educação básica e aquilo que se encontrará na universidade. Tornam-se necessárias políticas públicas que possam realizar essas mediações, ampliando os processos de qualificação profissional em níveis médios e potencializando diálogos intraescolares e entre níveis de ensino, e que, fundamentalmente, gerem suportes que permitam aos jovens mais empobrecidos a escolarização em condições de maior igualdade em relação aos seus contemporâneos de classes sociais economicamente mais favorecidas (CARRANO, 2010, p. 163-164).

Para o autor o ensino médio vive uma crônica crise de identidade, bem como permanece numa encruzilhada que convida a divergentes caminhos relacionados à formação cidadã, ou seja, por um lado a qualificação para o

mundo do trabalho e por outro, a preparação para o ingresso no nível superior de ensino.

O ensino médio no Brasil é visto como excludente e a serviço de duas vertentes: ou prepara apenas para o vestibular (privilegiando uma determinada classe social, que pode postergar o período da juventude permitindo que seus jovens dediquem-se apenas aos estudos) ou destina-se a preparação para o mercado de trabalho, isto é, o ensino profissionalizante (destinado às classes sociais menos abastadas que necessitam interromper seu período de juventude mais cedo e adentrar no mundo adulto através da responsabilidade pelo trabalho para garantir a subsistência).

Em relação a isso, existem várias contribuições acadêmicas e de propostas políticas públicas para o debate em torno da identidade do ensino médio, entretanto, são poucas as que buscam perguntar ao próprio jovem estudante quais os rumos que o ensino médio deve seguir:

Os estudantes fazem críticas aos currículos excessivamente teóricos e pouco práticos que lhes são oferecidos e também se ressentem de espaços de interlocução para que suas queixas sejam ouvidas. Os jovens reclamam da inadequação da prática docente, da falta de sentidos práticos sobre o que está sendo ensinado, da desorganização do espaço escolar e da falta de infraestrutura material e humana para a boa aprendizagem. A falta de escuta aos jovens por parte da escola em relação aos “conteúdos programáticos” também pode fazer parte do rol de queixas que comumente escutamos dos jovens estudantes. E, vislumbrando a vida para além da escola, denunciam que o que lhes é oferecido como conhecimento se apresenta de pouca praticidade para os desafios que precisam enfrentar no mundo do trabalho. Os jovens consideram também um verdadeiro descompromisso da instituição quanto aos relacionamentos produtivos que poderiam ser estabelecidos entre a escola, os mercados de trabalho e a continuidade dos estudos em nível superior (CARRANO, 2010 p. 144-145).

Os jovens pobres veem o crescimento da oferta da escolarização no ensino médio, equiparada à perda da qualidade escolar. Na verdade, para eles as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a

imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento, ou seja, além de todos os fatores exógenos (necessidade de buscar trabalho, insegurança nos espaços de moradia, maternidade e paternidade ainda na adolescência etc.) que vão atraindo o jovem para fora da escola, o estar na escola não tem sido uma experiência atraente para muitos jovens. Com isso, identificamos que fora da escola os jovens praticam mundos e culturas completamente desconhecidos pela mesma e pelos educadores, entrando em choque e muitas vezes em conflito, com os sentidos da existência da instituição escolar, assim sendo, a “escola busca educar para a cidadania mais ampla, mas não pratica a cidadania escolar dentro dela; nesse sentido, apresenta-se como um laboratório de socialização política e cultural esvaziado de sentido prático” (CARRANO, 2010, p. 146).

De acordo com Sposito (2002) é possível compreender as dimensões que transcendem a perspectiva escolar quando se abre o olhar para o conhecimento sobre como os jovens se apropriam do social e adquirem redes de sociabilidade e interações que se distanciam dos modelos educacionais, trazendo para o interior da escola particularidades únicas adquiridas no convívio com os outros, conforme podemos perceber:

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar [...]. A autonomização de uma subcultura adolescente engendra, para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo (SPOSITO, 2002, p.19-20).

As sociedades organizadas no modo de produção capitalista geram “riscos sociais” sistêmicos ao mesmo tempo em que produzem a ideologia da interiorização do fracasso. As más escolhas pessoais e os desempenhos individuais insatisfatórios diante dos múltiplos espaços de competição seriam as causas principais das trajetórias de vida truncadas ou mal equacionadas. Em última instância, o insucesso seria resultante da baixa capacidade do indivíduo para produzir competências e biografias suficientemente adequadas ao enfrentamento dos desafios estruturais nos quais ele pouco pode interferir. Com isso, percebemos que as pressões para o ingresso cada vez mais precoce na vida de trabalho remunerado levam ao difícil convívio entre trabalho desprotegido e estudo desvinculado das relações de trabalho, situação que gera cansaço, angústia, dispersões de sentidos e, no fim das contas, a evasão da escola (CARRANO, 2010).

A trajetória dos jovens que buscam a inserção no mundo do trabalho, especialmente dos jovens das famílias mais pobres, é incerta, isto é,

[...] eles ocupam as ofertas de trabalho disponíveis, as quais, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade coincide, em geral, com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior do que o do conjunto da população. Enxergando por esse prisma, é possível afirmar que os condicionantes sociais que delimitam determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações de vida) interferem na *constituição das trajetórias sociais dos jovens*, na constituição de seus “modos de vida” e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro (CARRANO, 2010, p. 160).

De acordo com o autor, portanto, é imprescindível criar e estimular estruturas e estratégias de qualificação e apoio para o ingresso no mundo do

trabalho concomitantemente à melhoria da formação de base e cidadã que se espera que o ensino médio proporcione aos seus estudantes, pois:

A combinação entre escolarização de qualidade e inserção protegida no mundo trabalho, com fins de aprendizagem e qualificação profissional, reconhece a importância do trabalho na socialização dos jovens. Entre a ideia da escola integrada, que não pressupõe a relação direta com a esfera produtiva, mas valoriza a relação com o mundo do trabalho, e o intercâmbio entre escola e mercado de trabalho existem mediações possíveis que precisam ser experimentadas. Os públicos estudantis são diversos e demandantes de alternativas plurais (CARRANO, 2010, p. 163).

Portanto, faz-se necessário manter-se aberta a possibilidade democratizante de continuidade dos estudos em nível superior, além de se permitir que a passagem pelo ensino médio seja estação suficiente para que jovens se qualifiquem e tenham assegurados os seus direitos à formação técnica e profissional, ao primeiro emprego e encontrem também as condições adequadas para que se capacitem como cidadãos cultural e eticamente plenos, visualizando assim, para o jovem, o ensino médio como lugar de destaque na sua transição para a vida adulta (CARRANO, 2010).

Se o ensino médio fosse realmente visto como possibilidade para a transição para a vida adulta, facilitaria para que os jovens abandonassem o discurso de que se sentem sozinhos e não conseguem compreender a passagem do ensino médio para o superior. Através dos depoimentos dos jovens identificamos que quando adentram o espaço acadêmico se sentem perdidos, desorientados e uma sensação de estranhamento daquele cenário parece dominar em suas impressões mais fortes. Identificam claramente a ausência de mediação entre o ensino médio e o superior e ainda, entre o que se aprende na escola e o que se utiliza no mercado de trabalho.

Na realidade o ensino médio falha duplamente quando se vê na encruzilhada de não conseguir preparar adequadamente o jovem nem para o mundo do trabalho e nem para o nível superior de ensino, falha essa que herda

da precariedade do ensino fundamental e que acarretará lacunas expressivas em seu sucessor: o ensino superior.

4.7 IES PÚBLICAS E PRIVADAS

Considerando que o nosso estudo foi realizado em uma instituição pública e outra privada pudemos identificar um pouco sobre o que os jovens pensam sobre “como é estar numa universidade pública e numa faculdade particular”, como revelam a seguir:

[...] eu acho injustiça porque a minha vida inteira eu fui de escola pública, eu não tinha condições, meus pais tiveram 4 filhos e eu acho que a escola pública devia ser pra nós, pra quem não tem realmente condições, o Brasil é muito injusto, não sei se é só o Brasil porque quem tem condições tá em escolas públicas, mas eu já ouvi falar tanta coisa da UNESP, por exemplo, que eu fiquei até com medo de entrar lá, sabe, falam que tá uma bagunça, fiquei até com medo [...] Eu quero ficar na ASSER, porque eu recebi tanto apoio ali, sabe, os professores abraçam tanto (NI, 26 anos, ingressante – ASSER).

Para ser sincera... é meio... desconfortável... não pelo fato da faculdade ser particular, mas, por pensar... eu estudei a minha vida inteira em escola pública, né? Seria um direito obrigatório, né... se fosse analisar...eu estar ingressando numa faculdade pública! Só que... há vários fatores que influenciam isso, né? A escola pública, ela não prepara... assim...a nível de escola particular um aluno para ingressar na escola... no ensino superior público. Claro que isso também vai muito do aluno. O aluno não tem que ficar só... estudar não é só dentro da sala de aula. Ele tem que chegar em casa e buscar aprender por si só também... (LA, 21 anos, ingressante – ASSER).

[...] eu entrei na Pedagogia numa instituição particular... [...] Só não desisti. Mesmo eu tendo começado Pedagogia eu quis entrar aqui e foi quando eu prestei de novo, passei já na primeira chamada e entrei aqui em Pedagogia. [...] Olha, eu tenho uma opinião... um pouco assim... porque eu tenho referência das duas, né? Eu tive a oportunidade de estudar numa faculdade particular e numa faculdade pública. E eu acho que estudar numa faculdade pública é ímpar, Aqui a gente tem mais eventos, tem seminários, a gente tem palestras, é... a gente teve excursão para outros lugares... é... não sei... eu sinto que as oportunidades são maiores na universidade pública (MLA, 22 anos, concluinte – UNESP).

Ah e eu fiz 1 ano de Pedagogia também na UNIARARAS. Eu entrei na UNIARARAS porque... era mais próximo de casa [...] Aí eu prestei, mas não quis eliminar nenhuma matéria... porque o ensino superior da faculdade particular, é muito diferente, sabe? [...] a faculdade pública tem muitas problemáticas,

muitas... porque os professores estão focados na pesquisa, né? Porque é o que dá lucro para a universidade... não é a docência... e a gente também é largado... também por muitos professores! Mas, é um largado diferente... largam a gente, só que largam a gente para se formar sozinho, entendeu? Dá texto, texto, texto, texto, texto, texto... dão um monte de textos e lá não! Lá a gente tinha uma assistência, só que era uma assistência que... hum... paternalista, sabe? [...] de quanto conhecimento a gente não é privado, assim, né? (CA, 20 anos, ingressante – UNESP).

A partir das exposições dos estudantes, identificamos a necessidade de abordar questões referentes à universidade com maior abrangência, procurando compreender como ela se configurou na sociedade brasileira desde o seu primórdio.

Observamos que, nas últimas décadas, com o prolongamento da escolaridade, os estudantes passaram a ocupar um lugar privilegiado nos estudos em educação (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001).

Segundo Figueiredo e Bittar (2014), as políticas recentes voltadas para a Educação Superior no Brasil vêm sendo menos inclusivas do que o desejável, uma vez que continuam voltando-se para o setor privado, o que transforma a educação em um produto a ser explorado pelo mercado:

El problema mayor es que las instituciones que ofrecen solo actividades de enseñanza de grado, em su mayor parte y coincidentemente, son aquellas que poseen una finalidad lucrativa, sin compromiso con la calidad académica y sin preocupación por brindar al alumno una formación integral, que objetive y posibilite su inscripción crítica em la sociedad y también su adecuada colocación em el mismo mercado de trabajo (FIGUEIREDO; BITTAR, 2014, p. 36).²

Notamos um considerável crescimento da rede privada, em detrimento do ensino público superior, ainda assim, são as universidades públicas as mais

² Na língua portuguesa traduz-se: O maior problema que as instituições que oferecem somente atividades de ensino escolar, em sua maior parte e coincidentemente, são aquelas que possuem uma finalidade lucrativa, sem compromisso com a qualidade acadêmica e sem preocupação em oferecer ao aluno uma formação integral, que objetive e possibilite sua inserção crítica na sociedade e também sua adequada colocação em seu mesmo mercado de trabalho.

procuradas pela população e as razões estão relacionadas tanto ao seu caráter de gratuidade quanto à reputação de qualidade que representa enquanto modelo de excelência na produção e difusão do conhecimento.

Os alunos que ingressam nas universidades às vezes vêm de uma realidade em que não se sentem estimulados quanto à construção do conhecimento, ou seja, como diria Gramsci: “o conhecimento como fim em si mesmo e, não, como algum objetivo político, prático” (MONASTA, 2010, p. 16) Pelo contrário, até o ensino médio, o estudante brasileiro é, via de regra, treinado para memorizar e repetir fórmulas que, se devidamente apreendidas, serão sua chance de uma melhor nota no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que adviria da ideologia de dominação, autoritária, que predomina na escola do mundo capitalista.

Para chegarmos à afirmativa acima, identificamos que houve um “pano de fundo” que propiciou tal situação, isto é, um percurso histórico, político e cultural que nos trouxe até a presente realidade.

4.7.1 Um pouco de história da universidade brasileira

Como vimos anteriormente, o início da educação formal no Brasil não carregou “fins nobres”, isto é, a educação pela educação, pelo conhecimento, pelo saber e, portanto, não podemos nos surpreender ao constatar suas crises, suas problemáticas, pois são reflexos de um passado marcado por um processo de aculturação, assujeitamento e dominação (BITTAR, 2007).

Segundo a referida autora, ainda, a universidade brasileira herdou a influência dos princípios europeus e, mais tarde, a forma organizacional da universidade norte-americana. A universidade demorou a ser implantada em nosso país, primeiramente, impedida pelos limites advindos da situação de ainda sermos Colônia, depois, já no século XIX, as iniciativas esbarraram em interpretações positivistas, segundo as quais se preconizava que o conhecimento deveria ser financiado pelo Estado.

A classe dominante brasileira demorou a sentir necessidade da universidade, pois quando da época da escravidão, a herança reservada aos jovens era tornar-se senhor de engenho, como seus pais. Após a criação dos dois primeiros cursos de Direito, em 1827, sendo um em Pernambuco e outro em São Paulo, a educação passava a se caracterizar como símbolo de *status* social, uma vez que, os filhos da classe dominante brasileira passavam a ser chamados de “doutores”. Dessa forma, até o século XX, no interior do Brasil, quem não fosse diplomado por alguma escola superior, obtendo o título de “doutor”, gozava das honras de ser chamado pelo povo, de “coronel”, ou seja, os títulos serviam para distinguir quem eram os privilegiados e quem era o povo (BITTAR, 2007).

Concomitantemente ao ato de ler, escrever e contar, o conteúdo do ensino jesuítico, que era fortemente pautado nas humanidades, privilegiava o prosseguimento dos estudos para o grau superior, no caso, a continuidade dos estudos em Coimbra, no entanto, a educação elementar não era prioridade em si mesma, por isso, de acordo com Bittar, (2007), pode-se afirmar que a educação brasileira nasceu com as prioridades invertidas: primeiro o grau superior e depois a organização dos demais níveis de ensino.

Segundo Minto (2014), a educação superior no Brasil possui uma longa história: por volta de 1550, surgiu como iniciativa não institucionalizada, organizada pela Companhia de Jesus e voltada exclusivamente para a formação dos quadros da ordem. Nessa época, a dinâmica reprodutiva da sociedade colonial não requisitava um sistema de ensino comprometido em formar indivíduos dotados do saber e da ciência que os pudesse preparar para o exercício de qualquer tipo de autonomia intelectual.

Nesse contexto, segundo Ferreira e Bittar (2008), com os jesuítas instaurou-se aquilo que seria a principal característica de nossa educação no decorrer da nossa história: o elitismo e a exclusão, sendo que, os autores afirmam ainda, que no mesmo ritmo em que Brasil e Portugal, no período do antigo sistema colonial, se inscreveram de forma dependente e subordinada na lógica capitalista mundial, criada pela burguesia mercantil, os jesuítas alteraram

os seus objetivos educacionais no Brasil Colonial, ou seja, os índios foram deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus e substituídos pelos filhos dos proprietários agrários.

Enquanto Inglaterra e Espanha não se importavam em impedir a expansão do ensino superior em sua colônia, Portugal adotou uma política inversa, ou seja, obstaculizou a implantação das instituições de ensino superior. Em sua própria metrópole, existia somente uma universidade que se alternava: ora em Coimbra, ora em Lisboa e somente no século XVI fixou-se definitivamente na capital portuguesa, sendo que esta universidade era o principal destino das elites intelectuais brasileiras.

Segundo Cunha:

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia (CUNHA, 2000, p. 152).

A resolução de não permitir a expansão das instituições de ensino superior era uma forma de controle sobre a colônia. Para que houvesse a mudança dessa política, encontramos, como fator determinante, a transferência da corte de Lisboa para o Rio de Janeiro. Em 1808, novas necessidades foram criadas no sentido de que: havia a premência da formação de burocratas para atender aos desejos do rei, bem como, a expedição de títulos honoríficos. A partir dessa época, o modelo educacional francês passou a substituir o antigo monopólio intelectual de Portugal, ou seja, o modelo francês-napoleônico fez da universidade a formadora de quadros imprescindíveis ao Estado. Como afirma Sguissardi, o modelo napoleônico “era e é a especialização e a profissionalização” (SGUISSARDI, 2006, p. 352).

A educação superior é parte integrante da história da sociedade brasileira, visto que, a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, fugindo das forças

napoleônicas, foi a razão inicial para a criação das primeiras escolas superiores brasileiras, devido principalmente a pressões exercidas pelas elites da sociedade de forma geral. Segundo Bittar (2007), procurando criar uma estrutura cultural à altura da nobreza aqui instalada a contragosto, D. João VI, tomou iniciativas de instalar cursos superiores, tendência esta que teve continuidade mesmo após seu retorno às terras lusitanas.

Alguns levantamentos revelam que, em dezembro de 1792, tivemos a criação da Escola de Engenharia e Arte Militar no Rio de Janeiro, em novembro de 1808 foi a vez da Escola de Medicina do Rio de Janeiro e em fevereiro do mesmo ano, a Escola de Medicina da Bahia (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001). No ano de 1827, segundo Bittar (2007), sob o reinado de D. Pedro I, nasceram dois cursos de Direito, um em São Paulo outro em Pernambuco, sendo que, ambos passaram a ser os mais procurados pela elite aristocrática brasileira ao ponto de Joaquim Nabuco afirmar que os portadores do diploma dessa faculdade tinham o futuro garantido.

Quanto à criação de uma universidade propriamente dita, o debate estendeu-se durante todo o período do Império. Por um lado, setores da alta hierarquia do clero católico e por outro, lideranças civis liberais, que imaginavam que uma instituição universitária auxiliaria a tarefa de assegurar as formas de autoridade e de pensamento impulsionados pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial. Já os pensadores positivistas afirmavam que o Brasil não precisava de universidades, mas de ensino fundamental para as massas, principalmente no campo tecnológico. Dessa forma, ao considerarmos que católicos, liberais e positivistas compunham as forças políticas nacionais e possuíam ideias conflitantes sobre o papel da universidade na vida política e social brasileira, percebe-se o quanto foi árduo e complicado criar a então instituição universitária (CUNHA, 2000).

Com a Proclamação da República, em 1889, mediante um golpe de Estado, fruto de uma conspiração que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos, registra-se certo entusiasmo com a educação. No período de 1891

a 1919 foram criadas 27 escolas superiores, tidas como embriões de futuras universidades. As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades (CUNHA, 2000, p. 157).

As tentativas de criação das instituições universitárias prosseguiram com as denominadas *universidades passageiras* (instituições que não conseguiram sobreviver por muito tempo). Como afirma Cunha (2000), a primeira instituição de ensino superior, que, explicitamente, se apresenta como universidade foi fundada em 1909, em Manaus (Amazonas), na fase áurea da exploração da borracha na região. Porém, tal experiência não prosperou vindo a sobreviver apenas onze anos, restando apenas uma faculdade, a de Direito, hoje integrante da Universidade Federal do Amazonas.

A partir de 1911, abriu-se a possibilidade para a criação de novas universidades. Em novembro de 1911 foi criada a Universidade de São Paulo, que teve duração até 1917 e a Universidade do Paraná em dezembro de 1912, que também não sobreviveu. A duração momentânea dessas instituições levou a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, a ser a primeira universidade brasileira bem sucedida, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República (CUNHA, 2000).

Em 1930, o Brasil contava com apenas duas universidades: Universidade de Minas Gerais e a Universidade do Brasil (do Rio de Janeiro, atual UFRJ) e, ao término do Estado Novo (1945) o Brasil dispunha de cinco universidades (CUNHA, 2000).

A era Vargas foi marcada pela criação teórica e prática das universidades públicas, porém sem a devida compreensão, por parte dos Governos: federais e estaduais, do valor da ciência e da pesquisa como impulsionadoras do desenvolvimento social, econômico e tecnológico. Logo após sua ascensão, Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde Pública confiado a Francisco Campos que implantou uma organização e estrutura da educação

superior através do Decreto de 11 de abril de 1931, que foi o primeiro Estatuto da universidade brasileira. Com isso, exigia-se uma estrutura mínima para a criação de uma universidade (CUNHA, 2000).

A primeira instituição a funcionar, em 25 de janeiro de 1934, através de um decreto estadual foi a Universidade de São Paulo (USP). Em seguida, em 1935, o país contou com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), ambas contemplando um projeto acadêmico e institucional completo. USP e UDF suscitaram o processo de adoção, pela universidade brasileira, de traços fundamentais do modelo de universidade humboldtiano (ensino e pesquisa), iniciado por Von Humboldt. Segundo Sguissardi, em tal modelo, a produção do saber e a formação livre são “reconciliados num mesmo espaço e tempo” (SGUISSARDI, 2006, p. 353).

A USP passava a ser então, uma instituição que despontou como projeto da elite política de São Paulo e contou com a contribuição de um grande intelectual brasileiro: Fernando de Azevedo:

Para ele, a Faculdade de educação seria o centro de formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o “coração da universidade”, seria o lugar onde se desenvolveriam “os estudos de cultura livre e desinteressada” (CUNHA, 2000, p. 168).

O projeto USP também possuía o intuito de aperfeiçoar o ensino de primeiro e segundo graus. Concomitantemente, apresentava um sentido profundamente conservador.

Em termos políticos, desenvolveu saberes avançados que muito contribuíram para o progresso de São Paulo, conforme nos elucidam, Schwartzman:

A ambição da nova universidade não foi apenas desenvolver competência profissional e conhecimento aplicado para fazer crescer a economia, o que de fato ocorreu, mas também trazer civilização ao Brasil por meio da “ciência pura” e do “pensamento puro” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 165).

Anísio Teixeira, notável pedagogo e filósofo da educação, em sua passagem como secretário de educação do Distrito Federal, propôs a instalação da Universidade do Distrito Federal, convocando para esse projeto renomados personagens da cultura nacional da época: Vila Lobos na música, Cândido Portinari na pintura, Gilberto Freire na Antropologia, Mario de Andrade na Literatura e Folclore, Sérgio Buarque de Holanda na História do Brasil, entre outros. O intuito de Anísio Teixeira era desafiá-los a pensar sobre como aplicar os princípios da Educação democrática no âmbito universitário.

No entanto, dessa iniciativa resultaram vários incômodos políticos: Anísio Teixeira foi acusado de socialista, perseguido e ameaçado de prisão, vindo a refugiar-se no interior da Bahia. A partir desse fato, o ditador Getúlio Vargas, empossou um intelectual de direita católica, Alceu Amoroso Lima, como reitor interventor, com o objetivo de dismantelar o projeto do experimento da UDF.

A exemplo de tal fato, Sguissardi argumenta:

O controle estrito e ausência de autonomia são típicos das instituições de cunho napoleônico, como tenderiam a ser por muito tempo as instituições que iriam constituir-se sob a égide do poder central. Ideias postas em prática como as de Anísio Teixeira, de que “a Universidade não tem ‘nenhuma verdade’ a oferecer, a não ser a única verdade possível, que é de buscá-la eternamente” ou de que “o saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem”, ainda não poderiam ser assimiladas pacificamente pelos detentores do poder central...; a UDF precisava ser destruída (SGUISSARDI, 2006, p. 356).

4.7.2 Modernização e desenvolvimento

Entre 1945 e 1964, verificou-se um desenvolvimento referente ao crescimento do número de instituições de ensino superior, sendo que, a partir de 1946 começaram a aparecer as universidades particulares – destacando-se as da Igreja Católica (Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). Durante essa fase o governo federal apoiou a expansão do ensino

superior através da política de federalização. Era contemplada a euforia do período de crescimento econômico, orientado pelo governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (CUNHA, 2000).

No ano de 1948 o país contou com o nascimento da SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, como fruto de um movimento de afirmação do pensamento científico, motivado pela chegada ao país de grandes cientistas europeus. É inegável a influência da SBPC nas transformações sofridas pela universidade brasileira, em especial, em defesa de políticas científicas adequadas ao desenvolvimento do país e da liberdade de pesquisa. A marca da SBPC se dava na busca pela dimensão social da ciência e a defesa da liberdade de pesquisar (CUNHA, 2000).

De acordo com o autor:

Desde aquele ano, a SBPC vem realizando reuniões anuais, expandindo-se cada vez mais em termos de área geográfica de influência e de áreas do conhecimento abrangidas. Realizadas em locais diferentes a cada ano, em geral nas universidades públicas, alternadamente no norte e no sul do país, tais reuniões serviram para que os docentes-pesquisadores universitários fossem construindo uma consciência dos interesses que uniam e separavam os das diversas especialidades, regiões e vinculações profissionais. Assim, as reuniões da SBPC e suas publicações funcionaram como um fórum de debates em que os traços arcaicos das instituições brasileiras de ensino superior eram constantemente comparados, examinados e criticados (CUNHA, 2000, p. 174).

Paralelamente a tal desenvolvimento nessa área educacional, em 1951, surgem duas importantes agências de fomento à pesquisa (órgãos do aparelho do Estado): CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, concedendo bolsas de estudo, de capacitação e pesquisa que permitiram estudantes e pesquisadores desenvolverem seus projetos de pesquisa e CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-, criada seis meses a pós o CNPq, por iniciativa de Anísio Teixeira, tendo como foco inicial a formação especializada de professores no exterior,

mediante bolsa de estudo. Após o ano de 1965 ela passou a acompanhar, avaliar, elaborar e coordenar as atividades relativas à pós-graduação e a partir de então, sua história se confunde com a da pós-graduação no país, sendo que, atualmente também conta com um setor ligado à Educação Básica.

Segundo Cunha (2000), sem desconsiderar as danosas consequências que a ditadura militar (1964-1982) proporcionou na vida acadêmica, não se pode deixar de levar em consideração o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu maior impulso. É preciso considerar os efeitos contraditórios que o regime autoritário provocou:

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até as bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada. De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos *campi* e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados (CUNHA, 2000, p. 178-179).

Nesse contexto, Nosella (1998), afirma que o populismo e seu desdobramento no campo educacional democratizaram a clientela escolar, mas deformou o método, rebaixando com isso, a qualidade, ou seja, ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe ofereceu uma verdadeira escola. A política educacional dos governos militares permitiu a criação dos Departamentos Universitários e, sobretudo, a criação de uma “Universidade Aberta” que preservava fechadas as poucas e boas Universidades Públicas e revelava outras instituições de categoria inferior para a massa estudantil. Com isso, universalizou, expandiu as condições para se conseguir chegar até os diplomas

do ensino superior, apenas para “cicatriz” a dolorosa ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece escola e para outros, “faz de conta” que oferece (NOSELLA, 1998, p. 95).

Logo em seguida ao período citado acima, houve o aumento da mecanização rural e da industrialização, promovendo o aumento do êxodo rural, que contribuiu para acelerar o processo de urbanização. Com isso, bem como, com a expansão do ensino de primeiro e segundo graus, aumentou o número de candidatos à universidade, sendo que, tal fato revelou-se um dos caminhos de saída para a classe média, atingida pelo arrocho de renda que ocorria na época.

Com isso, foi muito difundida a teoria do capital humano, que defendia a tese de que o maior investimento que alguém poderia realizar seria na própria qualificação e capacitação. Dessa forma, a educação passou a ser vista como a principal forma de ascensão social ao alcance do indivíduo. Por outro lado, a explosão demográfica das décadas de 1950 e 1960 fez com que, naquela circunstância, chegasse às universidades um contingente mais numeroso de candidatos. O governo, por sua vez, enfrentou esta questão, expandindo rapidamente o ensino superior e transferindo-o massivamente ao setor particular, isto é, estimulando e promovendo a sua privatização (DOURADO, 2001).

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), que determinava que a universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior. A partir dela, foram criados: os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico, dentre outras inovações. Em 1985, ocorreu uma tentativa de reforma universitária que fosse capaz de corrigir os equívocos causados pela Reforma de 1968, através da instituição da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, pelo governo Sarney, a qual foi criada com o intuito de fornecer subsídios para uma nova política de educação superior, no entanto, nenhum projeto de lei chegou a ser encaminhado ao Congresso Nacional (DOURADO, 2001).

4.7.3 A configuração do ensino superior no final do século XX.

Segundo Cunha (2000), a partir de 1995, o governo federal empreendeu uma intensa atividade reformadora no campo educacional, em todos os níveis e modalidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, introduziu um conjunto de modificações importantes no sistema educacional brasileiro, desencadeando um processo de reformulação profunda:

As universidades tornaram-se caracterizadas por sua produção e por seu campo docente, podendo especializar-se por campo do saber. Pelo menos um terço do seu corpo docente deverá ter estudos pós-graduados. A mesma proporção dos docentes deverá ser contratada em regime de tempo integral. A criação de universidades continua conforme os padrões tradicionais, isto é, a partir de instituições preexistentes. Mas a legislação introduziu a figura de credenciamento periódico, tanto das que provieram da integração de faculdades reconhecidas quanto das que não tiveram esses antecedentes (CUNHA, 2000, p. 189).

De acordo com Neves (2002), as instituições universitárias classificam-se em:

- Universidades: instituições pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e de extensão e por terem, obrigatoriamente, em seu quadro docente, um terço de professores com titulação de mestrado e/ou doutorado e um terço de professores em regime de trabalho integral (art. 52, da Lei 9394/96). As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É conferida às universidades autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, fixar os currículos de seus cursos e programas, aumentar ou diminuir o número de vagas, de acordo com a capacidade de atendimento e as exigências do seu meio, estabelecer planos de carreira docente, elaborar e formar seus estatutos e regimentos, de acordo com as normas gerais em vigor,

estabelecer programas de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

- Centros Universitários: configuram-se como uma modalidade de instituição de ensino superior pluricurricular (criados a partir do Decreto nº 3860/01). Caracterizam-se pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. Estes Centros, tanto quanto as universidades, gozam de algumas prerrogativas de autonomia, podendo criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos já existentes. Não estão obrigados a manter atividades de pesquisa e extensão. Os Centros Universitários são criados somente por credenciamento de IES já credenciadas e em funcionamento regular (Decreto nº 3.860/01, art. 11).

- Instituições não universitárias: atuam numa área específica de conhecimento ou de formação profissional. A criação de novos cursos superiores depende da autorização do poder executivo (Decreto nº 3.860/01, art. 13). São compostas pelas Faculdades Integradas, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S) e por dois novos tipos de IES: os Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica (CETS).

- Faculdades Integradas são instituições com propostas curriculares que abrangem mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (Decreto nº 3.860/01). Compreendem vários cursos pautados por um único estatuto e regimento jurídico, possuindo conselhos superiores e diretorias acadêmicas e administrativas. Essas faculdades não são, necessariamente, pluricurriculares, nem são obrigados a desenvolver a pesquisa e a extensão como ocorre com as universidades.

Segundo Neves (2002) na caracterização das instituições públicas e privadas no Brasil: as IES estão vinculadas ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais.

O sistema federal de ensino compreende (art. 16, Lei 9.394/96): as instituições de ensino mantidas pela União; as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

As IES públicas federais são subordinadas à União, podendo se organizar como autarquias (em regime especial) ou fundações públicas. As IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em:

- particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
- comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante de comunidade;
- confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica;
- filantrópicas: na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (art. 20, Lei 9.394/96).

Os sistemas estaduais e municipais compreendem as instituições de ensino superior: - Estaduais, no caso de serem mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal e - Municipais, quando providas pelas prefeituras municipais (art. 19 da Lei 9.394/96).

Minto (2006) denomina como Frankenstein o perfil educacional vivenciado pelo país ao longo do século XX, considerando que chegamos aos anos de 1990 “com um perfil de organização do ensino superior não menos monstruoso” (MINTO, 2006, p. 179). No relato do autor, a educação superior no Brasil não se modificou em sua essência, ainda que projetos diferenciados tenham surgido, foram reprimidos e sufocados pelo conservadorismo imperante em nossa história. Nos anos de 1990, o crescimento do ensino superior continuou a atingir

níveis significativos, como nos anos da ditadura, no entanto, sem alterar sua velha estrutura desigual, que, ao contrário, se ampliou.

A disposição do governo em reformar o Estado vem desde Fernando Collor, porém, somente após o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), foi delegada a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, pelo então ministro Luís Carlos Bresser Pereira, sendo que, a partir de tal plano, fica clara a redefinição do modelo de gestão, de financiamento e de avaliação das instituições educacionais e científicas.

Dessa forma, durante esse espaço de tempo, as reformas do Estado e da educação superior contemplavam o objetivo de implantar, nas instituições, o modelo de gestão empresarial, diversificar as formas de financiamento público e instituir os instrumentos de avaliação referenciados em resultados quantitativos.

Segundo Minto (2006), as políticas de diversificação e diferenciação da educação superior, que reconfiguram o sistema de educação superior no Brasil, com maior intensidade, a partir do primeiro governo de FHC, evidenciam pressupostos fundamentais do neoliberalismo, entre eles, a subordinação do ensino superior ao mercado, no que diz respeito à formação profissional e à produção de bens e serviços acadêmicos, bem como, oferecem ao Estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação e controle do sistema.

Portanto, identificamos que, a dinâmica organizacional da sociedade brasileira, em sua forma peculiar, imprime às instituições de ensino o papel de reproduzir as relações capitalistas. Considerar a educação superior significa dispor-se a superar as teorias que lhe conferem um caráter simplesmente técnico, neutro. Significa assumir o caráter político inerente à ação de educar.

Foi nesse panorama em que foram constituídas as universidades públicas e as faculdades privadas em nossa sociedade, assumindo características peculiares, que podem nos levar a compreender que o público ou as Instituições

de Ensino Superior Públicas são aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e também administradas pelo Poder Público Federal, Estadual o Municipal.

Podemos entender então, as esferas pública e privada como relacionadas, adotando assim, o posicionamento de Saviani (2005), para quem ambas são correlatas e indissociáveis. O autor pontua “que o público e o privado se comportam como pólos opostos que se supõem um ao outro. Portanto, o público só pode ser compreendido por referência ao privado e vice-versa” (SAVIANI, 2005, p. 167-168).

Já para Buffa (2005), não havia dificuldade em relação à compreensão do que é público e do que é privado entre os anos de 1930 e 1960: “o público era o ensino mantido com recursos governamentais e privado era o ensino mantido por particulares – Igreja, ordens religiosas ou proprietários leigos” (BUFFA, 2005, p.51). O conflito se estabeleceu em torno da laicidade ou não do ensino público durante os anos de 1930 e da aplicação de verbas públicas em estabelecimentos privados em 1960.

As mudanças na sociedade e no perfil dos grupos hegemônicos no setor privado serviram para provocar mudanças na compreensão desses conceitos. A partir da Constituição de 1988 emerge o conceito de comunitário, bem como a necessidade de diferenciação do setor privado, sendo “feitas as distinções conceituais entre o público (o que é destinado ao conjunto da população), estatal (o que é mantido pelo Estado), o privado, regido pela lógica do lucro e o privado confessional, filantrópico, comunitário” (BUFFA, 2005, p. 51).

A autora segue enfatizando inclusive, as possibilidades das categorias Público e Privado se apresentarem como chave interpretativa da realidade no campo educacional brasileiro, posto que, nessa perspectiva, ela defende a tese de que tais categorias possibilitam conhecer a relação entre sociedade e escolarização, à medida em que existe uma forte pressão da sociedade por escolarização, cada vez mais ampla e mais exigente em termos de qualidade, contrapondo-se à capacidade do Estado em atender tal demanda, fazendo crescer o espaço para a iniciativa particular.

Deste modo, pensando numa educação onde todos deveriam ter acesso e, portanto, que fosse gratuita, logo a imaginamos pública, de acesso a todos, ao contrário do que acontece nas universidades privadas, de fins lucrativos, uma vez que tem como principal característica o espírito empresarial.

Como verificamos anteriormente, nos últimos anos temos observado que a relação público-privado tornou-se mais intensa com o elevado crescimento da rede privada de ensino superior, permitindo assim um maior acesso da população de baixa renda nas IES privadas, principalmente através dos já mencionados programas de acesso: PROUNI e FIES.

Apesar do acentuado número de alunos que vêm procurando pelo ensino privado, os alunos ainda relatam a sua preferência pelas universidades públicas, não apenas pelo fator gratuidade, mas por estar mais arraigada aos pressupostos acadêmicos ligados à pesquisa e abranger um caráter científico e crítico mais aprofundado.

De acordo com Minto (2005, p. 48), a relação entre o público e o privado, ocupa lugar central no processo de reprodução das sociedades capitalistas, sendo vista também, como um espaço de manifestação dos antagonismos sociais e, portanto, das lutas de classes.

Minto (2006) aponta que o Ensino Superior Público enfrentou diante do elevado crescimento da esfera privada a partir da década de 1990, diversos problemas que acabaram provocando: “sucateamento, mercantilização, desconstrução, precarização, destruição sistemática, empresariamento, privatização, etc.” (MINTO, 2006, p.140). Para o autor, essa situação e os princípios impetuosos do neoliberalismo proporcionam uma forte e crescente crise no âmbito público.

Diante desse prisma, Mancebo (2004, p. 848) explica a relação do público e do privado destacando um dos princípios neoliberais dizendo que “a privatização e a constituição do setor público não estatal seriam grandes instrumentos de execução dos serviços, que assim não demandariam o exercício do poder do Estado, mas apenas o seu subsídio”.

A partir do exposto verificamos que a privatização citada por Mancebo (2004) está se tornando cada vez mais comum no Ensino Superior brasileiro, que vem se transformando, de forma intensa, em mercadoria. É nessa perspectiva que visualizamos que o ensino tornou-se algo rentável, diante do contexto neoliberal que vivemos. Assim, Minto explica:

O meganegócio da educação, apoiado oficialmente quase como uma política de estado para o setor, transformou-se em uma das mais importantes atividades econômicas do país e as vagas oferecidas pelo setor particular é um dos pilares de sustentação da pretensa e alardeada “democratização” do acesso ao ensino superior (MINTO 2006, p. 256).

Logo ressaltamos que a relação público-privado se intensificou com o impulso dos princípios neoliberais, os quais de certa forma favoreceram a esfera privada, e desvalorizaram a pública. Nesse sentido Lima (2009) nos especifica os motivos da desvalorização do Ensino Superior Público, ao explicar que:

Neste quadro permeado pelo sucateamento das Universidades, exigem-se, cada vez mais, pessoas qualificadas e preparadas para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho. Paralelamente a esta exigência, o perfil do profissional demandado está longe do alcance da maioria da população, pois o acesso ao ensino superior é limitado a uma minoria (LIMA, 2009, p.2).

Percebemos com isso que tendo essa limitação no acesso ao Ensino Superior Público, a rede privada de ensino vai adquirindo maior espaço e conseqüentemente tomando o espaço de algumas IES públicas, por meio da privatização das mesmas. Desse modo, Lima (2009) explica que a privatização de algumas IES públicas surge como consequência da falta de recursos para a esfera pública, ou até do desvio de verbas públicas para a rede privada.

Essas especificidades sobre a privatização nos fazem relacionar que o público e o privado demonstram forte reação um com o outro, o que influencia num fator relevante como Lima (2009, p. 03) pontuou sobre “a tendência à privatização acarreta a elitização do ensino superior brasileiro”.

Para Minto (2005) o caráter público da educação superior brasileira se vê diretamente afetado nesse contexto, o que afeta perversamente qualquer pretensão de soberania nacional. Nesse “colonialismo de mercado”, a universidade brasileira fica encarregada de produzir as gerações que terão como norte, não a busca da compreensão dos fundamentos sociais e políticos da economia global, mas que serão “leais e confiáveis” a ela. Com a reforma do Estado, (na década de 1990) as elites brasileiras recuperam historicamente seu projeto de dominação em relação ao povo. Processa-se a destruição sistemática dos “obstáculos” legais da Constituição Federal de 1988, na tentativa de recolocar nas mãos dos setores sociais dominantes a capacidade de domínio imposta através do Estado, em consonância com os interesses das elites de “fora”, suas aliadas.

De acordo com o autor a relação público-privado, adquire um dimensionamento aparentemente contraditório e certamente perverso do ponto de vista do ensino, da formação humana e do futuro do país. O risco de que isso ocorra passa a ser grande quando o capitalismo integra exponencialmente a ciência e a tecnologia nos processos produtivos, tornando-se, “corpo e alma do capital” (MINTO, 2005, p. 48), elas se rendem à racionalização formal, orientada apenas por interesses, deixando caminho aberto para inúmeras atrocidades. O acelerado avanço das forças produtivas ampliou excessivamente o poder do homem sobre as formas de vida e o planeta como um todo, o que a história do século passado mostrou não ter limite, senão o da destruição das fundações materiais da vida humana.

O discurso reformista da educação, muitas vezes se revelou contraditório como afirma Minto:

[...] o discurso reformista na educação superior não cansou de inevitável. O coro dos interesses dominantes do capital apropriou-se do poder público para engrossar as medidas privatistas de tal forma, que gerou uma confusão mesmo dentre aqueles que julgam defender o ensino público. Em consequência, as políticas do Estado para o ensino superior passaram a ganhar cores cada vez mais “empresariais”, na medida em que suas relações com as necessidades econômicas assim o fizeram necessário (MINTO, 2005, p. 265).

A consolidação e ampliação das inúmeras estratégias utilizadas pelo setor privado para obter os recursos do fundo público revelam que não há incompatibilidade alguma entre Estado e setor privado.

Nesse sentido,

As tentativas que outrora, enquanto estratégia do capital camuflavam ideologicamente a necessidade da privatização do Estado (enquanto espaço do público) e a eliminação do pouco espaço existente para as políticas sociais, agora revelam-se explícitas: privatizar é a estratégia declarada, o que se legitima através da ideia fetichizada de uma suposta “nova” propriedade, nem pública, nem privada, mas *pública não-estatal*, que pressupõe uma “humanização” do mercado, que se torna o responsável pela constituição de uma outra esfera pública de interesses, desta vez gerida explicitamente pelos interesses da acumulação capitalista (MINTO, 2005, p. 265)

Das contradições no âmbito do Estado público e privado Sguissardi (2008, p. 1011), afirma que o Estado moderno, como já o afirmava Marx, não é uma entidade que está acima dos interesses gerais ou das classes, mas, sim, uma construção social, espaço de contradição entre os interesses públicos e privados ou privado/mercantis, funcionando sob o predomínio ora destes, ora daqueles.

Nesse contexto, pensar a universidade nos moldes idealizados por Anísio Teixeira torna-se um ideário cada vez mais distante e até mesmo utópico. Segundo o referido autor, o conceito de Universidade, era fundamentado em:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1998, p. 35)

E prossegue ainda:

As universidades, de modo geral, salvo algumas exceções, tem como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica.

Não é fácil de caracterizar a segunda grande função. Seria a do alargamento da mente humana, que o contato com o saber e a busca produzem nos que frequentam a universidade. É algo mais que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber.

A terceira função é a de desenvolver o saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite, como pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. Este objetivo não é o mesmo do preparo profissional, não é o mesmo daquele alargamento mental da inteligência. A universidade faz-se o centro da elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, da ciência e saber fundamental básico.

Por último, mas não menos importante, a universidade é a transmissora de uma cultura comum. Nisto é que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional.

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade (Idem *ibid.*, p. 168-169).

Ao tomarmos contato com essas inspiradoras palavras de Anísio Teixeira, podemos refletir na veracidade dos depoimentos citados no início dessa temática quando afirmam que o Brasil é um país injusto, ao se sentirem indignados por estudarem durante a vida toda na escola pública e quando chegam ao ensino superior é relegado a eles apenas o ensino privado, com sérios problemas, como por exemplo, quando assume uma finalidade lucrativa sem compromisso com a qualidade acadêmica, como vimos observamos no decorrer desse trabalho.

Segundo esses jovens, eles deveriam ter o direito do ensino público e de qualidade nesse momento da sua vida, sendo que, mesmo o país tendo se movimentado nos últimos anos através de programas que visam de acesso do aluno carente, essas políticas de diversificação e diferenciação do ensino superior que reconfiguraram o sistema de educação ainda não foram suficientes para abarcar todas as camadas da população com um ensino de qualidade, revelando que a subordinação do ensino superior à mercantilização ainda é a marca da reprodução das relações capitalistas que imprimem suas formas de injustiças.

Enfim, com isso, evidenciamos o aluno que afirma que é preciso estudar e não somente na sala de aula, mas também fora dela, em casa, ou seja, o aluno que quer realmente estudar e busca por uma universidade que objetive preparar profissionais capacitados para exercer suas carreiras com base científica, técnica e intelectual, uma universidade comprometida com o saber, com a cultura e com as formas de transmissão e de cultivo desse saber, fazendo da busca pelo conhecimento um gosto pelo aprender.

4.8 REFLEXÕES EM TORNO DA PRÁTICA E DA TEORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Um dado enfatizado pelos jovens entrevistados foi visto como: a distância entre teoria e prática no curso além de, considerarem como sendo pouca a prática que tiveram durante o curso, que é considerado por eles como muito teórico e que não oferece conteúdos práticos suficientes, para que se sintam seguros em estar numa sala de aula futuramente, como podemos ver em suas afirmativas:

[...] porque se for pegar aula do fundamental eu não me sinto preparada, sabe? Eu não tenho noção nenhuma por onde que começar. [...] Então eu fui para a ASSER fazer Pedagogia achando que eu também ia fazer, óh... maternal, vou ensinar isso, isso, isso e para nisso. Vou ensinar infantil, isso, isso, isso e para nisso. 1º ano, 2º, 3º, 4º e assim por diante... sabe, eu acho que é isso que falta e

me deixou a desejar... que não atingiu minhas expectativas. [...] Tem gente que só fez o magistério e dá aula muito melhor do que quem fez pedagogia. Porque elas falam que ali elas aprendiam a prática, elas aprendiam o dia a dia, o que tinha que ser feito e tudo mais. (LA, 26 anos, concluinte – ASSER).

Eu acho que... é... eu vejo... tem assim... que na pedagogia eu sinto falta da prática. Mesmo quando você faz o estágio, você só vai olhar o estágio e aí você vai lá e dá 1 aula ministrada... 2 aulinhas ministradas e no magistério você pratica mais. E dentro da pedagogia, do curso, você não tem quase isso, tem mais observação... ah... mais participação que você tiver em estágio... se eu colocar lá que eu peguei o apagador de um lado e coloquei no outro já é participação.... (ELA, 44 anos, concluinte – ASSER).

Bom... eu... acho assim... ahn... ahn... na faculdade... a gente aprende muita teoria... na minha opinião. Eu acho assim... que falta um pouquinho mais de prática. [...] colocar a gente com a criança... mostrar mesmo... na prática mesmo, sabe? Porque na teoria a gente lê... é muito bonito, mas na prática é bem diferente.[...]. E às vezes a gente fica muito... na leitura e quando vai sair... a gente fica com medo, entendeu? É... a maioria lá fala, “Eu me formei e agora como vai ser... agora... de que maneira eu vou ensinar?” (AN, 35 anos, concluinte – ASSER).

[...] Acho que a sala de aula está bem “apartada” do curso de Pedagogia, na verdade. A Pedagogia, ela está teorizando uma escola que não existe! (OS, 22 anos, concluinte – UNESP).

Eu acho que... a faculdade tem que oferecer todas as situações que vamos passar dentro da sala de aula. Por exemplo: inclusão, alunos rebeldes... porque... a teoria, ela não abrange muito isso, né? A teoria... é... é como se fosse lindo e maravilhoso... tudo cor de rosa..., mas, aí você chega dentro da sala de aula e não é! (LA, 21 anos – ingressante – ASSER).

Discutir sobre a formação de professores implica refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada tanto na formação teórica do docente quanto no contexto da sala de aula.

Quando ocorre a dissociação entre teoria e prática podemos observar, segundo Pimenta e Lima (2012), que há um empobrecimento das práticas nas escolas, das ações docentes, o que evidencia a necessidade de se explicitar melhor a relação entre ambas. Para compreendermos a ação docente, faz-se necessário, distinguir a atividade docente como *prática* e como *ação*.

Para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada, é uma forma de educar que ocorre em diferentes contextos institucionalizados, configurando a

cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. Já para Zabalta (2000), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

A *ação* (Sacristán, 1999), refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos e se realizar nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estes determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições, com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, *ação e prática* (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 139).

Consequentemente, a *ação* corresponde a um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Em uma compreensão sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo certo saber e conhecimento. Assim, podemos chamar de *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, presumindo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas, sendo que, tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e dos alunos (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nesse entendimento, o papel das teorias vem a ser o de clarear e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

De acordo com isso, as autoras complementam:

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da

proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 141).

Segundo Pimenta (2005) o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois capacita os formandos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que estes compreendam os diversos contextos vivenciados por eles, conforme podemos verificar:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p.26).

O exercício de qualquer profissão requer a instrumentalização de técnicas para executar as operações e ações próprias, com o professor não ocorre de forma diferente, no entanto, as habilidades nem sempre são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam.

Segundo Pimenta e Lima (2012), essa visão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera graves equívocos nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas, sem a devida reflexão, pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que: *“na minha prática a teoria é outra”*. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, *“A Faculdade onde a prática não é apenas teoria”*, ou ainda o adágio que se tornou popular de que *“quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”* (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 136).

As autoras advertem ainda, para o fato de que nas disciplinas práticas dos cursos de formação nas universidades há certa ilusão de que as situações de ensino vivenciadas no curso ou no estágio são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o *mito das técnicas e das metodologias*. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des) contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 137-138).

Portanto, evidencia-se através do exposto pelas autoras que, alguns currículos de formação vêm se constituindo em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus vínculos com a realidade que lhes deu origem. Assim, não podemos designá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

A discussão em torno da teoria e da prática, para Sánchez Vásquez (1968), especifica que para o homem comum a prática é autossuficiente, ou seja, fala por si mesma. Nessa perspectiva a atividade teórica se torna estranha, não reconhece nela o seu verdadeiro ser, seu ser prático utilitário. Com esse entendimento, para esse autor, separar teoria e prática parece claro. No entanto, com esse pensamento, o homem comum:

[...] não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e autocriação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 15).

A percepção de que estamos entrepostos em um contexto social e que as atividades que desenvolvemos, envolvem uma atividade dialética, implicam e são implicadas pelo que os outros fazem é uma das perspectivas necessárias ao entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja:

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107).

A teoria não está desvinculada da prática, nem esta da teoria. Considerado assim, o sentido do conhecimento que é desenvolvido em sala de aula é teórico-prático à medida que para ensinar o professor estabelece relações necessárias para desenvolver os saberes.

Isto posto, o conhecimento não acontece em um momento teórico e em outro prático, ele é ao mesmo tempo teórico-prático. Sánchez Vásquez (1968) explicita ainda mais essa questão com a afirmação que a teoria em si não é capaz de mudar o mundo, mas contribui para sua transformação quando assimilada por aqueles que por seus atos podem ocasionar a transformação:

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como

conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 207).

Para os autores acima, é uma forma de reducionismo a concepção que limita a prática à ação imediatista que a dicotomiza da teoria e dos elementos visíveis no cotidiano da sala de aula:

A prática, como se sabe, não se realiza apenas nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. Para além das práticas aninhadas, há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais, organizacionais (SACRISTÁN, 1999, p. 78).

Para a superação desse reducionismo Saviani (2007) aponta a necessidade de considerarmos o problema da relação teoria-prática a partir de uma lógica dialética, superando a análise da lógica formal, que por se limitar às formas, “regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente, o modo como pensamos” (p. 107).

Isso significa considerar que tal relação se encontra em dimensões distintas da experiência humana e que tem especificidades próprias, mas que, apesar de distintas, são inseparáveis. Podemos partir do isolamento ao considerá-las, mas jamais devemos nos findar nele; a recomposição da totalidade deve ser feita e é justamente essa recomposição que permite o entendimento de que teoria e prática só existem uma em relação à outra, de que são indissociáveis.

Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação

humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir (SAVIANI, 2007, p. 108).

Em vista disso, identificamos a necessidade da construção de uma concepção dialética, em que a teoria e a prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação com base no trabalho desenvolvido com esses dois elementos, de forma integrada, indissociável e complementar para a leitura da realidade.

Colocamo-nos, então, diante de um dos problemas fundamentais da pedagogia que, por definição é em si mesmo, constitutivo dessa complexa relação: pensar e praticar a educação. Para Saviani (2007), a pedagogia desenvolveu-se a partir da estreita relação que estabeleceu com a prática educativa, ora sendo assumida como teoria dessa prática, ora sendo identificada como o modo por meio do qual essa prática se estabeleceria.

Para Saviani (2007), teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro: “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera” (p. 108). Nesse sentido, o autor defende que a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento, sendo ambas, portanto, complementos que se incluem.

Encontramos em Azevedo, o seguinte alerta:

Certamente há a constatação de que os cursos para formação de professores são excessivamente teóricos, desligados dos contextos práticos das escolas e das salas de aula e que, portanto, seriam necessários conteúdos e disciplinas mais vinculados à ação docente, à prática. A partir dessa compreensão corre-se o risco de um pragmatismo absoluto e de uma desvalorização da teoria, ao entender-se a prática como sendo o elemento privilegiado e a teoria o elemento secundário (AZEVEDO, 2002, p. 56).

A ideologia neoliberal por sua vez, que visa à formação de professores com baixo custo, tem como discurso o saber-fazer. Nesse sentido, Kuenzer

(1999) alerta para uma concepção de professor que vem se desenhando a partir de um quadro onde: “[...] qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas” (KUENZER, 1999, p. 182).

Na relação teoria e prática exposta pelos alunos, um problema que se colocou, reside no fato de que, há uma relação desigual entre teoria e prática (muita teoria/pouca prática) ou um descompasso entre ambas.

Esse descompasso pode fazer com que tal aluno se sinta despreparado para "fazer acontecer" aquilo que acredita ser necessário na sua atuação como profissional da educação. Tal descompasso também pode estar relacionado à dificuldade que os alunos têm em articular, em fazer a conexão entre a teoria e a prática, em trabalhar essa duas esferas conjuntamente, fazendo com que, uma apoie-se na outra reciprocamente.

De acordo com o exposto, Coelho (1996), acredita-se que a formação teórica sólida é um princípio fundamental a ser considerado na formação do professor e que deve ter como princípio o comprometimento com um projeto de mudança social. A sólida formação teórica deve ser destacada não para referendar a dicotomia entre teoria e prática, mas sim por considerar que não se pode cair na armadilha da formação teórica de pouca qualidade. Nessa perspectiva o autor sinaliza que a formação do professor deverá primar por:

[...] uma formação totalizante, fundada na compreensão ampla da educação como processo histórico-social, no domínio dos conteúdos como realidades em construção, na competência didático-metodológica e em determinados valores e atitudes, como o questionamento, a liberdade, o respeito ao outro, a responsabilidade, a fidelidade, a justiça, a ética, a disciplina, a pontualidade (COELHO, 1996, p. 39).

Assim sendo, ao ratificarmos a importância da formação teórica não invalidamos a necessidade de uma prática essencialmente sólida.

Enfim, o assunto tem ganhado espaço e representatividade cada vez maiores, como mostra um dos jornais de maior circulação no país: Folha de São Paulo, na data de 28/10/2015, estampando a matéria: “Após pressão, formação

de professor terá menos teoria e mais aula prática”, na capa do caderno “Cotidiano”. A referida matéria versa sobre os currículos das universidades – USP, UNESP e UNICAMP – (as três universidades paulistas consideradas guias para as demais instituições) que deverão destinar 30% da sua carga horária às atividades pedagógicas, ou seja, práticas e ainda, que 50% do estágio obrigatório seja cumprido em salas de aula das escolas. Tal proposta já vem provocando divergências e debates entre a classe docente.

Conforme viemos refletindo em torno dessa problemática, podemos perceber que inverter os papéis, colocar mais prática e menos teoria, muito provavelmente não seria a solução mais adequada, pois ambas são importantes e necessárias desde que sejam bem articuladas. Quando os alunos relatam que não se sentem preparados para enfrentarem a sala de aula, que não têm noção de como será a sua prática e ainda, de que a sala de aula está separada do curso, podem nos levar a refletir que não estão necessariamente dispensando a teoria, mas sim, fazendo uma crítica em relação à forma como o processo teoria e prática vem ocorrendo no curso de pedagogia.

Não podemos perder de vista que é a teoria que pode capacitar esses alunos a voltarem seus olhares para os mais variados pontos de vista e perspectivas de análise para compreenderem o contexto onde eles e seus futuros alunos estão inseridos.

Assim sendo, a teoria precisa ser melhor compreendida, valorizada e conectada com a prática. Ela não pode estar dissociada da prática, ao contrário, deve embasá-la para que a reflexão sobre esta última possa ser feita de forma crítica, uma vez que a prática terá condições de ser mais consistente a partir do momento que a teoria que a embasa for mais desenvolvida, mais aprimorada.

Concluimos assim, o percurso dos encontros realizados com as entrevistas com os jovens da universidade e da faculdade, contando com suas opiniões, posicionamentos, críticas, sugestões, percepções, lembranças, todos construídos durante sua trajetória de vida, sua trajetória escolar, incluindo

também, suas perspectivas, seus objetivos em relação ao torna-se professor em nosso país.

Tais participações revelam contribuições que poderão nortear novos estudos em relação a outros olhares que lançamos em direção aos nossos jovens, às formas que nos dispomos a nos “encontrarmos” com eles e descobriremos o que eles têm a oferecerem e contribuir para com a nossa educação, tão carente de novas perspectivas e vigor, característica tão peculiar desses jovens.

5 ENCONTRANDO AS CONCLUSÕES

Na presente pesquisa, elegemos como cenário a ser descortinado, o ensino superior brasileiro, tendo como seus protagonistas, os jovens, suas histórias, seus olhares, suas trajetórias de vida onde atuam nesse cenário que se revela em duas instituições no município de Rio Claro: uma pública (UNESP) e outra privada (ASSER).

No decorrer desse estudo, pudemos verificar que, falar sobre a educação superior hoje no Brasil é um grande desafio. Se, por um lado, podemos reconhecer avanços significativos, por outro lado ainda temos problemas que precisam ser enfrentados com urgência para que o país consiga atingir o crescimento a que se propõe.

É no ensino superior que identificamos uma inversão de valores mais acentuada a qual resulta na ascensão do populismo em detrimento da qualidade de ensino e, tão grave quanto isso, na banalização da educação pelos chamados "massificadores". Dessa forma, deixa-se de lado a importância da qualidade do ensino e do reconhecimento dos esforços individuais dos alunos para ampliar o número de diplomados. O resultado é um mercado de trabalho insatisfeito com os jovens profissionais e, conseqüentemente, uma produção (intelectual, de produtos ou de serviços) com qualidade aquém do esperado e do necessário. Explicita-se então o dilema fundamental vivido pela sociedade brasileira, representado pelo confronto entre uma educação baseada na teoria do capital humano e uma educação inspirada na teoria da emancipação humana.

No contexto da cultura brasileira contemporânea, o ensino universitário tem sua importância ratificada pelas várias camadas sociais. É-lhe atribuída significativa participação na formação dos profissionais dos diversos campos e na preparação dos quadros administrativos e das lideranças culturais e sociais do país, sendo visto como poderoso mecanismo de ascensão social.

Esse mecanismo foi muito evidenciado pelos jovens durante a nossa pesquisa, pois tínhamos como objetivos conhecer o que leva o jovem a aspirar

pelo ensino superior hoje, como se dá a sua trajetória até a universidade, por que ele quer tornar-se professor hoje e ainda, o que ele pensa sobre a educação. Pudemos verificar que para o jovem aqui em questão, que se encontra no campo da educação, o diploma universitário nesse espaço apesar de desvalorizado pela sociedade, representa, entre outras coisas, uma forma de ascensão social.

Diante dessas questões que objetivaram nosso estudo nos deparamos com jovens populares, que através dos questionários e das entrevistas nos revelaram que apesar de não optarem pelo curso de pedagogia como sua primeira opção, ao passarem por ele se sensibilizaram com a tarefa social proposta no decorrer do mesmo, se comprometeram com a tarefa de vir a ser professor e se imbuíram do “gosto” pelo tornar-se professor. Temos, portanto, uma massa de jovens que estão se tornando professores, com um compromisso sério para com a carreira docente mas que ainda se encontram invisíveis pela sociedade brasileira, a qual não reconhece a sua importância mas necessita da sua força de trabalho.

Essa pesquisa revelou que para esses jovens populares, a carreira docente e a possibilidade de conquistar o diploma universitário trata-se de uma forma de ascensão social significativa e mesmo não tendo sido o sonho possível de ser sonhado, ou seja, a realização da sua primeira opção como escolha do curso universitário, foi o sonho possível de ser concretizado (dentro de uma estrutura de desigualdades) incluído nas possibilidades de uma política de expansão do ensino superior revelando portanto, uma relativização “daquilo que é possível amar”.

Assim, esse trabalho nos mostrou que esses jovens buscam o ensino superior e formação docente como uma promessa de um futuro melhor, almejando ter uma vida melhor, vislumbrando a carreira como uma possibilidade de conquistar novos conhecimentos, de fazer a diferença na vida de outras pessoas, de realizar-se pessoalmente, enfim de realizar-se profissionalmente.

As políticas públicas ainda não atentaram para a importância e necessidade desse profissional para que tenhamos profissionais competentes nas mais variadas áreas, pois uma educação de qualidade tem início na sua base, ou seja, na educação infantil e fundamental. Estamos tendo a oportunidade de passarmos por um momento em que jovens desfilam aos nossos olhos pedindo espaço e oportunidade para realizarem um trabalho nobre, mas nossa sociedade não está conseguindo, não está conseguindo oportunizar isso devidamente.

O que encontramos, ao longo da pesquisa, é que os jovens e suas famílias não parecem desvalorizar a educação, seja porque o mercado de trabalho tem exigido níveis cada vez mais elevados de certificação, seja pela educação ser tomada como um valor em si mesma. Muitos deles vêm procurando “escapar” da situação econômica familiar, buscando ascender economicamente e socialmente através do diploma universitário. O jovem tem assumido papel ativo na construção de sua trajetória escolar (e profissional). O sentido atribuído à escola, ao alongamento da escolarização, em que pesem os obstáculos a serem transpostos, vai se construindo no jogo de forças entre investimento e pertencimento, uma tensão que se configura de diferentes formas, conforme os recursos que ele busca e encontra em seu percurso.

Tratamos de conhecer em amplitude a realidade das trajetórias dos jovens que culminaram no ensino superior, a fim de que pudéssemos ter maior profundidade quanto aos questionamentos aos quais a pesquisa se propunha como observamos logo acima e, para tanto, as reuniões que permitiram a aplicação dos questionários e, posteriormente os encontros que possibilitaram a realização das entrevistas nos ofereceram um “desenho” do cenário onde esses jovens atuam tendo como tema principal a educação.

A desvalorização social pela escolha do curso de pedagogia que alguns desses jovens sofreram no decorrer da sua trajetória e outros ainda demonstram ter consciência da falta de valorização da profissão imprime uma marca

expressiva do descompromisso da sociedade para com essa carreira, bem como para com esses (futuros) profissionais.

Apesar de verificarmos que muitos jovens não tiveram na pedagogia a sua primeira opção pela carreira profissional, a grande maioria almejava outros cursos, identificamos também, que nela escolheram permanecer por “gosto” (BOURDIEU, 2008a), por identificação com os ideais que a educação requer de um profissional comprometido com valores humanos, portanto, a pedagogia foi o gosto que foi possível ser realizado.

Através da aplicação dos questionários, nos deparamos com uma camada de jovens populares, fato este constatado através do seu percurso e da sua classe social, ou seja, são oriundos da classe trabalhadora e menos favorecida, provenientes da escola pública, que trabalham durante o dia para se sustentar, recebem bolsa estudantil e que veem a sociedade onde estão inseridos desvalorizarem a profissão escolhida e tentam retomar esse processo, ratificam em seu discurso a importância do professor que “faz a diferença”, “que faz acontecer”, ou seja, funciona como agente transformador de uma sociedade tão carente de valores mais dignos e humanos. Portanto, nos resta indagar: quais as oportunidades que a sociedade brasileira tem proporcionado a esses jovens no sentido de lhes garantir uma educação de qualidade?

Para a sociedade, de um modo geral, fica nessa indagação uma possibilidade de reflexão para um ponto de partida daquilo que devemos oportunizar para os nossos jovens que estão deixado de ser vistos como “nem nem” (expressão utilizada por José Machado Pais, quando afirma que muitos referem-se aos jovens como aqueles que nem estudam e nem trabalham), como rebeldes e transgressores para revelarem-se como possíveis colaboradores para uma transformação urgente e necessária em nossa sociedade, para “fazer a diferença” como demonstraram em seus dizeres.

É, portanto a esses jovens que pedimos espaço no término desse trabalho para dedicar-lhes uma deferência, inspirando-nos em uma das mais

belas obras da música popular brasileira da autoria de Milton Nascimento: Maria
 Maria:

Marias e Marios

Marias e Marios...

É um dom, um fazer viver,
 uma certa magia que encanta e brilha.

Uma força que transcende e vibra alegria
 Uma mulher, um homem que merece
 Viver, amar, cuidar e colher...
 Como outros tantos espalhados
 como pontos minúsculos a brilhar na escuridão...

Marias e Marios...

É o som que alivia, é a cor que ilumina,
 é o suor que engrandece e enobrece.
 É a dose forte, lenta, certa... o equilíbrio...
 De uma gente que é muito gente
 Que ri quando deve chorar
 Mas não desiste, caminha, supera e vence.
 E não vive apenas aguenta...
 e enfrenta e segue em frente.

Mas é preciso ter força, muita força...
 É preciso ter raça, com muita vontade....
 É preciso ter sempre muita gana...
 Sempre caminhando, lutando, participando,
 Marcando no corpo a energia que impulsiona, que transcende...

Marias e Marios...

Misturam a dor e a alegria: superam o cansaço, o sono, o frio e
 Transbordam desejo e satisfação em fazer aquilo que querem, que gostam, que
 acreditam...

Mas é preciso ter manha: ser esperto,

Se elevar ao óbvio, derrubar e subir as camadas impostas...

É preciso ter graça: leveza, alegria, luminosidade no olhar

Que transmite bondade e serenidade.

É preciso ter sonho de acreditar

e fazer os outros acreditarem em si mesmos.

Quem traz na pele essa marca forte, alegre, gentil, segura e persistente...

Possui a estranha mania, crença, certeza de ter fé na vida... em si... e no outro...

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2.ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AMARAL, Nelson Cardoso. O eixo autonomia-avaliação-financiamento. In: DOURADO, Luís Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. In: **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**. v. 17, n. 2. São Paulo: USP, nov. 2005.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; TOMAZETTI, Elisete M. A formação de professores: algumas considerações sobre idéias e concepções decorrentes desse campo de pesquisa. **Vidya**. v. 21, n. 38, p. 51-64, jul./dez. 2002.

BITTAR, Marisa. Universidade, Pesquisa Educacional e Educação Básica. In:

BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. **Estudos em Fundamentos da Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 21-49, 2007.

_____. A educação brasileira no século XX. In: FERREIRA JR, Amarílio; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; LOMBARDI, José Claudinei. (org.).

A Educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva socio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112-113, 1993.

_____. **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2008a.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p. 82. 1983.

_____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. & CATANI, Alfredo. (org.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____; BOLTANSKI, Luc. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org). **Pierre Bourdieu: escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____; PASSERON, Jean-Claude Passeron. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008b.

BRANCO, Pedro Paulo Martini. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martini (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2009. Lei nº. 12.202 de 14 de janeiro de 2010.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Censo da Educação Superior. Aloizio Mercadante. 2012. Disponível em: <www.andifes.org.br>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BUFFA, Ester. O Público e o Privado com categoria de análise da educação. In:

CAMARANO, Ana Amélia. et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, n. 21, p. 11-50, 2004.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ovinha; Braga, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lucia de Macedo (org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJU, UFRJ, 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. In **A Mercantilização da Educação Superior Brasileira e as Estratégias de Mercado das IES Lucrativas**. Apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED, GT 11 – em Porto de Galinhas – PE de 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em: <[35 reunião. Anped.org.br/trabalhos/113-gt11](http://35.reuniao.anped.org.br/trabalhos/113-gt11)>. Acesso em: 12 set. 2015.

CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, M. E. (org). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade**: era da informação, economia, sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; Hey, Ana Paula; GILIOLO, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLO, Renato de Souza Porto. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação**. Campinas, vol. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Crise e privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula da Silva. **Universidade & Sociedade**, Brasília, DF, n. 38, p. 61-77, 2006.

_____. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, p.47-67, 1996.

COLOSSI, Nelson. CONSENTINO, Aldo. QUEIROZ, Ety Guerra de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**. Vol. 4, n. 1, p 49-58, Curitiba, jan./abril. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, Brasília: Conjuve, 2006, p. 5.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n 88, p. 677-701, 2004

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luís Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Texto para discussão: Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: Nova fase da Mercantilização do Ensino. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**, Rio de Janeiro, nov. 2016.

CORROCHANO, Maria Carla, et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo, Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil, In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p. 103-16, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOURADO, Luís Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

_____. Políticas de expansão da educação superior no Brasil e modalidade EAD. In: MANCEBO, Deise; SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **Reformas e Políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, p. 96-118, 2008.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Elitismo e exclusão na educação brasileira**. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs.). Políticas públicas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 129-152.

FIGUEIREDO, Gil Vicente Reis de. **Educação Universal De Qualidade: Um Projeto para o Brasil**. PROIFES, Brasília, jan. 2010.

_____. O financiamento da educação: desenhos da atual conjuntura. In: **Debate: Financiamento da educação: recursos necessários, fontes e o impacto das atuais propostas**. 2016. Auditório da ADUFSCar, São Carlos, SP.

Disponível em: <<http://www.adufscar.org/evento/sobre-educacao/117/debatefinanciamento-da-educacao:-recursos-fontes-e-o-impacto-das-atuais-propostas>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

FIGUEIREDO, G.V.R de. BITTAR, M. Educación Superior em Brasil: ampliación Del acceso y fortalecimiento del sector público. In: **Revista Política Universitária: Fortalecimiento de la docencia y democratización de La universidad**. Ano 1, n. 1, Buenos Aires, p. 35-42, maio 2014.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. A juventude na sociedade moderna, 1972. In: SOFIATI, Flávio Munhoz. **Juventudes e contemporaneidade. Vida Pastoral**, p. 23-32, jan./fev. 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **A importância do ato de ler**. 28. ed.. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo **Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

JEOLÁS, Leila. Juventude e trabalho: entre fazer o que gosta e gostar do que faz. **Revista Meditações**. Curitiba, v. 7, p. 35-62, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a identidade do professor sobrando. In: **Educação e sociedade**, n. 68. Campinas-SP: Cedes. p.163-183, 1999.

LA MENDOLA, Salvatore. O sentido do risco. **Tempo social**: revista de sociologia da USP. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-92, nov. 2005.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Programas de inserção sócio-profissional de jovens na região metropolitana de Belo Horizonte**. In: XXIV Reunião Anual da ANPEd, 2001, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. p. 137-138.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Michele Fernandes. Neoliberalismo e a Expansão e o Ensino Superior no Brasil. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, 2009, Campinas.

LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina e SILVA, Tânia Mara da. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 41-58 (Coleção Memória da Educação).

LOPES, Roseli Esquerdo. SILVA, Carla Regina. MALFITANO, Ana Paula Serrata. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 23, p. 114-130, set. 2006.

LOPES, Roseli Esquerdo et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde Sociedade**. São Paulo, V. 17. Nº 3, p. 63-76, 2008.

LOUREIRO, Ana. Maria. Bastos. **Docente**: identidade mediadora. São Paulo: Loyola, 2004.

MANCIBO, Deise. Reforma Universitária: Reflexões sobre a Privatização e a Mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**. Campinas – SP, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial – Out, 2004.

_____. “Universidade para todos”: a privatização em questão. **Proposições**, Vol. 15. N. 3 (45), p. 75-90, 2004.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: FORACCHI, Marialice E PEREIRA, Luís. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto, 2005.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La juventud és mas que uma palabra. In: MARGULIS, M. **La juventud és más que uma palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998.

_____. Juventud: una Aproximación Conceptual. In: Donas, S. (org.). Adolescencia y Juventuden América Latina. In: MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 376-395, Set./2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14198932007000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2015.

MARQUES, Waldemar. Expansão e Oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação**. Campinas, vol. 18, n. 1 p. 69-83, 2013.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549 – 1570)**. Rio de Janeiro: gráfica Editora Aurora, 1998.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado na reforma do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. 2005. 295 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

_____. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Tentativa de caracterização dos sentimentos dos professores nos diferentes graus de ensino**. Porto Alegre, Sulina, 1976.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: ARROSA, Susana (org.) **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, p. 43-106, 2002.

NOGUEIRA, C.M.M. e PEREIRA, F.G.P. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar elevado. In: **Educação em Revista**. v. 26, n. 3, p. 15-38 Belo Horizonte. Dez. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 23, n. 78, p.15-36, abr. 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola brasileira do final de século**: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de e EUGÊNIO, Fernanda. (Orgs.). **Culturas jovens**: Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p. 105 – 120.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa nacional da Casa da Moeda, 1993.

_____. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001.

PAULA, Maria de Fátima de. As propostas de democratização do acesso ao ensino superior do governo Lula: reflexões para o debate. **Revista Avaliação**. Campinas, vol. 11, n. 1, p. 133-147, mar. 2006.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Ponto Urbe – Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP** v. 1, p. 1-20, 2007. Disponível em: <nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.../Artigo-Alexandre-Barbosa-Pereira>.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.) **Formação da Pedagogia e do Pedagogo**: Pressupostos e Perspectivas. Marília – SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 133-152.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

_____. Pobres que trabalham e estudam tem jornada maior que operários do século XIX. In: **Viomundo**. São Paulo, out. 2011. Seção Você Escreve. Disponível em <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/pochmann-pobres-que-trabalham-e-estudam-tem-jornada-maior-que-os-operarios-do-século-xix.html>>. Acesso: 22 dez. 2016.

_____. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos dez anos**. São Paulo, fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.cursodeveraofortaleza.com.br/2007/Textos>>. Acesso em: 01 set. 2015.

PONCE DE LEON, A. L. Juventude, juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro;

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 271-322.

PRATA, Juliana de Moraes. **Os Modos de Transição para a Vida Adulta no Contexto de Classe**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ/Brasil, 2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: Organização Escolar**. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista Avaliação**. Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: ARTIMED, 2002.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. O Público e o privado na história da educação brasileira. In: In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina e SILVA, Tânia Mara da. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 167 -176 (Coleção Memória da Educação).

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan. 2007.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS, Revista Científica São Paulo**, v. 10, n. esp., p. 147-167, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 274f. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**, ano 11, v. 128, p. 47-50, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, p. 275-289, 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vl. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini abassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Cad. CRH**. Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, dez. 2011.

SILVEIRA, Ivana Teixeira. Sociedade, Educação e família. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p.180 –193, jun. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. **Juventude e escolarização**. Estado do conhecimento. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

SOCHA, Eduardo. Pequeno glossário da teoria de Bourdieu. **Revista Cult**, ano 11, v. 128, p. 46, 2008.

TAKAHASHI, Fábio. **Após pressão, formação de professor terá menos teoria e mais aula prática**. Folha de São Paulo On Line. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1699449-apos-pressao-formacao-de-professor-tera-menos-teoria-e-mais-aula-pratica.shtml>>. Acesso em: 28 out. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

VARGAS GIL SOUZA, Carmem Zeli. Jovens e juventudes: consensos e desafios. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2011.

VELHO, Gilberto. Juventude, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Izabel; EUGENIO, Fernanda. **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 192-200, 2006.

ZABALTA, Miguel Antônio. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**. Porto Alegre, n.13, p.21-24, maio /juL. 2000.

_____. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários das camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/ago., p. 226-237, 2006.

ANEXO A

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da ASSER



**ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA
E EDUCAÇÃO DE RIO CLARO**

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO
DE PEDAGOGIA**

RIO CLARO

1. AUTORIZAÇÃO DO CURSO

Foi protocolado no SESU o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar e Educação Especial, na modalidade licenciatura, correspondente ao Processo 143692 registrado no SAPIENS.

Em 2005, um novo Projeto Pedagógico foi protocolado na modalidade Bacharelado em Pedagogia, condição esta permitida pela legislação educacional e condizente com as condições da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro. Concomitante foi submetido o projeto do Instituto Superior de Educação da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro.

No dia 17 de março de 2005, a Portaria nº 898 art. 1º autorizou o funcionamento do curso de Pedagogia, bacharelado, habilitação em Gestão Escolar, com 100 (cem) vagas anuais, no turno noturno, em turmas de, no máximo 50 alunos, a ser ministrado na Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro. Assim, em março de 2006 tem início a primeira turma do curso de Pedagogia – Bacharelado em Gestão Escolar na referida instituição.

Atendendo as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, publicadas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o Curso de Pedagogia, na modalidade licenciatura, oferecerá de acordo com a Resolução citada a formação para a docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a atuação na Gestão Educacional.

No dia 21 de outubro de 2011, a Portaria nº 431, reconheceu o curso de Pedagogia com 3.200 horas e tempo de integralização de três anos.

2. DADOS GERAIS

CURSO	PEDAGOGIA
Tempo de Integralização	Mínimo de 03 anos e Máximo de 05 anos
Carga Horária Total	3.200 horas
Turno de Funcionamento	Noturno
Vagas Anuais	100 vagas
Regime de Matrícula	Seriado Semestral
Regime do Curso	Seriado Semestral
Área de Formação	Licenciatura Plena em Pedagogia: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional.

DIMENSOES DAS TURMAS: As turmas possuem, no máximo, 50 alunos, nas aulas teóricas. Nas atividades práticas, as turmas são subdivididas, segundo a metodologia adotada pelo Colegiado do Curso. Nas aulas de Laboratório, as turmas possuirão, no máximo, 30 alunos.

3. MISSÃO DO CURSO

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem por missão propiciar a formação do profissional que cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

O Curso pretende formar profissionais com ética, compromisso e qualificação para atuar em vários campos educativos de tipo formal, não-formal e informal, através da docência ou da gestão educacional.

O gestor de educação atuará não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na investigação científica, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais e difusão da cultura, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação

educacional, nos programas sociais (para crianças, jovens, adultos, terceira idade, serviços de lazer e animação cultural) e na mídia (produção de vídeos, filmes, brinquedos, editoras, televisão, rádio).

4. OBJETIVOS

A partir do perfil da realidade contextual que fornece "o quê fazer", e dos marcos doutrinal e operativo, que fornecem "o para que fazer", estabeleceram-se os seguintes objetivos para o curso:

- a) Formar o profissional para atuar de maneira crítica e transformadora no processo educativo, a fim de atender às necessidades, expectativas e interesses desejáveis em um contexto sócio-econômico-cultural "privilegiado", e, portanto, bastante exigente em termos de conhecimentos gerais amplos, de habilidades técnicas e de atitude científica;
- b) Capacitar o aluno para atuar como docente e gestor em parceria com os demais membros da equipe pedagógica que compõe a instituição (escolar ou não-escolar) nas situações de ensino e de aprendizagem;
- c) Proporcionar ao aluno experiências em instituições de ensino público ou privado, organizações não governamentais e/ou empresas;
- e) Fornecer ao estudante uma formação teórica consistente que lhe permita avaliar a realidade onde irá atuar, constatando as necessidades nela existentes e propondo alternativas para satisfazê-las;
- f) Desenvolver no aluno a capacidade de elaborar projetos sócio-educacionais de forma que possa atuar como gestor educacional em contextos formais, não-formais e informais com diferentes populações (crianças, jovens, adultos, idosos, excluídos socialmente);
- g) Fornecer instrumentos para que o aluno possa planejar e implementar atividades de diferentes tipos como: artísticas, recreativas e culturais como parte de seus projetos educativos;
- h) Desenvolver no estudante a capacidade de reflexão e o espírito crítico, a fim de que possa apreender e compreender as contradições existentes na sociedade assumindo uma postura coerente em relação a ela;

- i) Criar no estudante o hábito de pesquisa para conhecer a realidade concreta em que irá atuar, bem como para construir o marco referencial teórico que lhe permita estabelecer diagnósticos e propostas educacionais.

Tendo em vista estes objetivos acreditamos que o Pedagogo formado pela Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro, será capaz de assumir uma postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, ao exercer suas atividades nas da docência, no planejamento, organização, avaliação e gestão dos sistemas de ensino, em escolas ou outros espaços educativos, na produção e difusão do conhecimento no campo da Educação.

4. PROFISSIONAL A SER FORMADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Com a universalização do acesso à escola, a sociedade brasileira - e em especial a escola – tem enfrentado o desafio de incorporar grupos sociais que historicamente foram excluídos dos processos de escolarização. No enfrentamento desse desafio, cabe ao pedagogo contribuir na tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos visando, entre outros objetivos, a promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas. De modo mais específico isso implica em ser um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares. Tais competências são coerentes com aquilo que o “Perfil do Profissional a Ser Formado pela Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro” acentua: aprender de forma autônoma e contínua, realizando o duplo movimento de derivar o conhecimento; “atuação inter/multi/transdisciplinarmente”, trabalhando em “equipes multidisciplinares”; “pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional”.

Em face dessa realidade, o Curso de Pedagogia da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro, comprometido com a qualidade social da educação, tem como objetivo formar o Pedagogo.

De modo específico, o objeto de trabalho específico do pedagogo formado pela Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar, sendo, por isso, a prática pedagógica o componente curricular central que permeia todo o processo de formação,

o que não impede que esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos.

O **para quê** e **para quem** os processos de ensino e de aprendizagem estão voltados compõem as estruturas da atuação profissional, levando-se em conta os contextos passados, presentes e os desejados.

Colocar a prática pedagógica como componente curricular privilegiado significa, por um lado, a possibilidade de evidenciar a centralidade do estatuto da cientificidade da Pedagogia como eixo norteador do processo formativo do profissional da educação e, por outro lado, a possibilidade de estabelecer uma articulação orgânica entre teoria-prática, o que favorece a criação de reais situações de aprendizagem para o futuro profissional da educação.

A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e de atuação na formação do futuro profissional da educação propicia a análise do movimento complexo existente entre as construções teóricas e as sinalizações da prática, assegurando uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento pedagógico, de modo a propiciar o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática.

Historicamente, a escola e os sistemas aos quais as escolas estão vinculadas têm sido o campo de trabalho (como professores, diretores, coordenadores, orientadores, supervisores, planejadores, técnicos) e objetos de estudo privilegiado do pedagogo, o que tem confundido tais espaços com a identidade desse profissional.

Esta identificação entre pedagogos e os sistemas ou as instituições escolares tem uma razão histórica. Responsável pela socialização dos saberes formais, a escola precisa de profissionais que saibam ensiná-los. Assim, cuidar de questões ligadas ao ensino parece ser o elemento que define a atuação do Pedagogo nos sistemas educacionais.

No presente projeto, são referências básicas para a formação do pedagogo as concepções:

De que a escola - especialmente a escola pública – é uma importante agência para a criação e democratização do conhecimento e para a transmissão do patrimônio cultural da humanidade;

De que múltiplos processos educativos ocorrem de forma difusa, de maneira informal, envolvendo a sociedade como um todo;

De que há outros espaços de educação onde os processos de ensino e de aprendizagem podem ser planejados, além da educação escolar;

De que o conhecimento se dissemina de maneira cada vez mais acelerada e diversificada;

De que as necessidades atuais da sociedade e do mundo do trabalho exigem dos profissionais de educação uma diversificação maior de funções.

Em síntese, compreende-se que a formação do pedagogo deve assentar-se num tratamento teórico-metodológico pautado na valorização do trabalho pedagógico com base da formação profissional da educação; sólida formação teórica, permitindo a compreensão da educação em todas as suas dimensões de modo a responder as exigências da realidade atual em relação à educação e também às necessidades e problemas sociais; espaço para a pesquisa e intervenção da realidade além do trabalho coletivo e interdisciplinar.

5. PERFIL DO EGRESSO

O processo de formação do profissional do curso de Licenciatura em Pedagogia deverá se circunscrever em torno da problemática pedagógica e do conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa. A formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que têm a docência como base.

O perfil pretendido refere-se a um profissional que se caracterize por:

Atuar com ética e compromisso com vistas a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equânime;

Atuar na docência na Educação Infantil;

Atuar na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental;

Planejar ações educativas;

Implementar projetos sócio-educativos;

Integrar equipes multidisciplinares, visando o desenvolvimento de ações educacionais;

Analisar e planejar projetos que atinjam crianças, jovens ou adultos;

Promover avaliações individuais e institucionais;

Atuar como educador em espaços escolares e não-escolares;

Intervir em contextos diversificados promovendo ações educativas não-formais e informais;

Atuar com indivíduos com diferentes faixas etárias e características sócio-econômico-culturais e de desenvolvimento;

Identificar pressupostos político-filosóficos em projetos pedagógicos que ocorrem nas instituições escolares e não-escolares;

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano;

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Promover e facilitar relações de cooperação entre as instituições educativas, as famílias e a comunidade;

Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros sobre: alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem sua experiências escolares;

Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação a instâncias competentes.

6. CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A formação do Pedagogo não se restringe às necessidades imediatas do

mercado de trabalho, embora não possa desconsiderá-las. A preocupação básica inclui e supera a qualificação técnica, e afirma como núcleo central a apropriação/construção de um referencial teórico-prático vigoroso, cientificamente consistente, que possibilite ao futuro profissional atuar com competência na docência e na gestão do trabalho educacional.

O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Gestão educacional, numa perspectiva democrática, que compreenda a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e de projetos e experiências educativas não-escolares;

Análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação.

Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

7. ESTRUTURA DO CURSO DE PEDADOGIA

O grande eixo articulador do currículo de formação dos Pedagogos da ESRC é constituído pelas relações entre a realidade dos contextos de trabalho educativo e as disciplinas e atividades desenvolvidas no curso. Tais relações devem ser explicitadas para os alunos nas disciplinas e outras atividades desenvolvidas como parte de seu processo de formação.

Para que esse eixo concretize-se no projeto formativo, a estrutura do curso de Pedagogia será constituída de eixos temáticos em cada período letivo, de forma a contemplar também os núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores, que constam na Resolução

CNE/CP nº 1.

7.1. CARGA HORÁRIA

Tendo em vista a Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia tem carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- 2.800 horas dedicadas a atividades formativas;
- 300 horas de estágio supervisionado;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento;

Conforme o Artigo 8 da mesma Resolução cabe ao projeto da instituição distribuir essa carga horária contemplando disciplinas, seminários, atividades de natureza teórica, práticas de docência, atividades complementares e estágio curricular.

O projeto em questão organiza suas atividades da seguinte forma:

As **atividades formativas** compreendem a 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 estudo, aprofundamento de estudos, avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, participação de planejamento, estudo de teorias educacionais entre outras atividades desta natureza. Parte das 2.800 horas de atividades formativas será realizada fora do horário regular das aulas. Tais atividades, denominadas integralizadoras, que serão abordadas a seguir, compreendem todas as atividades curriculares realizadas em horários diversos das “atividades em sala” diretamente orientada pelo corpo docente, realizadas na própria IES, em empresas, outras instituições escolares e não-escolares, públicas e privadas.

As **atividades integralizadoras** conforme mencionadas funcionam como **atividades complementares** vinculadas as disciplinas do curso conforme pode ser observado na grade curricular a seguir. Essas atividades funcionam como a **Prática como Componente Curricular** que estão explicitada e inserida no contexto programático das diferentes unidades de conhecimento. Segundo o parecer CNE/CP

09/2001, a formação docente não se faz isoladamente, exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. É fundamental, portanto, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativas e de interação, de comunicação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem.

Ainda no Parecer 09/2001 no item 3.6 (eixo articulador das dimensões teóricas e práticas) fica evidente que a prática como matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar da reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. Nesse sentido, todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática.

Partindo desse pressuposto, a ESRC elaborou em seu projeto pedagógico do curso de Pedagogia as **Atividades Integralizadoras** que ficam atreladas às disciplinas do curso com projetos que possibilitem ao estudante a **Prática como Componente Curricular**. Além disso, permitem que o aluno experimente desde a formação universitária elementos de prática pedagógica que serão seu instrumento de trabalho quando formado; que as questões educacionais sejam debatidas e contribui para incentivar que professores das disciplinas também possam contribuir na formação do futuro educador.

Essas atividades podem ser desenvolvidas de várias formas como a de análise do conteúdo da disciplina nos livros didáticos de ensino fundamental e médio e em materiais paradidáticos; produção de textos e outros materiais didáticos e paradidáticos para espaços formais e não-formais de educação; desenvolvimento de projetos temáticos envolvendo os alunos, a escola ou outros espaços não-formais da comunidade; palestras de professores do ensino básico sobre questões importantes relativas ao conteúdo e à metodologia da disciplina entre outras atividades desta natureza. Cada professor elabora um projeto de Atividades Integralizadoras que fica vinculado a sua disciplina, apresentado ao aluno juntamente com o plano da disciplina.

O **estágio supervisionado** tem como objetivo assegurar aos graduados experiência de exercício profissional, em ambientes escolares que ampliem e fortaleçam

atitudes éticas, conhecimentos e competências. É realizado na Educação Infantil (quarto período letivo), nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (quinto período letivo) e em atividades que envolvam a gestão educacional (sexto período), conforme regulamento em Anexo I.

No estágio curricular, o aluno deverá exercitar a habilidade de relacionar teoria e prática; observar e compreender a realidade da sala de aula e da organização escolar e/ou outros contextos educacionais no seu todo, desenvolvendo assim sua capacidade investigativa; definir questões/problemas relevantes que serão objeto específico, enquanto foco do estágio a ser realizado; elaborar proposta de ação exequível frente à realidade vivenciada no estágio com vistas à sua atuação profissional.

Assim, o estágio será desenvolvido a partir das seguintes atividades: a) definição do campo de estágio; b) observação e análise do contexto mais amplo da instituição ou contexto do estágio; c) escolha de uma questão específica e análise mediante observação, obtenção de informações necessárias para a compreensão da questão/problema; d) elaboração de propostas de ação; e) implementação e avaliação das propostas f) regência de aulas.

Todo o processo de estágio será desenvolvido em articulação com os profissionais das diferentes instituições/contextos onde este deverá ocorrer. O estágio deverá atender às necessidades de formação do Pedagogo, bem como às necessidades dessas instituições/contextos. Nesse sentido, levar-se-á em conta tanto a dimensão técnica quanto ética que envolve esta relação.

O estágio poderá, conforme o interesse do aluno, constituir a base de dados para subsidiar a realização do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) – Vide Regimento de TCC no anexo II.

Para realização do estágio estão asseguradas 300 horas “in loco” e 120 horas de orientações compartilhadas por meio de disciplinas de Estágio Supervisionado.

As **atividades teórico-práticas de aprofundamento** serão realizadas em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria, apresentação de trabalhos em eventos, participação em palestras, congressos, simpósios, encontros, visitas monitoradas a feiras educacionais, museus, e demais atividades desta natureza.

Os alunos do curso de Pedagogia poderão participar de atividades de extensão e prestação de serviços, juntamente com seus professores, o que contribui para a promoção da qualidade do ensino e para a realimentação e reorientação das atividades

de pesquisa. Os alunos também poderão participar dos grupos de estudos, orientados por seus professores, e desenvolverem atividades de Iniciação Científica. As atividades de pesquisa além de contribuírem para a formação integral do profissional, também têm caráter de iniciá-lo à futura atividade de pesquisa a ser continuada em programas de pós-graduação *lato sensu*, a serem oferecidos pela própria Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro.

Cada aluno deverá totalizar ao final do curso 100 horas de atividades teórico-prática de aprofundamento, as quais seguem uma regulamentação da instituição aprovada pelo Colegiado do Curso (vide anexo III).

A seguir na grade curricular são detalhadas as composições de cada período do curso.

7.2. CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

1º Período

Disciplina	Carga Horária	Estágio	Atividades Integralizadoras	Pré Requisito
História da Educação	80			
Filosofia da Educação	80			
Sociologia da Educação	80			
Língua Portuguesa	80			
Metodologia do Trabalho Científico	40			
Matemática	40			
Total do Semestre	400			

2º Período

Disciplina	Carga Horária	Estágio	Atividades Integralizadoras	Pré Requisito
Psicologia da Educação – Desenvolvimento	80		20	
Fundamentos Legais da Educação Brasileira	40		20	
Educação Social	40		20	
Currículo e Avaliação Educacional	80		20	
Políticas Públicas e Gestão Educacional	80		20	
Tecnologia da Comunicação e Instrumentação das Práticas Educacionais	40			
Fundamentos de Estatística	40			
Total do Semestre	400		100	

3º Período

Disciplina	Carga Horária	Estágio	Atividades Integralizadoras	Pré Requisito
Psicologia da Educação - Aprendizagem	40		20	
Fundamentos e Práticas da Educação Infantil I	80		40	
Alfabetização e Letramento	80		20	
Didática I	80		20	
Inclusão Educacional	40		40	
Arte e Movimento	40		20	
Brinquedoteca	40		20	
Total do Semestre	400		180	

4º Período

Disciplina	Carga Horária	Estágio	Atividades Integralizadoras	Pré Requisito
Didática II	80		40	
Pesquisa Educacional I	40		100	
Corporeidade e Motricidade Humana	40		20	
Educação Especial	40		20	
Fundamentos e Prática da Educação Infantil II	80		20	
Literatura Infante-Juvenil	80		40	
Estágio Supervisionado I – Docência Educação Infantil	40	100		
Total do Semestre	400	100	240	

5º Período

Disciplina	Carga Horária	Estágio	Atividades Integralizadoras	Pré Requisito
Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa	80		40	
Conteúdo e Metodologia de Matemática	80		40	
Conteúdo e Metodologia de História	40		20	
Conteúdo e Metodologia de Geografia	40		20	
Conteúdo e Metodologia de Ciências	80		20	
Pesquisa Educacional II	40		100	Pesquisa I
Estágio Supervisionado II- Docência em Séries Iniciais	40	100		
Total do Semestre	400	100	240	

6º Período

Disciplina	Carga Horária	Estágio	Atividades Integralizadoras	Pré Requisito
Educação de Jovens e Adultos	80		40	
Temas Transversais	40		20	
Projeto Político Pedagógico	40		20	
Trabalho de Conclusão de Curso	40		100	Pesquisa I e II
Linguagens Artísticas e Culturais	40		20	
Saúde da Criança	40		20	
Educação e Novas Tecnologias	40		20	
Língua Brasileira de Sinais – Libras	40			
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	40	100		
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento			100	
Total do Semestre	400	100	340	

Atividades Formadoras	1.800
Atividades Integralizadoras	1.000
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento	100
Estágio Supervisionado	300
TOTAL DE HORAS DO CURSO	3.200

8. AVALIAÇÃO

8.1. CONCEPÇÃO, FORMAS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação, no curso de Pedagogia da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro, é concebida como um processo.

Segundo Perrenoud (1999), pode distinguir duas lógicas subjacentes à avaliação: a lógica da seleção e a lógica da aprendizagem. A primeira corresponde tão somente às funções de classificação e de certificação. Já a segunda tem como função precípua o diagnóstico das aprendizagens dos alunos, como possibilidade de promoção da aprendizagem e não só de verificação do que o aluno sabe ou não. Embora o curso procure se pautar pela segunda, não pode descurar da primeira, já que tem como finalidade a formação de profissionais, o que envolve certificação.

Pela lógica da aprendizagem, é preciso estabelecer os mínimos necessários à formação do profissional desejado, que são considerados como “pontos de chegada” configurados pelos objetivos específicos de cada disciplina, em função do perfil do profissional que se quer formar. Trata-se, então, de efetivamente buscar atingir tais mínimos necessários, e não se contentar com os mínimos considerados possíveis em dada situação.

Sendo a aprendizagem um fenômeno individual, espera-se da avaliação que considere cada aluno como um aprendiz. Para isso, prevê o projeto pedagógico do curso cautela quanto a procedimentos de avaliação grupais, já que mascaram o processo individual de elaboração dos conteúdos de aprendizagem.

A avaliação é, ainda, vista como indutora de mudanças em outros

componentes dos processos de ensino e aprendizagem. O acompanhamento da aprendizagem dos alunos, na perspectiva do diagnóstico, vai possibilitando análises dos métodos e técnicas de ensino utilizados – considerando-se a relação entre forma e conteúdo -, bem como dos objetivos formulados e da própria formação do profissional desejado.

Nessa mesma lógica, a avaliação precisa considerar pelo menos três tipos de conteúdos: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais, conforme estabelece a tipologia de Zabala (1998) e não ficar restrita aos do primeiro tipo. Isto porque a formação profissional exige a consideração, minimamente, de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes. Esse entendimento obriga a utilizar tipos, formas e procedimentos de avaliação variados, adequados às características das diferentes disciplinas, a fim de permitir a avaliação das competências e habilidades previstas no projeto pedagógico e no perfil do egresso da ESRC. Dentre os procedimentos destacam-se interpretar textos, relacionar idéias, elaborar, desenvolver e avaliar projetos pedagógicos, e dentre as atitudes, ter comprometimento com a ética, formar-se continuamente, ser autônomo na busca do conhecimento etc.

De acordo com esses princípios, o processo de avaliação dos futuros Pedagogos deverá incluir, entre outras possibilidades, situações de elaboração de conhecimentos teórico-práticos e de análise da realidade educacional, por meio de atividades tais como:

- a) Identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma realidade;
- b) Elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado;
- c) Elaboração de planos de trabalho a partir de observações realizadas;
- d) Desenvolvimento e avaliação de situações de ensino e aprendizagem em contextos reais das escolas;
- e) Definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas para promover a aprendizagem dos alunos;
- f) Planejamento de situações didáticas consoantes com um modelo teórico estudado;
- g) Reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio;
- h) Relatório das práticas pedagógicas.

- i) Resenhas de artigos.
- j) Análise e caracterização de situações de ensino e aprendizagem em diferentes espaços escolares;
- k) Síntese integradora de conteúdos desenvolvidos e relação deles com as realidades do ensino e da aprendizagem, com os contextos escolares e com os percursos formativos dos alunos.

A concepção de avaliação adotada no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da ESRC é coerente com aquela encontrada nos documentos legais, como, por exemplo, o relatório, datado de 08/05/2001, elaborado pela Comissão Bicameral designada pelo Conselho Nacional de Educação para análise da Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica formulada pelo MEC. Nesse documento, os conselheiros indicam que “... A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias”.

O referido documento indica, ainda, sua dupla finalidade: “... *a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros profissionais, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional.*”

Nesse sentido aponta como objeto da avaliação não “*só a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto*”. Nessa perspectiva destaca a avaliação como parte integrante do processo formativo.

Se o objetivo fundamental do próprio Curso de Pedagogia é o de fornecer subsídios para que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar a informação, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema e desenvolvam estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação, então, a avaliação deve ser capaz de verificar se tais objetivos foram alcançados.

Esse tipo de avaliação precisa ser construído no próprio processo pedagógico, num diálogo permanente. Estudos sobre avaliação diagnóstico-interpretativa farão parte da formação permanente do Corpo Docente do Curso de Pedagogia da ESRC que se propõe a implantar progressivamente este Projeto Pedagógico.

O Sistema de Avaliação do desempenho acadêmico do aluno é feita por disciplina, abrangendo os aspectos de frequência (75%) e aproveitamento, cujas normas constam no Regimento Geral da ESRC.

O aproveitamento escolar é avaliado mediante verificações parciais, durante o período letivo, expressando-se, o resultado de cada avaliação em notas de zero a dez.

Fazem parte do processo de avaliação: provas escritas e orais, trabalhos de pesquisas, relatórios, elaboração de projetos, exercícios, excursões, seminários, resenhas de textos, exposições orais e outras formas.

O professor, a seu critério ou a critério da coordenação do curso pode promover trabalhos, exercícios e outras atividades em classe e extra-classe, que podem ser computados nas notas ou conceitos das verificações parciais, nos limites definidos pelo Colegiado de Curso.

A cada verificação de aproveitamento é atribuída nota expressa em grau de zero a dez. É considerado aprovado o aluno que obtiver na disciplina, frequência mínima de setenta e cinco por cento das aulas e demais atividades escolares programadas em cada disciplina; e o obtiver, na disciplina, média igual ou superior a seis (6.0).

Cabe ao docente a atribuição de notas de avaliação e a responsabilidade pelo controle de frequência dos alunos.

Cabe ao Coordenador de Curso controlar o cumprimento desta obrigação, intervindo em casos de omissão.

O aluno que deixar de comparecer por motivo legalmente justificado às avaliações de aproveitamento, nas datas fixadas, pode requerer uma prova substitutiva para cada disciplina, de acordo com o calendário escolar, cabendo a decisão ao Diretor.

O professor deverá entregar à Secretaria Acadêmica, apenas a média das notas (nota de eficiência) atribuídas durante o semestre, na data estabelecida no Calendário Escolar.

8.2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O Plano de Avaliação Institucional é concebido como um instrumento de acompanhamento e de análise do processo de implantação da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro (ESRC), o tem como objetivos fundamentais:

I - gerar subsídios e instrumentos para o aperfeiçoamento do planejamento e da gestão do desenvolvimento institucional da ESRC;

II - permitir a identificação e análise dos pontos fortes e das deficiências institucionais, contribuindo para a implementação das necessárias correções de seu plano de desenvolvimento;

III - estimular e contribuir para a promoção do nível de qualidade dos serviços educacionais oferecidos pela Instituição;

IV - desenvolver e consolidar internamente uma cultura de avaliação permanente.

No desenvolvimento do Plano de Avaliação da ESRC o foco essencial é a análise da congruência entre as diferentes funções, áreas e atividades acadêmicas existentes e a missão definida pela Instituição para si própria.

O procedimento almejado não é o de realizar a avaliação a partir do pressuposto de que a definição corrente da missão institucional é ou não realista, é ou não completa e satisfatória, mas chegar a essa conclusão ao final do trabalho e, dessa maneira, poder, com segurança e fundamento, ratificá-la, propor elementos que levem a sua especificação ou, se couber, implementar modificações.

O processo adotado para chegar a essas conclusões envolve um amplo conjunto de estudos e um trabalho constante de discussão interna conjunta de resultados e de tendências detectadas, conduzindo progressivamente a uma plena autoconsciência institucional, elemento indispensável para fundamentar qualquer propósito de mudança ou aperfeiçoamento.

A lógica deste procedimento é a de desenvolver, com os instrumentos básicos aceitos e reconhecidos pelos mais respeitados sistemas contemporâneos de avaliação institucional, uma análise compreensiva que, garantindo a obtenção de resultados objetivos e comparáveis, capte os esforços e tendências em ação na ESRC e expresse adequadamente a visão que a instituição tem de si própria e de suas aspirações.

Para proceder à avaliação institucional da ESRC serão consideradas duas grandes dimensões institucionais, as básicas e as estratégicas, e em cada uma delas proceder-se-á à análise de ampla diversidade de itens.

A análise das dimensões básicas compreenderá o exame dos seguintes pontos:

I - Cursos: currículos, administração acadêmica, corpo docente, corpo discente, seleção e fluxo dos alunos;

II - Serviços oferecidos aos estudantes: condições de aprendizagem, programas especiais e acompanhamento de egressos;

III - recursos humanos e gestão de pessoal;

IV - recursos e gestão financeira;

V - infra-estrutura física, instalações e gestão de serviços gerais;

VI - organização, direção e planejamento;

VII - integridade e transparência;

VIII - missão e objetivos.

A análise das dimensões estratégicas tem como foco a avaliação do nível de integração da Instituição com seu contexto, da autoconsciência da missão e da compatibilidade entre recursos/condições e a visão e desenvolvimento projetados. O que se busca é a identificação e caracterização do “ambiente externo relevante” e a identificação das oportunidades que oferece ou pode oferecer, bem como das ameaças correntes ou em potencial. Isso feito, tornar-se-á possível um juízo objetivo sobre a necessidade de estabelecer ou redesenhar a rede de relações institucionais existente, para cultivar ou monitorar o ambiente e dar conta das necessidades estratégicas de ordem acadêmica e de planejamento. Para tanto, serão considerados e examinados os seguintes aspectos:

I - integração com o contexto: caracterização de áreas críticas, utilização otimizada das competências e recursos institucionais, existência e adequação das prioridades institucionais;

II - fixação dos objetivos, estratégias e metas do desenvolvimento acadêmico e do planejamento institucional.

É entendimento firmado que, para seu êxito, a implantação e a execução do Plano de Avaliação Institucional da ESRC deve-se contar com a participação ativa de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Para tanto, ele se reveste de características de um modelo aberto a novas contribuições e despido de qualquer intuito punitivo, orientado exclusivamente no sentido do contínuo aperfeiçoamento qualitativo da Instituição, o que implica a definição e a implementação de medidas que contribuam de modo positivo para a elevação dos níveis de realização das atividades, para o aperfeiçoamento e capacitação permanentes dos atores institucionais e para a identificação e superação dos obstáculos.

A implantação do Plano será de responsabilidade do Núcleo de Avaliação Institucional, mantido pela Associação de Avaliação Institucional subordinada à Diretoria da ESRC.

O primeiro trabalho do Núcleo será a definição e a implementação de um processo de sensibilização da comunidade acadêmica, mediante a divulgação intensiva

do Plano e de suas finalidades e objetivos, e o incentivo para a constituição de grupos de trabalho que se incumbirão do desenvolvimento das atividades planejadas.

A segunda fase do trabalho será a da discussão e preparação dos instrumentos que serão utilizados para o diagnóstico e monitoramento institucional, a partir de uma proposta básica desenvolvida pela Comissão. O conjunto dos instrumentos básicos a serem submetidos à discussão e à apreciação dos agentes envolvidos na avaliação visa permitir:

- I - avaliação dos planos de ensino das disciplinas pelos colegiados de cursos;
- II - auto-avaliação docente;
- III - avaliação dos docentes pelo alunado;
- IV - avaliação discente pelos professores;
- V - avaliação docente pelas coordenadorias;
- VI - avaliação da administração acadêmica básica e das condições materiais de execução das atividades de ensino pelos docentes;
- VII - avaliação da administração acadêmica, das condições materiais de desenvolvimento dos cursos e dos serviços de apoio pelos alunos;
- VIII - avaliação das atividades de pesquisa e de extensão;
- IX - avaliação da integração com o entorno institucional;
- X - avaliação do destino e desempenho profissional dos egressos.

Os resultados obtidos a partir da aplicação de cada um desses instrumentos serão analisados, criticados, compatibilizados e integrados em um documento compreensivo que, uma vez discutido pelo universo dos envolvidos no processo avaliativo, será encaminhado para conhecimento e análise da administração superior, para ser aprovado pelos colegiados superiores da Instituição, condição indispensável para dele fazer um privilegiado instrumento de gestão acadêmica.

8.2.1. AVALIAÇÃO INTERNA

O processo de auto-avaliação da ESRC segue a orientação da Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, definindo, no Art. 11, em que cada instituição de ensino superior deve constituir Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A ESRC orientando-se pela legislação em questão, instituiu sua Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA). Esta CPA tem o objetivo de promover a avaliação institucional tendo como foco as dimensões estabelecidas pela Lei nº 10.861/04 que garantem, simultaneamente, a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidades de cada instituição em relação:

- I. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
- II. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulos ao desenvolvimento do ensino, à produção acadêmica e às atividades de extensão.
- III. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
- IV. A comunicação com a sociedade.
- V. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
- VI. A organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios.
- VII. A infra-estrutura física especialmente a de ensino e pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.
- VIII. Ao planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia d auto-avaliação institucional.
- IX. Às políticas de atendimento aos estudantes.
- X. A sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Cabe à Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) responsabilizar-se

pela condução dos processos de avaliação interna da ESRC, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

A proposta de auto-avaliação da CPA da ESRC está em consonância com a comunidade acadêmica, os conselhos superiores da Instituição e a legislação vigente. A CPA tem, em sua composição, a representação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, e também, da sociedade civil organizada. A CPA é composta por um presidente, escolhido pelo diretor da instituição; por um membro docente; dois membros discentes; um membro da sociedade civil organizada; dois membros do setor administrativo da instituição.

Os cursos da ESRC também são avaliados semestralmente, através de ações de avaliação institucional realizados pelo Núcleo de Avaliação Continuada, NAC – ASSER, mantido pela Associação das Escolas Reunidas. Segundo este plano, elaborado nos moldes do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), a avaliação institucional envolve todos os serviços prestados nas atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão) e nas atividades-meio (apoio técnico, operacional e administrativo). Todos os setores são avaliados, desde a direção geral e seus integrantes até a zeladoria e os setores de conservação, limpeza e segurança patrimonial.

Na ESRC o Programa de Avaliação Continuada tem por principais ações a “Avaliação de Disciplinas e Desempenho Docentes” e a “Avaliação de Qualidade do Curso de Graduação pelos Discentes”. A primeira, realizada junto ao corpo discente do curso, busca captar a percepção dos alunos quanto a aspectos relacionados ao desempenho docente e à disciplina que ministra. O procedimento, realizado semestralmente através de formulários preenchidos pelos alunos de todos os semestres dos cursos, busca levantar informações referentes a todas as disciplinas da grade curricular, com ênfase em aspectos didáticos (objetivos das disciplinas, conteúdos curriculares, metodologias de ensino, carga horária, integração vertical e horizontal da grade curricular, entre outros). Os resultados da avaliação, que são entregues aos professores e à coordenação, oferecem um espaço para reflexão e permitem um ajuste melhor das ações de implantação da proposta pedagógica, de modo a promover a qualidade do ensino e conseqüentemente do curso. Esses resultados são discutidos entre os diretores da ESRC, os coordenadores de cada curso e cada um dos professores, visando a levantar os aspectos positivos e negativos detectados através dos formulários. Cada docente recebe, em sua casa, pelo correio, os resultados referentes à avaliação do

próprio trabalho. Não é propósito desta avaliação punir ou premiar os docentes responsáveis pelas disciplinas. Identificados os pontos fortes e pontos fracos, poder-se-á, isto sim, desencadear ações conjuntas visando à melhoria efetiva das condições de ensino-aprendizagem.

A segunda, correspondente à “Avaliação de Qualidade do Curso de Graduação pelos Discentes”, é realizada com os alunos do último período de cada curso com o objetivo de obter a percepção do discente em relação ao serviço prestado pela ASSER, com vistas a propor alternativas que possibilitem o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

8.2.2. AVALIAÇÃO EXTERNA

A Avaliação Externa tem como referência os índices de qualidade das Comissões de Especialistas do MEC, para efeito de autorização ou reconhecimento de cursos, processo que se constitui de visitas *in loco*, elaboração de relatório contendo recomendações e acompanhamento periódico.

ANEXO B

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP

Projeto Pedagógico
CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA

Comissão:

Áurea Maria de Oliveira
Célia Regina Rossi
Leila Maria Ferreira Salles
Aparecida Segatto Muranaka
Maria Rosa R. Martins de Camargo
Rosa Maria Feiteiro Cavalari
Theresa Maria F. Adrião¹

¹ As Professoras Dras. Arilda Schimidt Godoy e Laurizete Ferraguci Passos integraram a Comissão de Estudos desde o início de sua formação, tendo desligado-se da mesma por época das respectivas aposentadorias.

Sumário

	página
1. Justificativa	05
2. Princípios Norteadores.....	08
2.1. Articulação Teoria e Prática.....	08
2.2. Iniciação às Práticas Investigativas.....	10
2.3. A perspectiva interdisciplinar.....	19
2.4. Flexibilidade na organização curricular.....	21
2.5. Integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da Educação Básica.....	22
2.6. A eleição da escola pública como lócus de investigação.....	24
3. Perfil Profissional.....	24
4. Estrutura do Projeto Pedagógico.....	26
4.1. Estrutura Curricular.....	30
5. Aproveitamento de Estudos e Complementação Curricular.....	37
Anexo I – Grade do Currículo de Referência	
Anexo II – Projeto de Estágio Curricular	
Anexo III – Programas de Ensino	

Lista de Quadros

	página
QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS HORAS RELATIVAS AOS PI'S AO LONGO DO CURSO.....	12
QUADRO 2 – DEDUÇÃO DE HORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	16
QUADRO 3 – DEDUÇÃO DE HORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO INFANTIL.....	16
QUADRO 4 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO GERAL.....	31
QUADRO 5 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	32
QUADRO 6 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE APROFUNDAMENTO.....	33
QUADRO 7 – ESTÁGIOS.....	33
QUADRO 8 – DISCIPLINAS OPTATIVAS.....	34
QUADRO 9 – ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS E CULTURAIS.....	34
QUADRO 10 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA.....	34
QUADRO 11 – INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR.....	37

1. Justificativa

Com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 inúmeras se tornaram as necessidades de reformulação da educação no Brasil, no sentido de adequar os diferentes níveis e modalidades de ensino às novas exigências legais.

Especificamente, no que diz respeito ao Curso de Pedagogia e ao seu papel na formação dos educadores, novas exigências são colocadas, seja do ponto de vista de um conjunto de normas que o deverá pautar, seja do ponto de vista de alterações concretas para o exercício profissional dos futuros pedagogos, impostas por modelos de contratação e perfil exigidos tanto pelo setor público, quanto pelo setor privado.

No tocante às alterações legais, é a LDB o recurso inicial das medidas. A referida Lei, em seu Art. 64², rompe com a exigência da habilitação específica para o exercício das funções de "especialistas em educação", como constava na legislação anterior (Lei 5.540/68, Lei 5.692/71 e Resolução CFE nº 2/69). A mesma doutrina é exposta, ainda, na Resolução CNE nº 3/97, de 8/10/97³ e na Resolução CNE/CP nº 1⁴. Permite-se, assim, a formação integral no nível de graduação de um profissional da educação capacitado a exercer diferentes funções em sua área de atuação, qual seja o universo da educação básica. Para tanto, passa-se a exigir das instituições formadoras o oferecimento de cursos de natureza menos tecnicista, pautados por uma formação de caráter mais geral e crivados pela articulação entre teoria e prática.

² Esse dispositivo determina que: "*a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional*".

³ Esse documento assim determina em seu § 1º, do Art.4º: "*O exercício das demais atividades de magistério de que trata o art.2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do art. 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*".

⁴ Esse documento no art. 14 determina: "*A Licenciatura em Pedagogia nos termos dos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64 em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei 9394/96.*"

Paralelamente às alterações no campo da legislação, vários dos sistemas públicos de ensino, vêm alterando os critérios para acesso e ocupação dos cargos dirigentes de suas estruturas. Se antes as habilitações específicas eram as credenciais exigidas⁵, hoje o exercício da docência e a graduação em Licenciatura em Pedagogia passam a ser os requeridos.

Nessa direção, a rede estadual de São Paulo, responsável pela absorção de grande parte dos profissionais por nós formados, por meio da Lei Complementar n° 836, de 30 de dezembro de 1997, institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, alterou os requisitos para provimento de cargo das classes de suporte pedagógico-educacional sendo exigências mínimas, para a ocupação dos referidos cargos, o Curso de Pedagogia aliado ao prévio exercício da docência⁶.

Há que se considerar, ainda, que a ampliação da escolarização básica teve, entre outros méritos, o de colocar em evidência o debate sobre a formação do professor para esse nível de ensino, visando melhorar a qualidade da educação exigida pela complexidade do mundo contemporâneo. Uma vasta literatura, nacional e internacional, expõe pesquisas e experiências diversificadas, bem como fóruns de debates, seminários e congressos têm analisado a produção científica na área e as experiências educacionais alternativas de formação de professores, objetivando a difusão de conhecimentos e o fomento de debates sobre as possibilidades concretas de intervenção na formação profissional docente. No que tange ao Curso de Pedagogia tem sido reiterado que este se

⁵ Tome-se, como exemplo, a Lei Complementar n° 444, de 27/12/1985 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista.

⁶ Segundo o documento, são requisitos para o provimento de cargo: **Diretor de Escola** - licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de Educação, e ter, no mínimo, oito anos de efetivo exercício de Magistério; **Supervisor de Ensino** - licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de Educação, e ter, no mínimo, 8 anos de efetivo exercício de Magistério dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter; no mínimo, dez anos de Magistério; **Dirigente Regional de Ensino** - curso superior, licenciatura de graduação plena ou pós-graduação na área de Educação, ser titular de cargo do Quadro do Magistério Estadual, e ter, no mínimo, oito anos de efetivo exercício de Magistério dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter; no mínimo, dez anos de Magistério. Outrossim, o art. 67 da Lei n. 9394/96 estabelece a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

constitui no espaço privilegiado de formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, eixo da formação do pedagogo para atuar nas demais funções de ensino, pois a docência é a mediação para as demais atividades que envolvem o ato educativo intencional. (cf. texto gerador do GT-3 Pedagogia do VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2001 e documentos da ANFOPE). Acrescente-se ainda o entendimento manifesto no Parecer CNE/CP n.º 5/2005 que toma a docência como base da formação do licenciado em Pedagogia, compreendendo a docência “...como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, MEC/CNE/CP, Parecer 5/2005: p. 7). Grosso modo, apontadas: as universidades e as faculdades de educação como *locus* prioritários, para a formação dos profissionais da Educação; a superação da estrutura fragmentada do Curso de Pedagogia, organizado sob a forma de habilitações (ressalvando-se que a proposta remete à superação da habilitações nos moldes compartimentados e não à suspensão das características formativas que as definem); a superação da dicotomia entre a formação do pedagogo e demais licenciados; uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; a gestão democrática da escola; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a articulação entre formação inicial e continuada e o compromisso social e ético dos profissionais da educação, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana. (cf. *Base Comum Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação: Um Projeto ainda em Construção*, ANFOPE, 2002). Esses princípios e finalidades estão, de certa forma, reiterados pelo Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006)

Ademais, a própria L.D.B determina que “Até o final da Década da Educação só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”(Art. 87 § 4º). Nesse mister, cabe à universidade principalmente a de caráter público, que por sua própria natureza tem um importante papel a desempenhar quanto às demandas sociais a assunção de sua responsabilidade na formação de qualidade e relevância social dos futuros profissionais. Exige-se que esses profissionais

tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Levando em conta as alterações legais e suas regulamentações, a vasta literatura a respeito da formação docente, as indicações e princípios defendidos em eventos científicos e associações, bem como sua adequação às novas condições do mercado de trabalho, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia ⁷ e o comprometimento da universidade, especialmente a pública, com o ensino de qualidade socialmente referenciado, na perspectiva da articulação entre o acesso e a produção do conhecimento na área da Educação e o contato e a análise da realidade educacional na qual os futuros educadores irão se inserir propõe-se a reformulação do Curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, campus de Rio Claro.

2. Princípios Norteadores

Tendo em vista o exposto acima, a presente proposta de reformulação do Curso de Pedagogia define como princípios norteadores:

1. a articulação entre teoria e prática;
2. a iniciação às práticas investigativas;
3. a perspectiva interdisciplinar;
4. a flexibilidade na organização curricular, favorecendo ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento;
5. a integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica;
6. a eleição da escola pública como instância de investigação e de intervenção.

⁷ Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006.

2.1. Articulação Teoria e Prática

Pensar a articulação teoria e prática, no âmbito da educação, remete à relação entre o conhecimento pedagógico e a prática educacional. Tal relação funda-se numa questão anterior que é a relação do conhecimento com a prática humana. Entende-se a prática efetiva como mediadora do fazer humano e, por isso, concreta e histórica. Antropologicamente, a prática constituiu-se como expressão do sujeito coletivo, decorrente inicialmente da prática produtiva, sendo marcada desde cedo pela prática política das relações especificamente humanas. A dimensão produtiva e política da prática são atravessadas por uma terceira dimensão, simbolizadora, e que tem como base a constituição do sentido. Na inter-relação, no entrelaçamento dessas três dimensões, produtiva, política e simbolizadora, alocamos a construção histórica e coletiva do objeto, nesse caso, a relação do conhecimento pedagógico com a prática educacional⁸.

Mas como ultrapassar a formalidade dessa articulação teoria e prática? Como superar a ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes/ educadores/ sem correr o risco de cair em outro discurso teórico?

Com esse desafio em pauta, propõe-se a implantação de um projeto pedagógico que se funda em um projeto educacional mais amplo, levando em conta o contexto social e reconhecendo as condições materiais como ponto de partida; enquanto projeto, carrega a intencionalidade da prática gerada como uma das funções do conhecimento pedagógico e como um dos elementos que o constitui, porque delineiam princípios, “finalidades/ objetivos”, diretrizes e referências para a ação. Busca-se um projeto pedagógico que se contextualize na cultura, no momento histórico; que se instaure na formulação de questões; que se fundamente na perspectiva interdisciplinar de construção de conhecimento e se subsidie na legislação.

⁸ SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. (org) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998.

Nessa direção, entendemos que a articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual intensidade, um estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais.

Para a efetivação do exercício de compreensão das práticas educacionais, nos orientamos pela Resolução CNE nº 1 de 15/05/2006, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que prevêem o **mínimo** de 300 horas para os Estágios Supervisionados e no Parecer CNE no. 28/2001 que prevê o **mínimo** de 400 horas destinadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e

Pensando a Formação de Professores na UNESP

A prática curricular não pode ficar isolada do restante do curso, ao contrário, deve estar em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, concorrendo conjuntamente para a formação da identidade do professor (UNESP, 2002).

Visando à articulação entre teoria e prática, entendemos como instância necessária e, ao mesmo tempo, como espaço possível de construção de novos olhares sobre as práticas, o:

1. Cumprimento de 405 horas referentes às Práticas como Componente Curricular;
2. Cumprimento de 315 horas referentes ao Estágio Curricular Supervisionado.

A Prática como Componente Curricular (PCC)

A Prática como Componente Curricular, distribuída ao longo do curso e supervisionada pela instituição formadora, conforme previsto no Parecer CNE/CP28/2001, será organizada de forma a favorecer a reflexão, por parte do futuro profissional, sobre a organização da educação brasileira a partir da interação e da teorização sobre as práticas que consubstanciam nossa cultura escolar e nossa tradição educacional.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CP28/2001:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Neste sentido, entendemos tal prática como:

1. estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação, oriundas do contato direto com o espaço escolar e o educacional;
2. mecanismo para viabilizar a integração dos diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica com os campos de conhecimento em educação.

As práticas como componentes curriculares, que compreendem o total de 405 horas, materializar-se-ão por intermédio de Projetos Integradores (PI) coordenados por um conjunto de disciplinas que, por sua natureza, favorecem a relação teoria e prática.

Projetos Integradores (PI)

De acordo com o Parecer do CNE/CP 009/2001 e a Resolução do CNE 01, de 15 de maio de 2006, as atividades:

deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas, resolução de situações problemas, características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática contextualizada pode vir até a escola de formação por meio das tecnologias de informação, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.

Nesse sentido, o Projeto Integrado será constituído por atividades obrigatórias, com duração mínima de 1 semestre letivo, a serem desenvolvidas pelo aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP-Rio Claro, e vinculadas a disciplinas pré-definidas, conforme o quadro abaixo, a partir do primeiro semestre do curso.

QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS HORAS RELATIVAS AOS PIS AO LONGO DO CURSO

Período letivo	Disciplinas que integram o PI	Carga horária do PI	C. H. Total Discip.
1º.sem	Introdução a Organização do Trabalho Escolar	30hs	90hs
1º.sem	Psicologia da Aprendizagem	15hs	75hs
2º.sem	Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	30hs	90hs
2º. sem	Conteúdo, Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	15hs	75hs
2º. sem	Conteúdo, Metodologia do Ensino de Geografia	15hs	75hs
3º.sem	Política Educacional Brasileira I: educação infantil e ensino fundamental	15hs	75hs
3º.sem	Conteúdo, metodologia do ensino de matemática	15hs	75hs
4º.sem	Didática: campo de investigação e formação docente	15hs	75hs
4º.sem	Conteúdo, metodologia do Ensino de Artes	15hs	75hs
4º.sem	Conteúdo, conteúdos e metodologia do Ensino de Ed.Física	15hs	75hs
4º.sem	Conteúdo,conteúdos e Metodologia do ensino de História	15hs	75hs
4º.sem	Conteúdo, conteúdos e metodologia da Língua Portuguesa	15hs	75hs
4º.sem	Metodologia do Ensino Fundamental: alfabetização	15hs	75hs
5º.sem	Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas e quantitativas	15hs	75hs
5º.sem	Estatística aplicada a Educação	15hs	75hs
5º.sem	Educação de 0 a 3 anos	15hs	75hs
6º.sem	Administração Escolar: gestão e supervisão de unidades escolares	15hs	75hs
6º.sem	Política Educacional II: ensino médio e formação de professores	15hs	75hs
6º.sem	Pesquisa Educacional: construindo o projeto de pesquisa	15hs	75hs
7º.sem	Dimensões Psicossociais do Cotidiano Escolar – disciplina integradora	15hs	75hs
7º.sem	Educação de 4 a 6 anos	30hs	90hs
7º.sem	Fundamentos da Educação Inclusiva	15hs	75hs
7º.sem	Fundamentos da Educação de jovens e adultos	15hs	75hs
8º.sem	Coordenação e orientação do trabalho pedagógico	15hs	75hs

TOTAL DE HORAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

405 hs

Com o objetivo de favorecer o envolvimento gradativo do aluno em temáticas específicas do campo educacional e com vistas a contribuir para a articulação entre diferentes campos teóricos como fundamento para a compreensão das práticas que consubstanciam o universo dos diferentes espaços educacionais em estudo, os PIs versarão sobre temas tratados pela disciplina ou pelo conjunto de disciplinas do semestre.

Concorrerá também para este fim a definição de uma **disciplina articuladora**, a cada semestre, à qual caberá a integração entre as demais disciplinas do semestre. As disciplinas articuladoras são indicadas pela potencialidade que carregam quanto à articulação teórico-prática ao incorporar temáticas que remetam à ação, reflexão e atuação no âmbito dos processos educativos, e por serem disciplinas que possibilitam

atitudes investigativas decorrentes da ação educativa a ela vinculadas, da proximidade com o campo educacional e da necessidade de compreensão de fenômenos diversos a ele vinculados. Há, ainda, a preocupação de que as disciplinas articuladoras estejam vinculadas aos âmbitos diversos da formação: docência, administração, supervisão, orientação e coordenação. A essas disciplinas são destinadas horas de PCC de modo a favorecer o desenvolvimento dos Projetos Integrados. As disciplinas articuladoras encontram-se indicadas na matriz curricular do curso.

Foi prevista, ainda, a possibilidade de que, mediante articulação e integração entre os docentes responsáveis pelas disciplinas às quais se vinculam os PIs, um único tema venha a ser desenvolvido pelo aluno e seja apreciado a partir dos recortes específicos das disciplinas cursadas. O desenvolvimento de projetos temáticos favorecerá aos futuros pedagogos interagirem com a organização e a cultura institucional da escola, dos sistemas de ensino e demais espaços destinados à oferta da educação básica, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e coletiva para apreensão, mesmo que provisória, da realidade educacional em foco.

Caberá ao docente responsável pela disciplina à qual se vincula o PI, juntamente com o grupo-classe, a cada semestre, definir a temática e os procedimentos adotados para a consecução das atividades relativas ao PI. Quando, no semestre, existir mais de uma disciplina, em cujo bojo esteja previsto o desenvolvimento de PI, a responsabilidade por essa atribuição será compartilhada pelo conjunto de docentes envolvidos.

Caberá, ainda, a esses docentes responsabilizarem-se por dar ciência à Seção de Graduação, mediante registro em formulário próprio, das horas de PI efetivamente realizadas pelos alunos.

Com tal perspectiva, mais uma vez, o projeto pedagógico aproxima-se do contido no documento *Pensando a Formação de Professores na UNESP*, considerando que nele se registra que tal atividade

deve transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, incluindo diferentes atividades que propiciem ao futuro professor o conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. Pode ainda envolver atividades junto aos órgãos normativos e aos órgãos executivos dos sistemas estaduais e municipais do ensino e também

junto a agências educacionais não escolares, como por exemplo, ONGs, Conselho Tutelar, Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente, Promotoria da Infância e da Juventude. Essas atividades, que devem buscar a correlação entre teoria e prática, exigem um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (grifos nossos)

Estágios Curriculares

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conferiu aos órgãos normativos dos sistemas de ensino a competência para a fixação de normas para os estágios profissionais (Art.82), com a restrição de que, no caso dos profissionais da educação, haverá a exigência de um mínimo de trezentas horas de prática de ensino (Art. 65), prescrição incorporada pela resolução CNE no. 01, de 15 de maio de 2006. Para atender aos dispostos legais, o presente projeto prevê o cumprimento de 450 horas de Estágio, divididos em ensino infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão escolar e orientação educacional.

Dessa forma, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação 12/97, acompanhada da Indicação 11/97, fixou as normas para a realização dos estágios na formação docente. Da citada Deliberação destacamos:

Art. 3º - a programação dos estágios atenderá a diretrizes fixadas pelo conjunto dos docentes dos cursos de licenciatura e levará em conta a amplitude da função docente do futuro licenciado, em termos de eficiência do ensino no quadro das propostas pedagógicas das escolas.

Parágrafo único - Os estágios abrangerão, obrigatoriamente, atividades referentes à elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública ou particular.

Neste curso, entende-se que o Estágio, é a atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes, responsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais. No que tange ao contato com o universo escolar, caberá ao aluno

acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos

que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (Parecer CNE 28/2002).

Neste sentido, no Curso de Licenciatura em Pedagogia-UNESP-IB-CRC, o Estágio é concebido como espaço de vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, e está assentado na perspectiva do triplo movimento sugerido por SCHON (1990): *da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.*

Com o objetivo de fornecer subsídios para o desenvolvimento dessas atividades estão previstos dois momentos distintos, mas, complementares : um momento de organização, planejamento, discussão, coordenação e avaliação, o qual será realizado no período noturno, na instituição formadora, sob a égide de disciplina teórica e, outro momento de contato direto com a instituição receptora, o qual poderá ser realizado inclusive no período diurno.

Assim, a carga horária referente ao Estágio Curricular está dividida em:

1. **Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, correspondendo a uma disciplina teórica de 45 horas;
2. **Estágio Supervisionado I: Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, correspondendo a 105 horas de atividades práticas na instituição educacional, vinculado à disciplina Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
3. **Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão Escolar e Orientação Educacional**, correspondendo a uma disciplina teórica de 45 horas;
4. **Estágio Supervisionado II: Prática Escolar em Gestão Escolar e Orientação Educacional**, correspondendo a 105 horas de atividades práticas na instituição educacional, vinculado à disciplina Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão e Orientação Escolar;
5. **Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência do Ensino Infantil**, correspondendo a uma disciplina teórica de 45 horas e,
6. **Estágio Supervisionado III: Prática Escolar e Docência da Educação Infantil**, correspondendo a 105 horas de atividades práticas na instituição educacional,

vinculado à disciplina Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência da Educação Infantil.

O Parecer CNE/CP no. 28/2001 prevê que, para os *alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas*, garantindo o princípio de aproveitamento de sua prática profissional. Para atender tal orientação, o curso de Pedagogia da UNESP/Rio Claro, prevê que esta redução corresponderá ao que segue:

QUADRO 2 – DEDUÇÃO DE HORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tempo de Docência no Ensino Fundamental	Horas a serem deduzidas do Estágio Supervisionado I
De 6 meses a 1 ano	10 horas
De 1 ano e 1 mês a 2 anos	20 horas
De 2 anos e 1 mês a 3 anos	30 horas
De 3 anos e 1 mês a 4 anos	40 horas
De 4 ano e 1 mês a 5 anos	50 horas
De 5 anos e 1 mês a 6 anos	60 horas
De 6 anos e 1 mês a 7 anos	70 horas
De 7 ano e 1 mês a 8 anos	80 horas
De 8 anos e 1 mês a 9 anos	90 horas
Superior a 10 anos	100 horas

QUADRO 3 – DEDUÇÃO DE HORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO INFANTIL

Tempo de Docência no Ensino Infantil	Horas a serem deduzidas do Estágio Supervisionado III
De 6 meses a 1 ano	10 horas
De 1 ano e 1 mês a 2 anos	20 horas
De 2 anos e 1 mês a 3 anos	30 horas
De 3 anos e 1 mês a 4 anos	40 horas
De 4 ano e 1 mês a 5 anos	50 horas
De 5 anos e 1 mês a 6 anos	60 horas
De 6 anos e 1 mês a 7 anos	70 horas
De 7 ano e 1 mês a 8 anos	80 horas
De 8 anos e 1 mês a 9 anos	90 horas
Superior a 10 anos	100 horas

Conforme o preceito legal, a dispensa refere-se exclusivamente às disciplinas de Estágio Supervisionado, devendo o aluno, mesmo que dispensado de significativa parte das atividades práticas, cursar a disciplina teórica que a acompanha, considerando a oportunidade de refletir sobre sua prática e de contribuir nas discussões levadas a efeito nos encontros programados.

2.2. Iniciação às práticas investigativas

A formação de professores quer seja pela natureza do trabalho docente – e sua função nos processos de construção e de reconstrução do conhecimento socialmente acumulado –, quer seja pela natureza do fenômeno educativo, que se apresenta em situações diferenciadas impondo constantes e novos desafios, exige que seja inscrita na conduta desses futuros profissionais uma postura investigativa. Busca-se, através das práticas investigativas, desenvolver nos alunos uma atitude interrogativa e investigativa que os impulse na busca da compreensão do real educacional e os direcione na elaboração de projetos de intervenção e de superação de situações problemáticas vivenciadas na realidade educacional.

Complementarmente, acredita-se que o ensino de graduação constitui-se, no atual modelo brasileiro de universidade, no período em que o interesse dos alunos pela atividade de pesquisa na esfera acadêmica pode ser acalentado.

Da articulação dessas duas intenções surge a preocupação com o incentivo às práticas investigativas que se materializam, neste projeto, da seguinte forma:

1. Exigência de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e
2. Exigência da participação em eventos de natureza científica e/ou cultural, sob a forma de **Atividades acadêmico-científico e culturais**.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso, que remete às práticas investigativas, permite ao aluno exercitar-se no campo da investigação científica articulando, quando

de sua elaboração, os conhecimentos teóricos e os empíricos acumulados ao longo do curso.

O TCC, condição *sine qua non* para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, contará, a partir do 6º semestre letivo ou após o cumprimento de 60% dos créditos em disciplinas, com espaço formalizado para o desenvolvimento de um tema que tenha sido, ou venha sendo delineado, desde os períodos iniciais do curso. Para tanto, o graduando deverá:

1. contar com a orientação de docente do Departamento de Educação ou, quando for o caso, de outra instituição em conformidade com as orientações em vigor;
2. apresentar, no prazo determinado, projeto de trabalho com a anuência do orientador e aprovado pelo Conselho de Curso, de acordo com as orientações em vigor;
3. estar ciente das condições institucionais que normalizam o processo de elaboração do TCC.

Para a realização do TCC estão previstas 180 horas, que totalizam 12 créditos, distribuídas (na grade curricular de referência) durante o 6º, 7º e 8º semestres letivos, que integram o total de créditos obrigatórios a serem cumpridos pelo aluno.

Atividades acadêmico-científico e culturais

As horas de atividades acadêmico-científico-culturais, propostas pelas Diretrizes Curriculares aprovadas pela Resolução do CNE 01, de 15 de maio de 2006, serão desenvolvidas, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP-RC, com o objetivo de valorizar e estimular a produção do conhecimento pelo aluno como elemento essencial para a formação integral do educador.

As 210 horas de Atividades acadêmico-científico-culturais, a serem cumpridas pelo aluno por meio de sua participação comprovada e aprovada pelo Conselho de Curso de Pedagogia, de acordo com regulamentação específica a ser emitida por aquele colegiado, serão efetivadas como:

Atividades de pesquisa desenvolvidas pelos docentes do Depto. de Educação/IB/CRC ou por docentes de outros departamentos do Campus de Rio Claro	Perfazendo o total mínimo de 105 horas
Monitoria e estágio junto às disciplinas do Departamento de Educação ou de outros Departamentos do Campus	
Atividades de extensão desenvolvidas pela UNESP	
Eventos de natureza acadêmica ou científica relacionados à Educação, tais como: Semana de Estudos da Pedagogia, Congressos, Simpósios, Oficinas Pedagógicas e cursos extra-curriculares organizados por instituições oficiais ou que sejam reconhecidas pelos fóruns acadêmicos, estudantis ou sindicais	Perfazendo o número de horas complementares às 105 (descritas no quadro anterior) até o mínimo de 210 horas
Eventos de natureza artística e cultural organizados por entidades oficiais ou de caráter educacional, sindical ou acadêmico.	

2.3. A Perspectiva Interdisciplinar

A interdisciplinaridade, juntamente com a articulação entre teoria e prática, tem sido pensada como uma das relevantes possibilidades para a superação da fragmentação que se instalou no âmbito educacional. Enquanto categoria de estudo, a interdisciplinaridade tem estado na preocupação de intelectuais, pesquisadores e educadores situados nos diversos campos do conhecimento. Não raras vezes, aparece no bojo de discussões e posições que remetem à multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Reconhecemos e acompanhamos a importância dessas discussões e destacamos que, no âmbito desse projeto, focaremos nossa atenção na interdisciplinaridade.

De qual interdisciplinaridade estamos falando?

Ao aprofundar seus estudos na temática da interdisciplinaridade, Fazenda (1994) indica como uma questão primeira, comum a todos os autores por ela levantados, a necessidade da superação da dicotomia ciência-existência no trato da temática. Na revisão histórico-crítica que faz, a autora organiza seu levantamento em décadas que podem ser assim sintetizadas: em 1970, no contexto dos movimentos estudantis, caminhava-se rumo a uma *construção epistemológica da interdisciplinaridade*, fundada em explicitação filosófica, tendo, como significativa contribuição no Brasil, os estudos

de Japiassú. Outra relevante questão refere-se à *metodologia interdisciplinar* que põe em evidência a reflexão sobre as experiências realizadas e o detalhamento dos procedimentos de realização, discutidos por esse autor, nos seus estudos sobre o tema. Em 1980, no movimento da história da ciência que caminhou na busca de epistemologias que explicitassem o teórico, o abstrato, a partir do prático, do real, Fazenda destaca a importância do documento *Interdisciplinaridade e ciências*

9

nas próprias produções, a parceria, a intencionalidade das buscas norteadas por reflexões, foram ganhando corpo e subsidiando a construção de fundamentos de uma prática docente e investigativa interdisciplinar, articulada pela autora, já nos anos 90 (FAZENDA, 1994).

Para Freitas (1995), no empenho para o esboço de uma teoria pedagógica, a perspectiva interdisciplinar tem caráter fundamental (o mesmo ocorrendo com a relação teoria e prática). Pensada como caminho natural nos casos de superposição, por exemplo, entre a Pedagogia e as ciências de referência (Psicologia, Sociologia, Filosofia) ou a Pedagogia e as disciplinas relativas aos conteúdos específicos (Química, Física, Biologia, Geografia, Matemática etc), essa perspectiva jamais chegou à metodologia de ensino. Para o autor, interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar, conjuntamente, determinado objeto de estudo. Tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde a colocação do problema. Assim ocorrendo, o conhecimento é gerado em um nível qualitativamente diferente do existente em cada disciplina.

O autor vincula esse caráter fundamental ao alto nível de comunicação existente entre as diferentes áreas do conhecimento, na realidade objetiva do mundo, o que nos põe frente a frente com uma teoria do conhecimento.

Neste projeto, na busca da superação da fragmentação entre diferentes conteúdos e metodologias, a perspectiva interdisciplinar fundamenta e é fundamentada por um modo de olhar, interagir e atuar que localiza, na análise das práticas pedagógicas, a inter-relação entre as diferentes áreas que integram as práticas educacionais.

⁹ O documento *Interdisciplinaridade e ciências humanas* foi elaborado em 1983 por Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui. (FAZENDA; 1994:27)

2.4. Flexibilidade na organização curricular

A flexibilidade na organização curricular, indispensável para atender às diferentes demandas sociais e articular a formação às exigências do mundo contemporâneo, fica garantida neste curso, primeiramente, por meio da inclusão na grade curricular de disciplinas obrigatórias de aprofundamento e optativas e, complementarmente, pela realização das atividades relacionadas às práticas investigativas (Atividades acadêmico-científico-culturais, Trabalho de Conclusão de Curso) e aos Projetos Integradores.

A inclusão de disciplinas obrigatórias de aprofundamento possibilita ao aluno o estudo de temas de seu interesse vinculados à atuação do pedagogo. Para tanto, cabe ao Departamento de Educação garantir o oferecimento de um rol de disciplinas que possibilite ao aluno uma efetiva de escolha. As disciplinas obrigatórias de aprofundamento, pré-definidas e constantes da grade curricular proposta serão oferecidas semestralmente, a partir quinto Semestre. No decorrer do curso, os alunos deverão cursar obrigatoriamente um mínimo de quatro disciplinas obrigatórias de aprofundamento, perfazendo 16 créditos.

Os alunos deverão também, no decorrer do curso, cursar disciplinas optativas¹⁰ perfazendo um total de oito créditos, vinculadas direta ou indiretamente à formação do pedagogo e oferecidas no âmbito da UNESP, ou por Instituição de Ensino por ela reconhecida. Para tanto, o aluno poderá cursar:

1. disciplinas optativas que o aluno elegerá dentre o rol daquelas oferecidas pelos departamentos do campus da UNESP-Rio Claro, tanto para o Curso de Pedagogia, como para os outros Cursos de Graduação aqui existentes;
2. disciplinas de outros Cursos de Graduação, oferecidas pelos departamentos alocados em qualquer campus da UNESP ou oferecidas por outras universidades públicas

¹⁰ O aproveitamento dos créditos relativos às disciplinas optativas realizadas fora do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, estará sujeito à apresentação dos documentos comprobatórios à Seção de Graduação.

reconhecidas pela UNESP, desde que devidamente reconhecido como aluno regular ou especial.

Os Projetos Integradores, as atividades acadêmico-científico-culturais e o Trabalho de Conclusão de Curso constituem-se em um núcleo de conteúdos diferenciadores da formação, de aprofundamento de estudos e de flexibilização curricular, pois permitem aos alunos dirigir seus esforços acadêmicos – de estudo, análise e investigação – para as áreas de formação de maior interesse, contando com a ação coordenadora dos docentes para auxiliá-los nesses esforços.

Os Projetos Integradores constituem-se em espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao aluno vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento escolar. Já as atividades acadêmico-científico-culturais permitem ao aluno vivenciar situações que o coloquem em contato com produções e pesquisas, estimulando-o a aprofundar-se em temas de seu interesse e a socializar descobertas resultantes desses aprofundamentos. Por fim, a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação de um docente, constitui-se também num instrumento privilegiado para o aprofundamento de estudos.

Em síntese, o conjunto dessas atividades promove uma flexibilização na organização da grade curricular e garante ao aluno juntamente com o aprofundamento em seus estudos, a diversificação em sua formação, respeitando seus interesses e necessidades.

2.5. Integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica

Tomando a docência como a base da formação deste curso e entendendo que ela confere sentido e organicidade aos diferentes âmbitos do trabalho pedagógico e às tarefas de suporte pedagógico, gestão e supervisão dos diferentes espaços educacionais, busca-se romper com o pressuposto de formação profissional pautado na fragmentação

do trabalho pedagógico por meio da divisão entre uma formação voltada para as funções de elaboração e controle desse trabalho e outra para as funções de execução.

Tal modelo, presente em cursos estruturados na divisão em habilitações de formação de professores e de gestão da educação (Administração ou Supervisão Escolar, Orientação Educacional ou ainda a Coordenação Pedagógica), reproduz na formação inicial do futuro professor uma concepção de trabalho pedagógico que pouco favorece a apreensão, por parte do futuro profissional, da necessidade de uma organização escolar pautada em relações horizontais e coletivas.

Além disso, acredita-se que a diferenciação presente na atuação profissional resulta da natureza das funções que os professores exercem no interior dos sistemas educacionais e não, exclusivamente, de uma formação prévia e específica, dado que todo professor da educação básica pode, potencialmente, vir a ocupar funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação no âmbito do sistema educacional e ao longo de sua trajetória profissional. Em vista disso, acredita-se ser necessário garantir a todos os egressos do Curso de Pedagogia da UNESP-Rio Claro, formação básica para o desempenho competente das funções de docência, suporte pedagógico, gestão e supervisão no campo da educação escolar básica, condição que se pretende oferecer mediante a integração dos conteúdos das atuais habilitações específicas de Magistério, Administração Escolar, Orientação Educacional e Educação Infantil.

Nesses termos, a diversificação na formação do pedagogo estará contemplada pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo Projeto Pedagógico do curso. Entende-se, assim, que a integração dos conteúdos e atividades estágios das antigas habilitações específicas dar-se-á pela sua inclusão ao currículo obrigatório, sendo oferecidos a todos os alunos.

Assim, a formação de pedagogo que possa atuar em diferentes âmbitos da educação básica está contemplada pelo projeto pedagógico do curso, tanto pela inclusão de conteúdos e atividades das diversas esferas de atuação profissional, como pela participação dos professores do Curso na articulação teórico-prática da formação de seus alunos.

2.6. A eleição da escola pública como locus de investigação

Eleger a escola pública como espaço privilegiado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, seus tempos como recortes para análises e reflexões e suas práticas como fenômenos sobre os quais devem recair nossas atenções é condição para a formação de um profissional da educação escolar que tenha, no compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, para a maioria da população, um de seus principais desafios.

3. Perfil Profissional

O Curso de Pedagogia da UNESP/Rio Claro destina-se à formação de licenciados em Pedagogia, tendo como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência. Objetiva-se a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática.

Esses profissionais, conforme artigo 4º. da Resolução CNE nº 1 de 15/05/2006, estarão **habilitados** para atuar:

como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ;

como docentes nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;

como diretores de unidades escolares de educação básica, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores escolares, ou seja nas áreas de suporte pedagógico e educacional, correspondendo às atividades descritas no Art. 64 da LDB que no caso deste curso, dizem respeito às esferas de gestão de

processos educativos, de organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, de coordenação pedagógica e de orientação educacional.

O rompimento com a concepção de um curso de Pedagogia fragmentado em habilitações propicia condições para a compreensão ampla e consistente tanto do fenômeno educativo, quanto das práticas escolares observados nos diferentes âmbitos profissionais e que se tornam objeto de preocupação de diferentes especialidades profissionais. Tendo a formação docente como eixo norteador do projeto, o curso deverá, ainda, oferecer condições para iniciação à atividade investigativa e crítica dos problemas da prática pedagógica.

Em síntese, ao final de curso, o profissional deverá ser capaz de:

buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;

organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado;

exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal e não formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;

comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos.

4. Estrutura do Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP-Rio Claro organiza-se em:

A. Disciplinas¹¹:

Disciplinas Obrigatórias de Formação Geral – perfazendo 705 horas, compreendendo 660 horas de aulas teóricas e 45 horas de Prática como Componente Curricular, conforme quadro 4 apresentado na página 31 deste projeto;

Disciplinas Obrigatórias de Formação Profissional – perfazendo 1560 horas. Compreendendo 1200 horas teóricas e 360 horas de Prática como Componente Curricular, conforme quadro 5 apresentado página 32 deste projeto;

Disciplinas Obrigatórias de Aprofundamento – num total de 420 horas, integradas por 240 horas teóricas e 180 horas de Trabalho de Conclusão de Curso, conforme quadro 6 apresentado na página 33 deste projeto;

Disciplinas Optativas – num total de 120 horas, conforme quadro 8 apresentado na página 34 deste projeto;

B. Estágios Curriculares

Disciplinas de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar – num total de 135 horas teóricas, conforme quadro 7 apresentado na página 33 deste projeto;

Estágios Supervisionados – num total de 315 horas de atividades práticas, conforme quadro 7 apresentado na página 33 deste projeto;

¹¹ Todas as disciplinas oferecidas por este curso são semestrais.

C. Atividades acadêmico-científico e culturais

Atividades de pesquisa, extensão e monitoria – perfazendo um total mínimo de 105 horas, conforme quadro 9 apresentado na página 34 deste projeto, e

Participação em eventos – perfazendo um total mínimo de 105 horas, conforme quadro 9 apresentado na página 34 deste projeto, e

Relação e caracterização das disciplinas e atividades

Integram o núcleo de disciplinas obrigatórias, tanto aquelas que oferecem a **fundamentação** filosófica, psicológica, sociológica, histórica e econômica da educação, incluindo-se as disciplinas de Pesquisa Educacional (Disciplinas Obrigatórias de Formação Geral), quanto as mais diretamente relacionadas ao exercício da reflexão sobre a **atuação profissional** (Disciplinas Obrigatórias de Formação Profissional).

São disciplinas **Obrigatórias de Formação Geral**: Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Antiguidade e no Medievo; Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Modernidade e na Contemporaneidade; História da Educação Antiga e Medieval; História da Educação Moderna e Contemporânea; Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas e quantitativas; Pesquisa Educacional: construindo o projeto de pesquisa; Introdução à Economia da Educação.

São disciplinas **Obrigatórias de Formação Profissional**: Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente; Didática: campo de investigação e formação docente; Introdução à Organização do Trabalho Escolar; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Fundamentos e Metodologia do Ensino de História; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física; Política Educacional Brasileira I: educação infantil e ensino fundamental; Política Educacional Brasileira II: ensino médio e formação de professores; Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização; Dimensões

Psicossociais do Cotidiano Escolar; Fundamentos da Educação Inclusiva; Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; Administração Escolar: gestão e supervisão de unidades escolares; Coordenação e orientação do trabalho pedagógico; Educação de 4 a 6 anos; Educação de 0 a 3 anos; Estatística Aplicada à Educação.

As antigas disciplinas de “Introdução ao Estudo de...” (Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Ciências Naturais), existentes no currículo anterior, são, neste projeto, reestruturadas segundo uma nova concepção ao enfatizarem os fundamentos, os conteúdos e a metodologia, direcionados para a ação pedagógica do profissional que atuará nos níveis da Educação Básica aos quais se refere este curso. Inclui-se, ainda, os fundamentos, os conteúdos e a metodologia do ensino da Arte e da Educação Física, conforme previsto na alínea “i”, do artigo 6º. da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006. Tais disciplinas estão caracterizadas como disciplinas obrigatórias de formação profissional. Essas disciplinas tiveram seus programas concebidos como resultado do trabalho conjunto de professores do Departamento de Educação (articulando didática, metodologia e prática de ensino) e de professores de outros Departamentos envolvidos com as áreas de conhecimento específicas (articulando os seus conteúdos), na tentativa de garantir que as disciplinas que integram os fundamentos com a metodologia do ensino de cada componente constante das estruturas curriculares da educação infantil e do ensino fundamental recebam tratamento que atinjam a “transposição didática” dos conteúdos, conforme orientação presente na Resolução CNE/CP no. 1 de 15/05/2006.

São disciplinas **Obrigatórias de Aprofundamento**: Filosofia da Educação: aspectos filosóficos da Educação no Brasil na contemporaneidade; Orientação sexual na escola; Educação e trabalho; Planejamento e avaliação de unidades e sistemas escolares; Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas; Sociologia e Cultura; Literatura Infantil: um enfoque histórico cultural; Psicologia da Educação Infantil.

As disciplinas Obrigatórias de Aprofundamento referem-se a um conjunto de disciplinas apresentado pelas Áreas de Conhecimento do Departamento de Educação e constantes deste Projeto, dentre as quais os alunos deverão obrigatoriamente cumprir 4, a partir do quarto semestre, de maneira a perfazer o total de 16 créditos.

Ressalte-se que, o que caracteriza este conjunto de disciplinas, não é a sua oferta facultativa pelos docentes do Departamento e sim a possibilidade de os alunos escolherem temáticas que, tratadas ao longo do curso, lhes pareçam mais apropriadas para sua formação, constituindo-se em eixos de aprofundamento de estudos, e oportunizando a flexibilização curricular. Dessa forma, tais disciplinas:

compõem um conjunto fixo de disciplinas a ser oferecido pelas respectivas Áreas, conforme quadro curricular anexo, sendo obrigatória a oferta semestral de duas disciplinas, a partir do quinto semestre do Curso;

expressam um aprofundamento de questões tratadas ao longo do curso e que, no entender das Áreas, contribuem para a formação do profissional da Educação aqui proposto.

Ao serem eleitas pelos alunos, as disciplinas de aprofundamento tornam-se obrigatórias para os alunos, salvo em situações previstas no Regimento da UNESP.

No conjunto das disciplinas de aprofundamento está o Trabalho de Conclusão de Curso, que deverá ser elaborado pelo aluno deverá elaborar, constituindo-se num instrumento privilegiado para o aprofundamento de estudos, na área de seu maior interesse.

As disciplinas **Optativas** serão escolhidas pelo aluno dentre o rol daquelas oferecidas pelos departamentos do campus da UNESP-Rio Claro, tanto para o Curso de Pedagogia, como para os outros Cursos de Graduação aqui existentes, e dentre o rol de disciplinas de outros Cursos de Graduação, oferecidas pelos departamentos alocados em qualquer campus da UNESP ou oferecidas por outras universidades públicas reconhecidas pela UNESP.

São disciplinas de **Estágios Curriculares**: Estágio Supervisionado I e Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado II e Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão e Orientação Escolar e Estágio Supervisionado III e Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência da Educação Infantil. As disciplinas

São **Atividades Acadêmico-científicas e Culturais**: atividades de pesquisa das quais o aluno participa, sob a orientação de docentes dos departamentos da UNESP/RC;

atividades de monitoria e estágio junto às disciplinas do Departamento de Educação ou de outros Departamentos do Campus; atividades de extensão desenvolvidas pela UNESP; participação em eventos de natureza acadêmica ou científica relacionados à Educação, tais como: Semana de Estudos da Pedagogia, congressos, simpósios, oficinas pedagógicas e cursos extra-curriculares organizados por instituições oficiais ou que sejam reconhecidas pelos fóruns acadêmicos, estudantis ou sindicais, e participação em eventos de natureza artística e cultural organizados por entidades oficiais ou de caráter educacional, sindical ou acadêmico.

4.1. Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia

A. Duração do Curso

O Curso tem um total de 3.465 horas, distribuídas e organizadas em 8 (oito) semestres letivos, perfazendo um total de 4 (quatro) anos, sendo este o tempo mínimo de integralização curricular. O tempo máximo de integralização do currículo é de 7 (sete) anos.

B. Período de Funcionamento

O Curso funciona no período noturno, incluindo-se atividades aos sábados, com atividades predominantemente teóricas. Vale ressaltar que, em vista de as modalidades de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental regular se darem no período diurno, o desenvolvimento das atividades de Estágios Supervisionados está previsto para o período diurno.

C. Organização

Este curso é constituído por disciplinas obrigatórias de formação geral, disciplinas obrigatórias de formação profissional, disciplinas obrigatórias de aprofundamento, disciplinas optativas, estágios e atividades acadêmico-científicas e culturais, conforme quadros que seguem:

QUADRO 4 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO GERAL

Disciplinas	Carga horária (teórica)	PCC- PI	Total da carga horária	Número de créditos	Semestre
Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Antiguidade e no Medievo	60		60	04	1.º
História da Educação Antiga e Medieval	60		60	04	1.º
Psicologia da Aprendizagem	60	15	75	05	1.º
Sociologia Geral	60		60	04	1.º
Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Modernidade e na Contemporaneidade	60		60	04	2.º
História da Educação Moderna e Contemporânea	60		60	04	2.º
Psicologia do Desenvolvimento	60		60	04	2.º
Sociologia da Educação	60		60	04	2.º
Introdução à Economia da Educação	60		60	04	3.º
Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas e quantitativas	60	15	75	05	5.º
Pesquisa Educacional: construindo o projeto de pesquisa	60	15	75	05	6.º
Total	660	45	705	47	

QUADRO 5 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Disciplinas	Carga horária (teórica)	PCC- PI	Total da carga horária	Número de créditos	Semestre
Introdução à Organização do Trabalho Escolar	60	30	90	6	1º.
Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	60	30	90	6	2º.
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	60	15	75	5	2º.

Conteúdo, Metodologia do Ensino de Geografia	60	15	75	5	2º.
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Matemática	60	15	75	5	3º.
Política Educacional Brasileira I: educação infantil e ensino fundamental	60	15	75	5	3º.
Didática: campo de investigação e formação docente	60	15	75	5	4º.
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Educação Física	30	15	45	3	4º.
Conteúdo, Metodologia do Ensino da Arte	30	15	45	3	4º.
Conteúdo, e Metodologia do Ensino de História	60	15	75	5	4º.
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	15	75	5	4º.
Metodologia do ensino fundamental: alfabetização	60	15	75	5	4º.
Educação de 0 a 3 anos	60	15	75	5	5º.
Estatística aplicada à educação	60	15	75	5	5º.
Administração Escolar: gestão e supervisão de unidades escolares	60	15	75	5	6º.
Política Educacional Brasileira II: ensino médio e formação de professores	60	15	75	5	6º.
Dimensões Psicossociais do Cotidiano Escolar	60	15	75	5	7º.
Educação de 4 a 6 anos	60	30	90	6	7º.
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60	15	75	5	7º.
Fundamentos da Educação Inclusiva	60	15	75	5	7º.
Coordenação e orientação do trabalho pedagógico	60	15	75	5	8º.
Total	1200	360	1560	104	

QUADRO 6 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE APROFUNDAMENTO

Disciplinas	Carga horária (teórica)	PCC- PI	Total da carga horária	Número de créditos	Semestre
Filosofia da Educação: aspectos filosóficos da Educação no Brasil na contemporaneidade	60		60	4	5 ^o .
Orientação sexual na escola	60		60	4	5 ^o .
Educação e trabalho	60		60	4	6 ^o .
Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares	60		60	4	6 ^o .
Didática: Práticas culturais e práticas pedagógicas	60		60	4	7 ^o .
Sociologia e Cultura	60		60	4	7 ^o .
Literatura infantil: um enfoque histórico-cultural	60		60	4	8 ^o .
Psicologia da Educação Infantil	60		60	4	8 ^o .
TCC			180	12	6 ^o /7 ^o /8 ^o /
Total	480		660	44	
Total obrigatório para alunos			420	28	

QUADRO 7 – ESTÁGIOS CURRICULARES

Disciplinas	Carga horária (teórica)	Atividades Práticas	Total da carga horária	Número de créditos	Semestre
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	45		45	3	5 ^o .
Estágio Supervisionado I		105	105	7	5 ^o .
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão e Orientação Escolar	45		45	3	6 ^o .
Estágio Supervisionado II		105	105	7	6 ^o .
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência da Educação Infantil	45		45	3	8 ^o .
Estágio Supervisionado III		105	105	7	8 ^o .
Total	135	315	450	30	

QUADRO 8 – DISCIPLINAS OPTATIVAS

	horas	Créditos
disciplinas optativas ¹² que o aluno elegerá dentre o rol daquelas oferecidas pelos departamentos do campus da UNESP-Rio Claro, tanto para o Curso de Pedagogia, como para os outros Cursos de Graduação aqui existentes;	120	8
disciplinas de outros Cursos de Graduação, oferecidas pelos departamentos alocados em qualquer campus da UNESP ou oferecidas por outras universidades públicas reconhecidas pela UNESP.		
Total obrigatório para alunos	120	8

QUADRO 9 – ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO E CULTURAIS

Atividades	horas	Créditos totais
Atividades de pesquisa desenvolvidas pelos docentes do Depto. de Educação Do IB/RC ou por docentes de outros departamentos do Campus de Rio Claro	105	7
Atividades de extensão desenvolvidas pela UNESP		
Monitoria e estágio junto às disciplinas do Departamento de Educação ou de outros Departamentos do Campus		
Eventos de natureza acadêmica ou científica relacionados à Educação, tais como: Semana de Estudos da Pedagogia, Congressos, Simpósios, Oficinas Pedagógicas e cursos extra-curriculares organizados por instituições oficiais ou que sejam reconhecidas pelos fóruns acadêmicos, estudantis ou sindicais	105	7
Eventos de natureza artística e cultural organizados por entidades oficiais ou de caráter educacional, sindical ou acadêmico.		
Total obrigatório para alunos	210	14

QUADRO 10 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA

Disciplinas	créditos	Semestre
Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Antiguidade e no Medievo	4	Primeiro
História da Educação Antiga e Medieval	4	
Introdução à Organização do Trabalho Escolar (Disciplina Articuladora)	6	
Psicologia da Aprendizagem	5	
Sociologia Geral	5	

¹² O Departamento de Educação deverá assegurar o oferecimento de um rol de disciplinas optativas a cada ano letivo.

Disciplinas	créditos	Semestre
Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente (Disciplina Articuladora)	6	Segundo
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza	5	
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Geografia	5	
Psicologia do Desenvolvimento	4	
Sociologia da Educação	4	

Disciplinas	créditos	Semestre
Política Educacional Brasileira I: educação infantil e ensino fundamental (Disciplina Articuladora)	5	Terceiro
Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Modernidade e Contemporaneidade	4	
História da Educação Moderna e Contemporânea	4	
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Matemática	5	
Introdução à Economia da Educação	4	

Disciplinas	créditos	Semestre
Didática: campo de investigação e formação docente (Disciplina Articuladora)	5	Quarto
Conteúdo, Metodologia do Ensino de História	5	
Conteúdo, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	5	
Metodologia do ensino fundamental: alfabetização	5	
Conteúdo, Metodologia do Ensino da Arte	3	
Conteúdo, Metodologia da Educação Física	3	

Disciplinas	créditos	Semestre
Filosofia da Educação: aspectos filosóficos da Educação no Brasil na contemporaneidade ou Orientação sexual na escola	4	Quinto
Estatística aplicada à educação	5	
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3	
Pesquisa Educacional: abordagens qualitativas e quantitativas (Disciplina Articuladora)	5	
Educação de 0 a 3 anos	5	
Estágio Supervisionado I	7	
TCC		

Disciplinas	créditos	semestre
Administração Escolar: gestão e supervisão de unidades escolares (Disciplina Articuladora)	5	Sexto
Política Educacional Brasileira II: ensino médio e formação de professores	5	
Educação e Trabalho ou Planejamento e Avaliação de unidades e sistemas escolares	4	
Pesquisa Educacional: construindo o projeto de pesquisa	5	
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão e Orientação	3	
Estágio Supervisionado II	7	
TCC		

Disciplinas	créditos	Semestre
Dimensões Psicossociais. do Cotidiano Escolar (Disciplina Articuladora)	5	Sétimo
Didática: Práticas culturais e práticas pedagógicas ou Sociologia e Cultura	4	
Educação de 4 a 6 anos	6	
Fundamentos da educação de jovens e adultos	5	
Fundamentos da Educação Inclusiva	5	
TCC		

Disciplinas	créditos	Semestre
Coordenação e orientação do trabalho pedagógico	5	Oitavo
Literatura infantil: um enfoque histórico-cultural ou Psicologia da Educação Infantil	4	
Disciplina Optativa	4	
Disciplina Optativa	4	
Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência da Educação Infantil	3	
Estágio Supervisionado III	7	
TCC		

QUADRO 11 – INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Componentes Curriculares	horas	Créditos totais
Disciplinas Obrigatórias de Formação geral	705	47
Disciplinas Obrigatórias Formação Profissional	1.560	104
Disciplinas Obrigatórias de Aprofundamento	240	16
Trabalho de Conclusão de Curso	180	12
Disciplinas Optativas	120	8
Estágios Supervisionado	450	30
Atividades Acadêmico-Científico e Culturais	210	14
Total	3.465	231

5. Aproveitamento de Estudos e Complementação Curricular

Para atendimento ao artigo 12 da Resolução CNE/CP no. 1/2006, os alunos egressos de outros cursos de Pedagogia ou egressos desse curso que, formados sob a égide de cursos estruturados em habilitações, desejam ampliar suas competências profissionais legais, a partir do ano de implantação desta nova proposta curricular, poderão complementar seus estudos no Curso de Pedagogia do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, desde que devidamente aceitos como alunos regulares, conforme normas vigentes na instituição.

Para tanto, o Conselho de Curso baixará regulamentação específica, tendo como critério o cumprimento do disposto na Resolução CNE/CP no. 1/2006, particularmente no que diz respeito ao cumprimento mínimo de 400 horas de estudos complementares.

PROJETO DE ESTÁGIO CURRICULAR

Introdução

Rompendo com a fragmentação inerente às habilitações, pretende-se a formação de profissionais para a docência que também possam exercer as funções de suporte pedagógico e educacional. Isto porque se pressupõe que a diferenciação entre esses profissionais se dá no exercício da função que exercem no sistema educacional e não, exclusivamente, em uma formação específica e/ou prévia. A formação docente constitui-se no cerne do curso e em condição *sine-qua-non* para o competente exercício das funções de suporte pedagógico e educacional. A própria LDB 9.394/96, sabiamente, estabelece a experiência docente como pré-requisito para o exercício de quaisquer outras funções de magistério (Art. 67). Dessa forma, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP-RC formará profissionais que atuarão como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; como docentes nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; como diretores de unidades escolares de educação básica, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores escolares, ou seja nas áreas de suporte pedagógico e educacional, correspondendo às atividades descritas no Art. 64 da LDB que no caso deste curso, dizem respeito às esferas de gestão de processos educativos, de organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, de coordenação pedagógica e de orientação educacional. Pretende-se que esta atuação se dê com um olhar investigativo e crítico sobre os problemas da prática pedagógica permitindo, dessa forma, que o profissional tenha condições de organizar e avaliar novas formas de intervenção no processo educativo.

O Estágio Curricular ¹³ é a atividade pela qual o futuro profissional estará vivenciando e refletindo sobre as práticas escolares desenvolvidas tanto nas salas de

¹³ A Res. CNE no.01- 05/2006, ao instituir a duração e a carga horária para os Cursos de graduação em Pedagogia, fixa em 300 o total de horas destinado ao estágio curricular 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.

aula, quanto em outros espaços e situações escolares, constituindo-se em uma situação privilegiada para que o futuro profissional possa “acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (Parecer CNE 28/2002)”.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia-UNESP-IB-CRC, o Estágio Curricular é concebido como espaço da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, e está assentada neste projeto, na perspectiva do triplo movimento sugerido por SCHON (1990): *da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação*. E será organizado a partir dos seguintes temas articuladores:

1. Observação e regência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
2. Acompanhamento de situações referentes à organização e ao funcionamento interno da instituição escolar, bem como de sua relação com órgãos do sistema de ensino e ou organismos e instituições da sociedade civil que incidam sobre o funcionamento escolar (Conselho Tutelar, ONGs etc).

As temáticas que permearão a realização do Estágio Curricular versarão sobre aspectos que visem apreender as características pedagógicas, sociais, organizacionais e culturais da organização receptora.

O Estágio Curricular deve iniciar-se na semana de planejamento, de modo a garantir a participação dos alunos no trabalho pedagógico em todas as suas fases, desde sua concepção até a avaliação. Caso o início das atividades junto às escolas ocorra em período anterior ao estipulado pelo calendário Escolar da UNESP/IB/CRC, os estagiários deverão contatar as escolas previamente, inteirando-se das datas da escola. A carga horária referente ao Estágio Curricular está dividida em:

1. **Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, correspondendo a uma disciplina teórica de 45 horas;

2. **Estágio Supervisionado I: Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, correspondendo a 105 horas de atividades práticas na instituição educacional, vinculado à disciplina Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
3. **Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão Escolar e Orientação Educacional**, correspondendo a uma disciplina teórica de 45 horas;
4. **Estágio Supervisionado II: Prática Escolar em Gestão Escolar e Orientação Educacional**, correspondendo a 105 horas de atividades práticas na instituição educacional, vinculado à disciplina Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão e Orientação Escolar;
5. **Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência da Ensino Infantil**, correspondendo a uma disciplina teórica de 45 horas e,
6. **Estágio Supervisionado III: Prática Escolar e Docência da Educação Infantil**, correspondendo a 105 horas de atividades práticas na instituição educacional, vinculado à disciplina Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência da Educação Infantil.

Estágio Supervisionado I e III: Prática Escolar e Docência

A carga horária de 210 horas é destinada à realização do estágio supervisionado, o qual consiste na oportunidade do estudante desenvolver uma experiência de investigação e reflexão sobre a estrutura organizacional da escola e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição ao mesmo tempo em que irá se defrontar com os problemas concretos dos processos de ensino e de aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, por meio de análise e reflexão sobre a prática observada, construindo e operacionalizando projetos de intervenção pedagógica.

Os encontros com o(s) docente(s) responsável(is) pelos Estágios Supervisionados I e III: Prática Escolar e Docência ocorrerá no período noturno, na instituição formadora com uma carga de 90 horas, que corresponderão a duas disciplinas teóricas, conforme explicitado anteriormente, para encontros de discussão, entre o docente responsável pelo planejamento, coordenação e avaliação do estágio supervisionado e os alunos, matriculados na instituição formadora, nos quais serão

elaborados os projetos de intervenção (regência) e os roteiros de observação, assim como a organização de encontros entre discentes e docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, a reflexão sobre a prática observada e vivenciada pelos alunos.

Os temas privilegiados para essa reflexão são: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; a organização do ambiente pedagógico; o brincar enquanto eixo metodológico; a construção do projeto pedagógico; a Progressão Continuada: o embasamento teórico e a concepção do professor e o trabalho do professor em sala de aula: os conteúdos, a relação com os alunos, as questões disciplinares, a atualização do professor em relação às novas orientações curriculares e as questões referentes à observação, ao registro e à avaliação da aprendizagem.

Os projetos de intervenção, que se constituem nas regências em salas de aula, estarão voltados para as necessidades de cada realidade escolar. Serão formados grupos de alunos que atuarão nas salas de aula a partir de um planejamento organizado nos momentos de reflexão teórica. Nesta etapa está previsto, também, a organização de encontros na Universidade destinados ao trabalho de reflexão dos alunos em conjunto com os professores das classes observadas.

Estágio Supervisionado II: Prática Escolar em Gestão Escolar e Orientação Educacional

O Estágio Supervisionado II: Prática Escolar em Gestão Escolar e Orientação Educacional implica em um projeto integrado de atuação envolvendo as diferentes áreas de ação do pedagogo - administração escolar, coordenação pedagógica, supervisão escolar e orientação educacional considerando-se que o aluno egresso deste curso estará apto a atuar em diversos âmbitos relativos ao trabalho educacional.

O Estágio Supervisionado II: Prática Escolar e Gestão pressupõe que o aluno desenvolva 105 horas de atividades supervisionadas de observação e intervenção em

diferentes espaços educacionais cabendo ao conjunto dos professores do curso estabelecer as diretrizes das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Constituem-se como objetivos do Estágio Supervisionado II exercitar o aluno para o desempenho profissional com a perspectiva de relacionar teoria e prática por meio do contato com o contexto educacional, da observação e da participação nas diferentes áreas de atuação do gestor escolar: Administração Escolar, Coordenação Pedagógica, Supervisão e Orientação Educacional. Busca-se, pelas atividades do estágio, propiciar ao aluno do curso de Pedagogia um conhecimento maior da realidade escolar e da prática cotidiana do educador e a reflexão sobre caminhos que levam a solucionar as questões colocadas pelo cotidiano escolar e institucional. Os alunos deverão levantar questões do cotidiano da organização escolar e discuti-las com base nas reflexões teóricas propiciadas pelas diferentes disciplinas do curso.

Durante o estágio os alunos desenvolverão atividades relativas à elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública ou particular de ensino. Poderão também atuar em instituições de educação não formal como *ONGS* e sindicatos desde que estas desenvolvam projetos educativos.

O Estágio Supervisionado II será realizado mediante o desenvolvimento, por parte dos alunos, das seguintes atividades listadas abaixo¹⁴:

acompanhar atividades referentes à coordenação do trabalho na escola relacionadas à gestão escolar e à orientação educacional;

desenvolver atividades relacionadas à realização de diagnóstico da instituição escolar; levantando os recursos materiais e humanos da instituição, o número de alunos e professores e funcionários e procedendo à caracterização da comunidade escolar;

acompanhar o processo de elaboração do projeto pedagógico da instituição, sob a perspectiva de sua implantação e administração;

acompanhar o processo de definição dos objetivos e prioridades escolares;

¹⁴ A prioridade de realização de determinadas atividades, dentre o conjunto abaixo expresso, será definida a partir da realidade escolar e de outras variáveis, tais como: aceitação da instituição receptora; potencial de formação do aluno; disponibilidade de recursos, etc.

acompanhar a matrícula de alunos na unidade escolar;

acompanhar, quando for o caso, a organização das turmas;

observar as formas de organização do tempo e espaço escolares;

acompanhar as atividades direcionadas aos alunos que visem a contribuir para o seu processo de desenvolvimento;

observar as dificuldades de relacionamento em grupo como rejeição e preconceito;

observar as situações de indisciplina e violência presentes no cotidiano escolar e as respostas institucionais a elas dadas;

acompanhar a elaboração e aplicação de regulamentos e normas disciplinares;

caracterizar a situação familiar dos alunos e os meios empregados para integrar a família à escola;

orientar os alunos quanto aos hábitos de estudo, disciplina de trabalho e organização do espaço e do tempo;

analisar os processos formais e não formais de tomada de decisão, tendo em vista a democratização das relações no interior da escola;

organizar atividades direcionadas à orientação vocacional;

caracterizar o abuso de drogas;

participar de grupos de estudos para atendimento individual de alunos e pais;

organizar grupos de estudos com os alunos, enfocando questões próprias ao seu desenvolvimento e orientadas para a orientação vocacional;

incentivar a organização de representações discentes promovendo a discussão e atitudes acerca da importância da participação política na formação da cidadania;////////////////////

vivenciar o trabalho conjunto de forma que se estimule no aluno o compromisso com o projeto educacional levado pela escola;

perceber as fontes de recursos financeiros disponíveis na e para a escola, bem como os procedimentos para seu uso e prestação de contas.

Outras atividades poderão ser acrescentadas conforme sejam suscitadas pela realidade nas quais as atividades de estágio estarão sendo desenvolvidas.

A partir do desenvolvimento dessas atividades e da reflexão e análise da instituição cabe aos alunos elaborarem um projeto de atuação relacionando a teoria trabalhada nas diferentes disciplinas que compõem a grade curricular do curso e a prática vivenciada nas atividades de estágio.

Os encontros com os docentes responsáveis pelo Estágio Supervisionado II: Prática Escolar e Gestão ocorrerão no período noturno, na instituição formadora com uma carga de 45 horas, que corresponderão a uma disciplina teórica de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão Escolar e Orientação Educacional.

Estes encontros periódicos na instituição formadora, com o professor supervisor de estágio constituem-se no espaço privilegiado de supervisão do aluno estagiário, pois têm por objetivo fornecer aos alunos subsídios para o desenvolvimento e organização dessas atividades e do projeto de intervenção na realidade escolar. Espera-se, assim, que o estágio contribua para a formação do aluno possibilitando a discussão e a intervenção nas questões que permeiam o cotidiano escolar e que permita uma reflexão conjunta entre os profissionais que atuam na escola e os alunos e professores da universidade.

As atividades desenvolvidas durante o estágio devem, ao final do mesmo, ser avaliadas pelos professores responsáveis por essa atividade, pelos profissionais da instituição onde o estágio foi realizado e pelos próprios alunos.

APÊNDICE A : QUESTIONÁRIO

Prezado estudante,

Solicitamos sua colaboração para o desenvolvimento de uma pesquisa que integra um projeto de tese de doutorado, respondendo a este questionário. Tal pesquisa se volta para a educação no ensino superior no Brasil, tendo como foco a trajetória e as perspectivas de jovens que ingressam e concluem o curso de pedagogia.

Por favor, procure ler atentamente as questões, bem como, responder com tranquilidade e sinceridade. Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos.

Sua colaboração é fundamental!

Muito obrigada.

Data: ____/____/____

I - Perfil familiar e socioeconômico e familiar:

- Sexo: () masculino () feminino

- Idade: _____

- Naturalidade: _____ UF: _____

- Cidade onde mora: _____

- Com quem você mora: _____

- Tipo de residência:

• () própria () alugada () financiada

• Se alugada, qual o valor do aluguel? _____

- Renda Mensal Familiar:

() Até 1.500,00.

() De 1.500,00 a 3.000,00.

() De 3.000,00 a 4.700,00.

() Acima de 4.700,00.

Quantas pessoas trabalham na casa? _____

Quem contribui para a renda? _____

Quantas pessoas estudam na casa? _____

Quantas no Ensino Fundamental? _____ Escola: Pública () ou Privada ()

Quantas no Ensino Médio? _____ Escola: Pública () ou Privada ()

Quantas no Ensino Superior? _____ Faculdade: Pública () ou Privada ()

Grau de Escolaridade da Mãe: _____

Grau de Escolaridade do Pai: _____

- Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada?

() sim () não

Se sim, em qual área? _____

Quantas horas por dia? _____

- Você recebe alguma bolsa? () sim () não

Qual/ Finalidade? _____

II- Perfil Escolar

- Você cursou o Ensino Fundamental em:

() apenas na escola pública () apenas na escola privada () em ambas

- Realizou o ensino médio em:

() apenas na escola pública () apenas na escola privada () em ambas

- Fez "cursinho" para ingressar no Ensino Superior? () sim () não

Se sim, durante quanto tempo? _____ Público () ou Privado ()

- O curso de Pedagogia foi a sua primeira opção? () sim () não

- Antes de decidir realizar esse curso, pensou em fazer outro? Qual? _____

- Enumere até três motivos (sendo o número 1 o mais importante) que levaram você a ingressar no Ensino Superior: _____

- Quando e por que decidiu cursar graduação em Pedagogia?

- Você está satisfeito (a) com o curso que está realizando?

() sim () não () parcialmente

- Enumere até três motivos (sendo o número 1 o mais importante) que justifiquem a sua opção na resposta acima: _____

- Caso não esteja satisfeito com o curso que frequenta, haveria e qual seria o curso de sua preferência? _____

- Pensa em trocar de curso? () sim () não

Se sim, por quê? _____

- Já pensou em desistir de cursar a faculdade?

() sim () não

Se sim, o que o (a) fez permanecer na faculdade? _____

- O que mais gosto no meu curso é: (no caso do aluno concluinte: o que você mais gostou ao longo do seu curso?) _____

- O que menos gosto no meu curso é: (no caso do aluno concluinte: o que você menos gostou ao longo do seu curso?) _____

- A partir da conclusão do meu curso, pretendo: _____

-O que pensa sobre a possibilidade de tornar-se professor (a)?

-Em sua opinião, a tarefa do professor do Ensino Fundamental é importante? Em que sentido? _____

Se quiser, deixe aqui algum comentário ou alguma observação sobre este estudo, sobre o Curso de Pedagogia, alguma coisa que faltou e que gostaria de compartilhar ou alguma sugestão: _____

Esta pesquisa terá uma segunda fase onde trabalharemos com a realização de algumas entrevistas.

Se você tiver interesse em colaborar/participar, por favor, deixe o seu contato:

Nome: _____

Telefone/ Endereço: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA

“Encontro com jovens: suas histórias, trajetórias escolares e o tornar-se professor”.

Roteiro de Entrevista (ASSER – UNESP)

IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS

Nome:

Ocupação:

Endereço e Contato:

Idade:

Parte 1 – Percurso de vida:

- Estrutura e relações familiares (como se relaciona com sua família, inclusive economicamente);
- Qual a influência da família em sua trajetória escolar.

Parte 2 – Trajetória escolar:

- Qual o percurso escolar que teve até o presente momento (escolas públicas, privadas, como eram as escolas que frequentou).
- Como foi esse percurso? Gostava de estudar? Gosta de estudar? O significado das escolas por onde passou para você.
- Você teve problemas nas escolas por onde passou? Como superou?

Parte 3- Perspectivas acadêmicas/profissionais:

- Como você chegou ao ensino superior.
- Como chegou até o Prouni. (somente para aqueles que possuem a bolsa).
- A importância da formação acadêmica para você.

- O que você chama de realização pessoal? E o que seria a sua realização profissional?
- Como você vê o mercado de trabalho na área que escolheu.
- Algumas pessoas afirmam que desejam “melhorar a vida financeira, ser bem remunerada” a partir dessa profissão que escolheram; o que significa isso para você.
- Você acha que “é direito de todos cursarem o ensino superior”?
- Como você acha que acontece a “realização de um sonho” através da profissão que escolheu.
- O significado de: “gostar de crianças” e “trabalhar com crianças”.
- Pretende fazer pós graduação? Fale um pouco mais sobre essa possibilidade.
- Como pretende atuar na área.

O que mais interessa ao estudante de pedagogia na graduação.

- Algumas pessoas dizem que falta mais prática no curso de pedagogia, você concorda com isso? O que você chama de teoria e de prática no curso?
- Qual o preparo que você acha que precisa ter para ir para a prática?
- O significado de “transformar o mundo, a realidade, fazer a diferença” através da educação.
- Sobre o corpo docente onde estuda... E sobre as disciplinas...
- Como é estar numa universidade pública (privada)?
- Como vê a valorização do professor e da educação.
- Desafios que pensa em encontrar.
- O que tem a dizer sobre a perspectiva de “ser professor”.
- Através da educação eu posso...

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

Ensino Superior: trajetórias e perspectivas dos jovens populares

Eu, Roberta Luciana Custódio Bianchini, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) lhe convido a participar da pesquisa “Ensino Superior: trajetórias e perspectivas dos jovens populares”, sob orientação da Profª Drª Roseli Esquerdo Lopes.

Consideramos ser interessante compreender como os elementos que levam à decisão por um curso vão sendo construídos ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, em função dos múltiplos laços sociais que eles vão estabelecendo (ou rompendo) e das experiências que vão tendo na família, na escola e em sua rede social mais ampla. Torna-se foco de investigação, portanto, os gostos, as preferências, os objetivos e, finalmente, as escolhas que os indivíduos fazem pela área educacional.

Você foi selecionado (a) por ser estudante do curso de pedagogia da cidade de Rio Claro / SP, cidade onde o estudo será realizado. Primeiramente, você será convidado a responder um questionário com tópicos sobre suas características referentes à sua trajetória escolar e, posteriormente, poderá ser convidado a participar de uma entrevista.

Tanto o questionário como a entrevista serão realizados no local onde você estuda, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se você assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar em uma das instituições a ser pesquisada,

atuando como professora. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na universidade. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo acadêmico, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pela pesquisadora.

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o

projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19) 99709 8848.

Roberta L. Custódio Bianchini

(aluna de pós-graduação)

Av: 2-A nº 39 Rio Claro – SP

Fone: (19) 99709 8848

e-mail: robertalcb@yahoo.com.br

Professora Doutora:

Roseli Esquerdo Lopes

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Rodovia Washington Luís - km 235 –São Carlos (SP) - Telefone: 3351-8640
e 3351-8637

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data:

Nome do participante da pesquisa:

Número e tipo de documento de

identificação _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino Superior: trajetórias e perspectivas dos jovens populares

Pesquisador: Roberta Luciana Custódio Bianchini

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39440714.8.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 997.115

Data da Relatoria: 15/12/2014

Apresentação do Projeto:

Pesquisa com *objetivo de conhecer* os objetivos e as escolhas que os indivíduos fazem pela área educacional, feita por meio de entrevistas e questionários com alunos do curso de Pedagogia.

Objetivo da Pesquisa:

"Conhecer as motivações de alunos oriundos das classes populares que almejam o ensino superior e, também, os fatores relacionados à sua escolha em relação ao curso de pedagogia e à possibilidade de tomar-se professor."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos no TCLE: "As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar em uma das instituições a ser pesquisada, atuando como professora. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos

Endereço: WASHINGTON WIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer', 997.115

ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na universidade. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. "

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante conhecer as condições pelas quais os jovens fazem uma escolha profissional tão importante e que afeta tão fortemente a educação das crianças.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Inserir claramente no TCLE que não existem benefícios diretos ao participante.

Conclusões ou Pendências e lista de 'Inadequações:

Nada a declarar, pesquisa relevante, com baixo risco e cuidadosamente descrita.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 24 de Março de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683 CEP: 13.565-905 E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE D: TABELAS

Tabela 10: PRIMEIRO MOTIVO QUE LEVOU O RESPONDENTE A INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR

MOTIVO	CONCLUINTE						INGRESSANTE						TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL	%	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL	%	
Formação Acadêmica	6	25	5	22	11	35	5	21	15	48	20	65	31
Mercado de trabalho	3	13	3	13	6	50	2	8	4	13	6	50	12
Outro	-	-	2	9	2	40	-	-	3	10	3	60	5
Qualidade do curso	-	-	1	4	1	100	-	-	-	-	-	-	1
Realização pessoal	8	33	3	13	11	46	6	25	7	22	13	54	24
Realização profissional	7	29	9	39	16	55	11	46	2	7	13	45	29
TOTAL GERAL	24	51	23	49	47	46	24	44	31	66	55	54	102

Nota: Sinal convencional utilizado (na tabela acima e em todas as tabelas abaixo):

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Tabela 11: SEGUNDO MOTIVO QUE LEVOU O RESPONDENTE A INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR

MOTIVO	CONCLUINTE						INGRESSANTE						TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL	%	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL	%	
Formação Acadêmica	7	29	7	30	14	50	5	22	9	29	14	50	28
Mercado de trabalho		-	5	21	5	38	3	13	5	16	8	62	13
Motivos familiares	1	4	2	9	3	43	4	17		-	4	57	7
Outro	2	8	2	9	4	50		-	4	13	4	50	8
Qualidade do Curso	2	8	2	9	3	43		-	4	13	4	67	7
Realização pessoal	4	17	2	9	6	38	6	26	4	13	10	62	16
Realização profissional	5	21	2	9	7	47	4	17	4	13	8	53	15
Trabalhar com crianças	3	13	1	4	4	67	1	5	1	3	2	33	6
TOTAL GERAL	24	52	23	48	46	46	23	43	31	57	54	54	100

Tabela 12: TERCEIRO MOTIVO QUE LEVOU O RESPONDENTE A INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR

MOTIVO	CONCLUINTE						INGRESSANTE						TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL	%	ASSER	%	UNESP	%	TOTAL	%	
Formação Acadêmica	4	20	10	47	14	54	5	29	7	33	12	46	26
Mercado de trabalho	3	15		-	3	25	6	35	3	14	9	75	12
Motivos familiares		-	4	19	4	67		-	2	10	2	33	6
Outro		-	1	5	1	33		-	2	10	2	67	3
Qualidade do Curso	1	5	1	5	2	100		-					2
Realização pessoal	10	50	1	5	11	58	4	24	4	19	8	42	19
Realização profissional	1	5	4	19	5	50	2	12	3	14	5	50	10
Trabalhar com crianças	1	5		-	1	100		-		-		-	1
TOTAL GERAL	20	49	21	51	41	52	17	45	21	55	38	48	79

Tabela 13: QUANDO DECIDIU CURSAR A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

QUANDO?	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
2ª opção do PROUNI		-		-		2	11		-	2	2
Após contato com escolas/crianças	2	12,5	1	5	3		-	3	11	3	6
Após outra graduação		-	1	5	1		-	2	7	2	3
Durante/após Ensino Médio	8	50	13	62	21	11	61	11	41	22	43
Ganhou Bolsa	2	12,5		-	2		-		-		2
Outro	2	12,5	2	10	4	1	6	2	7	3	7
Sempre quis	2	12,5	4	18	6	4	22	9	34	13	19
TOTAL	16		21		37	18		27		45	82

Tabela 14: POR QUE DECIDIU CURSAR A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

POR QUE?	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER		UNESP			ASSER		UNESP			
		%		%			%		%		
Gosta de criança	7	47	3	14	10	5	25	8	32	13	23
Já trabalhou como monitor(a) escolar	2	13		-	2	2	10	1	4	3	5
Localização da IES		-	2	9	2		-	1	4	1	3
Realização pessoal		-	5	23	5		-	3	12	3	8
Influência de familiares	1	7	2	9	3	7	35	2	8	9	12
Identificação com o curso / área da Educação	3	19	8	36	11	4	20	6	24	10	21
Transformar a realidade / mundo	1	7		-	1	1	5	3	12	4	5
Admiração / incentivo de professores	1	7	2	9	3	1	5	1	4	2	5
TOTAL GERAL	15		22		37	20		25		45	82

Tabela 15: MOTIVO DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE PEDAGOGIA (CITADO EM 1º LUGAR)

1º motivo de satisfação	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Ampliar conhecimento	2	15	3	34	5	1	5	6	32	7	12
Corpo docente	2	15	1	11	3	8	38	3	16	11	14
Curso	2	15	2	22	4	9	43	5	26	14	18
Curso público		-		-			-	1	5	1	1
Faculdade		-	2	22	2	1	5		-	1	3
Obter graduação no que deseja	4	31	1	11	5	2	9	4	21	6	11
Outro	3	24		-	3		-		-		3
TOTAL GERAL	13		9		22	21		19		40	62

Tabela 16: MOTIVO DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE PEDAGOGIA (CITADO EM 2º LUGAR)

2º motivo de satisfação	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Ampliar conhecimento	3	25	2	25	5	3	13		-	3	8
Cidade		-		-			-	1	6	1	1
Conhecer pessoas novas		-		-			-	2	12	2	2
Coordenação		-		-		1	5		-	1	1
Corpo docente	3	25	2	25	5	1	5	4	23	5	10
Curso	3	25	4	50	7	9	40	5	29	14	21
Estágios	1	8,3		-	1		-		-		1
Gosta de crianças		-		-		1	5		-	1	1
Outro		-		-		1	5		-	1	1
Realização acadêmica	1	8,3		-	1		-	1	6	1	2
Realização pessoal	1	8,3		-	1	6	27	2	12	8	9
Realização profissional		-		-			-	2	12	2	2
TOTAL GERAL	12		8		20	22		17		39	59

Tabela 17: MOTIVO DE SATISFAÇÃO COM O CURSO DE PEDAGOGIA (CITADO EM 3º LUGAR)

3º motivo de satisfação	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Ambiente escolar é agradável		-		-		2	14		-	2	2
Ampliar conhecimento	4	36		-	4	1	5	1	7	2	6
Apoio familiar		-		-			-	1	7	1	1
Conhecer pessoas novas		-		-			-	3	20	3	3
Corpo docente	1	9	2	25	3	1	5		-	1	4
Curso	2	18	1	12,5	3	6	38	5	33	11	14
Estágios		-	1	12,5	1		-		-		1
Faculdade		-		-		2	14		-	2	2
Gosta de crianças		-		-			-	1	7	1	1
Outro		-	1	12,5	1		-		-		1
Realização pessoal	3	28	2	25	5	3	19	2	12	5	10
Realização profissional	1	9	1	12,5	2	1	5		-	1	3
Universidade		-		-			-	1	7	1	1
Universidade pública		-		-			-	1	7	1	1
TOTAL GERAL	11		8		19	16		15		31	50

Tabela 18: PRIMEIRO MOTIVO DE INSATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO CURSO DE PEDAGOGIA

1º MOTIVO DE INSATISFAÇÃO	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Ausência de bolsas		-		-			-	1	20	1	1
Corpo docente	1	10	2	20	3		-		-		3
Curso	9	90	4	40	13		-		-		13
Disciplinas desnecessárias		-		-		1	100		-	1	1
Greves		-	2	20	2		-	1	20	1	3
Outro		-		-			-	1	20	1	1
Problemas particulares		-	1	10	1		-	1	20	1	2
Questões políticas		-		-			-	1	20	1	1
Universidade		-	1	10	1		-		-		1
Total Geral	10		10		20	1		5		6	26

Tabela 19: SEGUNDO MOTIVO DE INSATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO CURSO DE PEDAGOGIA

2º MOTIVO DE INSATISFAÇÃO	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
	Ausência de bolsas		-			-			1		
Corpo docente	1	14	6	46	7	1	100	2	50	3	10
Curso	3	43	4	31	7						7
Disciplinas desnecessárias	3	43			3						3
Infra-estrutura			2	15	2						2
Problemas particulares								1	25	1	1
Questões políticas			1	8	1						1
Total Geral	7		13		20	1		4		5	25

Tabela 20: TERCEIRO MOTIVO DE INSATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO CURSO DE PEDAGOGIA

3º MOTIVO DE INSATISFAÇÃO	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Corpo docente	3	75	3	50	6	-	-	-	-	6	6
Curso	-	-	-	-	-	-	1	100	1	1	1
Falta de foco	1	25	1	17	2	-	-	-	-	2	2
Greves	-	-	2	33	2	-	-	-	-	2	2
Total Geral	4		6		10		1		1	11	11

Tabela 21: MOTIVO QUE O FAZ PERMANECER NA FACULDADE

MOTIVO	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Ampliar conhecimentos		-	1	11	1		-	1	14	1	2
Apoio familiar/amigos	1	10	1	11	2		-		-		2
Concluir o curso	4	40	3	34	7	2	29		-	2	9
Outro	4	40	1	11	5	1	14	3	43	4	9
Qualidade do curso		-	1	11	1		-		-		1
Realização acadêmica		-	2	22	2		-	1	14	1	3
Realização pessoal	1	10		-	1	3	43	2	29	5	6
Realização profissional		-		-		1	14		-	1	1
Total Geral	10		9		19	7		7		14	33

Tabela 22: O QUE MAIS GOSTA (GOSTOU) DO SEU CURSO?

O QUE MAIS GOSTA	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL		
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%				
	Tudo		-			-		2				9	
Debates discussões		-		-				-		7	26	7	7
Amizades	2	8	1	5	3	1	4	1	4	2	4	2	5
Possibilidade de ampliar os conhecimentos		17		17				9		30			
	4		4		8	2		8		10			18
Valorização da educação	1	4	2	9	3	4	17	2	7	6	7	6	9
Das atividades/aulas/prática	6	25		-	6	4	17	4	15	8	15	8	14
Algumas disciplinas	5	21	6	26	11	5	23	3	11	8	11	8	19
Corpo docente	2	8	4	17	6	4	17	2	7	6	7	6	12
Estágios	4	17	6	26	10	1	4		-	1	-	1	11
Total Geral	24		23		47	23		27		50		97	

Tabela 23: DISCIPLINAS QUE MAIS GOSTAM NO CURSO

DISCIPLINAS QUE MAIS GOSTAM	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
	Alfabetização	1	14	1		9,3	2	-	-		
Cidadania	-	-	-	-	-	1	12,5	-	-	1	1
Didática I e II	2	30	2	18	4	-	-	-	-	4	
Educação infantil	1	14	2	18	3	-	-	-	-	3	
Educação social	-	-	-	-	-	3	37,5	-	-	3	3
Filosofia	-	-	2	18	2	-	-	1	33,3	1	3
História	-	-	2	18	2	-	-	-	-	-	2
História da educação	-	-	-	-	-	-	-	1	33,3	1	1
Linguagem	1	14	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Literatura infantil	1	14	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Português	-	-	1	9,3	1	-	-	-	-	-	1
Psicologia	1	14	1	9,3	2	4	50	1	33,3	5	7
Total Geral	7		11		11	8		3		8	19

Tabela 24: O QUE MENOS GOSTAM NO CURSO DE PEDAGOGIA

(continua)

O QUE MENOS GOSTAM	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Algumas disciplinas	1	5	3	9	4	1	5	4	18	5	9
Alguns professores	8	37	7	18	15	-	-	2	9	2	17
Área de exatas	-	-	-	-	-	1	5	-	-	1	1
Atividades extra-sala de aula	1	5	1	3	2	-	-	-	-	-	2
Aula de filosofia	-	-	-	-	-	1	5	-	-	1	1
Aulas de informática	-	-	-	-	-	1	5	-	-	1	1
Aulas de matemática	-	-	-	-	-	2	9	-	-	2	2
Aulas de português	1	5	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Aulas de sociologia	-	-	-	-	-	1	5	-	-	1	1
Desconexão entre o curso e a prática	1	5	1	3	2	-	-	-	-	-	2
Greves	-	-	8	22	8	-	-	-	-	-	8
Horário do curso	-	-	1	3	1	-	-	4	18	4	5
Muita leitura	-	-	-	-	-	-	-	4	18	4	4

(continuação)

O QUE MENOS GOSTAM	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
	Não há		-			-		10	44		
Outro	1	5	3	9	4	1	5	1	5	2	6
Pouco prático		-	3	9	3		-	2	9	2	5
Problemas de relacionamento entre alunos	1	5		-	1	1	5	5	23	6	7
Projeto integrador		-	1	3	1		-		-		1
Provas	3	14		-	3		-		-		3
Seminários	1	5	1	3	2	3	12		-	3	5
TCC	3	14		-	3		-		-		3
Cotidiano escolar		-	1	3	1		-		-		1
Falta de professor		-	1	3	1		-		-		1
Falta de professores efetivos		-	1	3	1		-		-		1
Ausência de libras		-	1	3	1		-		-		1

O QUE MENOS GOSTAM	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
EJA	-	1	3	1	1	-	-	-	1	1	
Investimento na educação	-	1	3	1	1	-	-	-	1	1	
TOTAL GERAL	21		35		56	22		22		44	100

Tabela 25: A PARTIR DA CONCLUSÃO DO CURSO O QUE ESPERA/PRETENDE? (PRIMEIRA CITAÇÃO)

O QUE ESPERA	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Atuar na área	13	54	9	39	22	18	75	16	57	34	56
Concurso público	3	12	1	4	4	3	12,5		-	3	7
Fazer outro curso	1	5			1						1
Fazer pós-graduação	7	29	12	52	19	3	12,5	9	32	12	31
Não sabe		-		-			-	2	7	2	2
Outro		-	1	4	1			1	4	1	2
Total Geral	24		23		47	24		28		52	99

Tabela 26: A PARTIR DA CONCLUSÃO DO CURSO O QUE ESPERA/PRETENDE? (SEGUNDA CITAÇÃO)

O QUE ESPERA (2)	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	TOTAL GERAL
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%		
Abrir clínica de psicopedagogia		-		-			-		100	1	1
Abrir uma escola infantil		-		-			-	1	100	1	1
Atuar na área	2	22	7	78	9		-	2	100	2	11
Concurso público		-	1	100	1	2	100		-	2	3
Fazer outra faculdade		-	1	100	1	1	100		-	1	2
Fazer pós-graduação	2	100		-	2	10	62	6	38	16	18
Trabalhos missionários		-	1	100	1		-		-		1
Total Geral	4		10		14	13		10		23	37

Tabela 27: O QUE PENSA SOBRE A POSSIBILIDADE DE TORNAR-SE PROFESSOR?

O QUE PENSA	CONCLUINTE						INGRESSANTE						TOTAL GERAL
	ASSER		UNESP		TOTAL		ASSER		UNESP		TOTAL		
		%		%		%		%		%		%	
Desafio	2	8	4	18	6	40	2	7	7	31	9	60	15
Mudança através da educação	3	13		-	3	33	4	18	2	7	6	67	9
Não sabe	2	8		-	2	67		-	1	4	1	33	3
Outro		-	4	18	4	80	1	4		-	1	20	5
Realização pessoal	8	33	12	53	20	53	11	49	7	31	18	47	38
Realização profissional	6	25	1	4	7	44	3	15	6	27	9	56	16
Responsabilidade	3	13	2	7	5	71	2	7		-	2	29	7
Total Geral	24		23		47		23		23		46		93

Tabela 28: IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL	CONCLUINTE				TOTAL	INGRESSANTE				TOTAL	%	TOTAL GERAL	
	ASSER	%	UNESP	%		ASSER	%	UNESP	%				
Sím	-		-		-		-	1	4	1	100	1	
Alfabetização formação/desenvolvimento do aluno	58		39		51		42		43		49		
	14		9		23		10		12		22	45	
É a base/alicerce do aluno	1	4	6	26	7	35	6	25	7	25	13	65	20
Formação da pessoa/cidadão	9	38	8	35	17	51	8	33	8	28	16	49	33
Total Geral	24		23		47		24		28		52		99

Figura 1 – Primeiro motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior

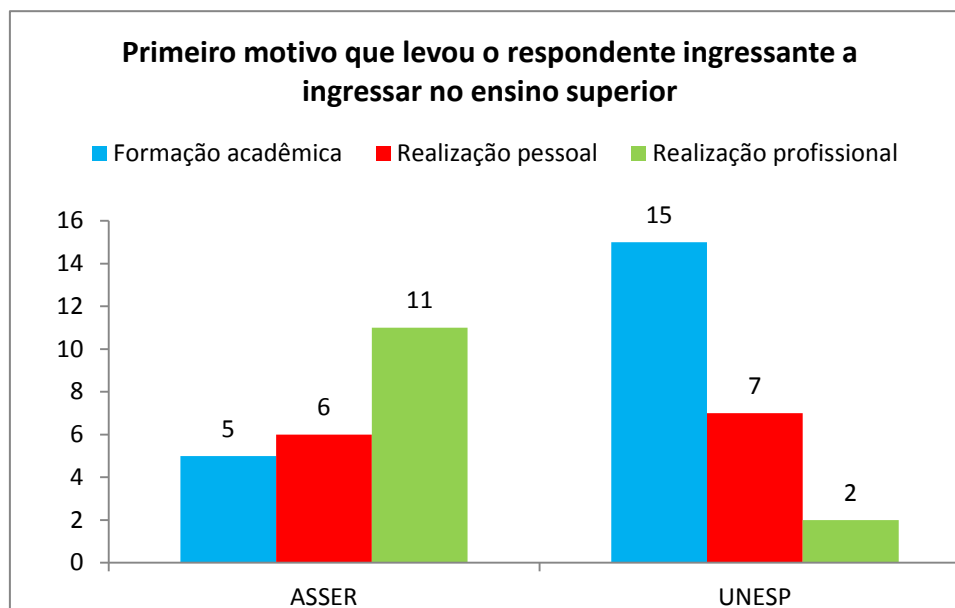
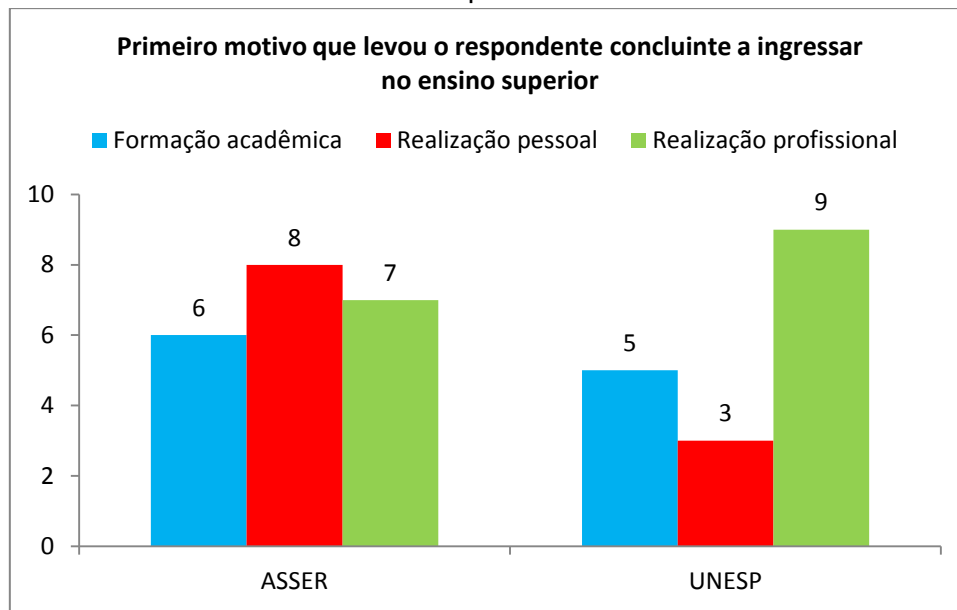


Figura 2 – Segundo motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior

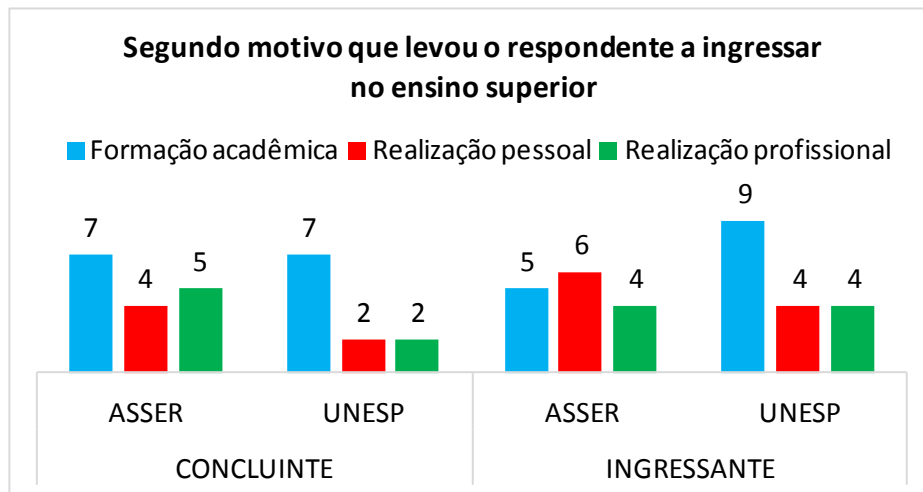
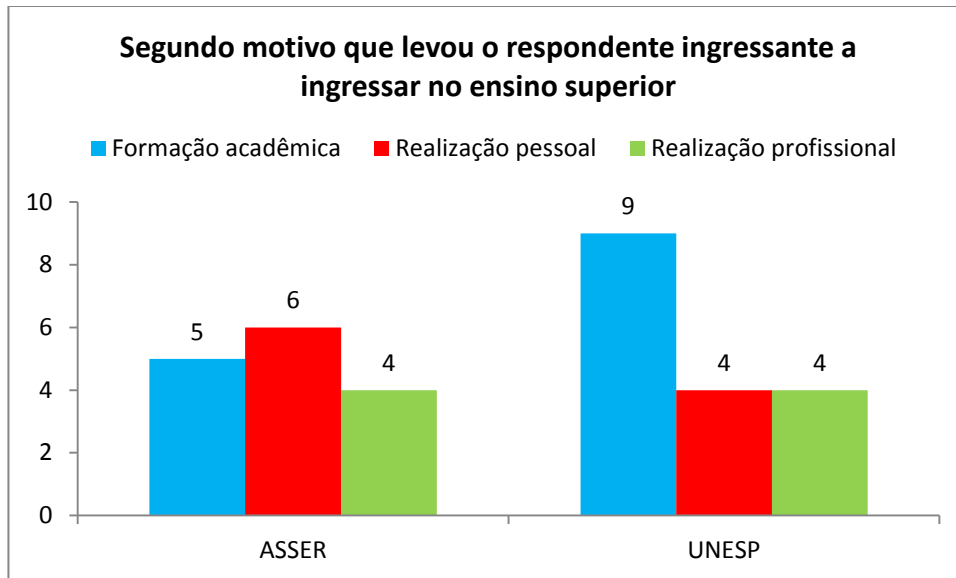


Figura 3 – Terceiro motivo que levou o respondente a ingressar no ensino superior

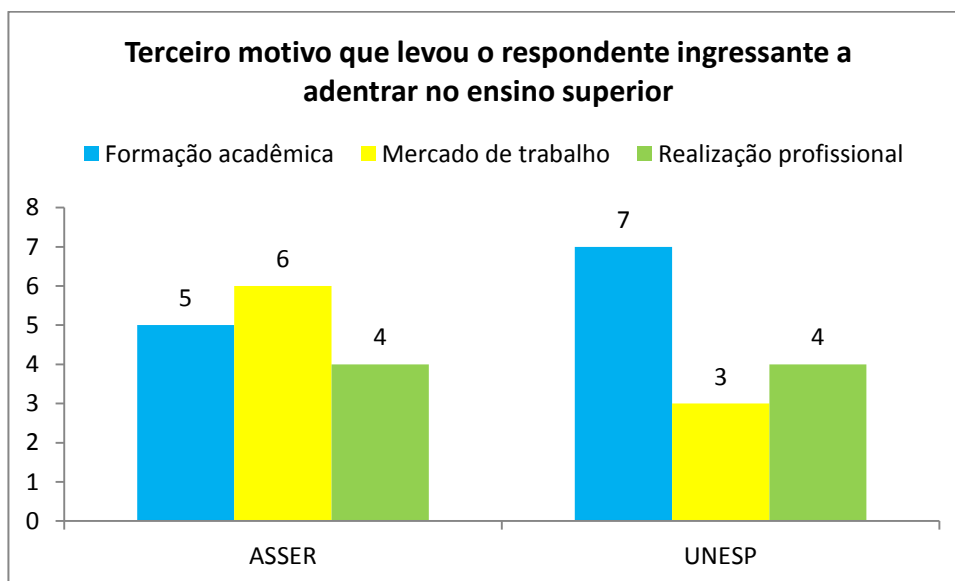
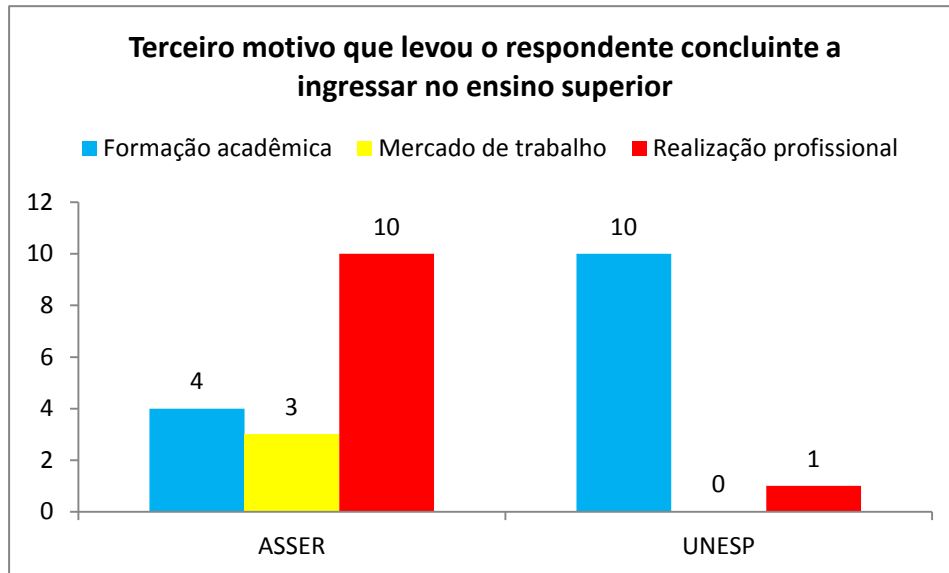


Figura 4 – Principais motivos que levaram o respondente a entrar no ensino superior

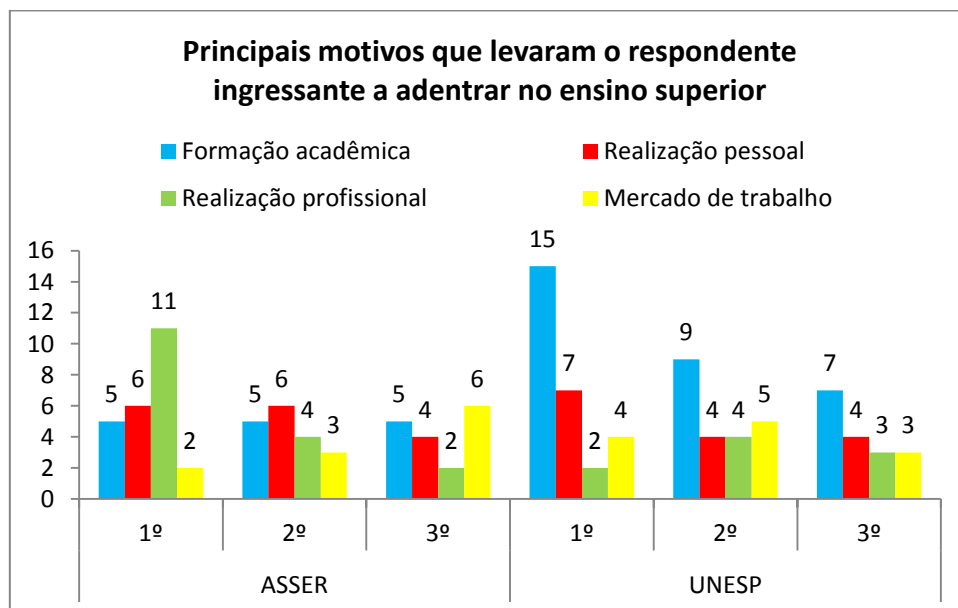
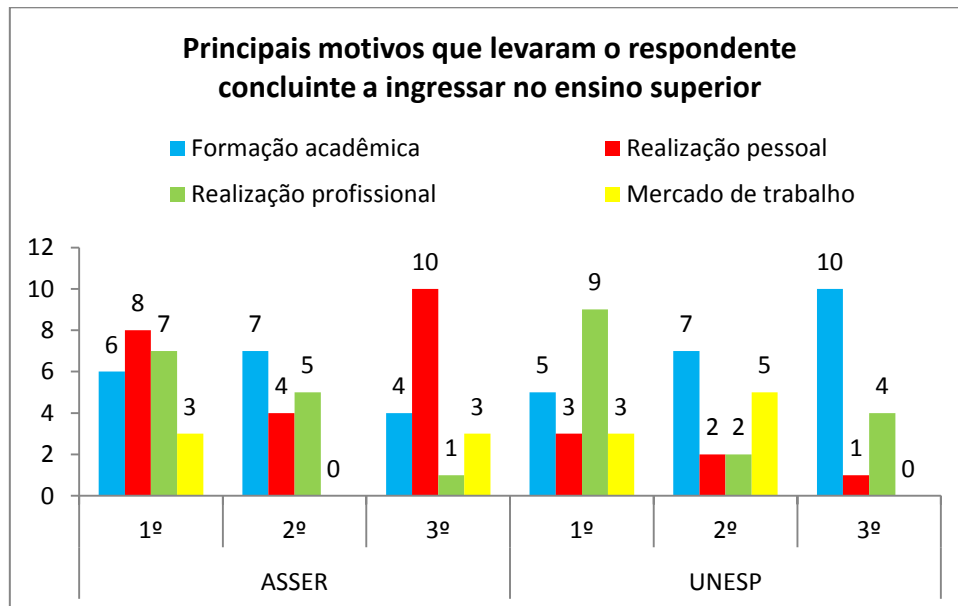


Figura 5 – Quando decidiu cursar graduação em pedagogia?

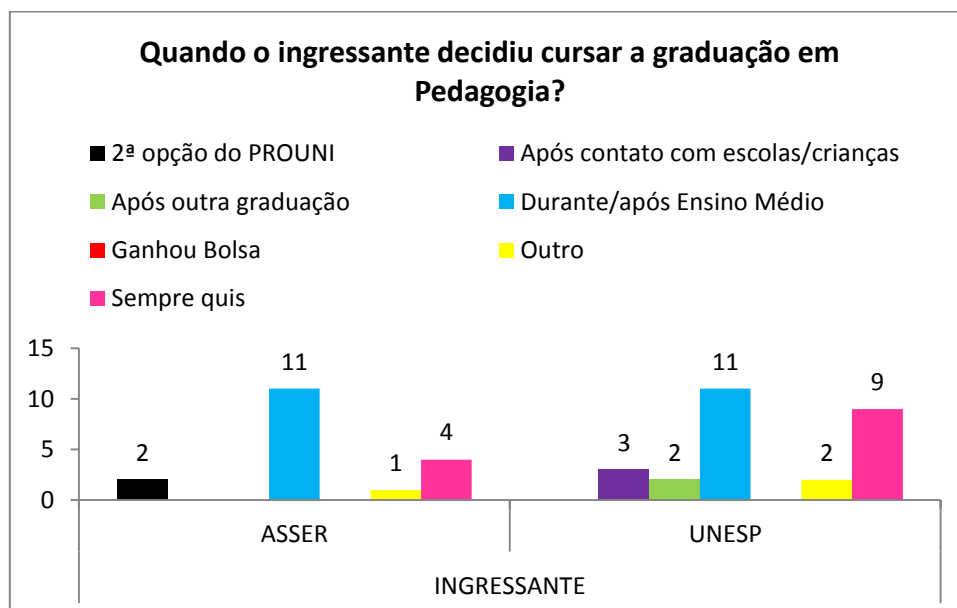
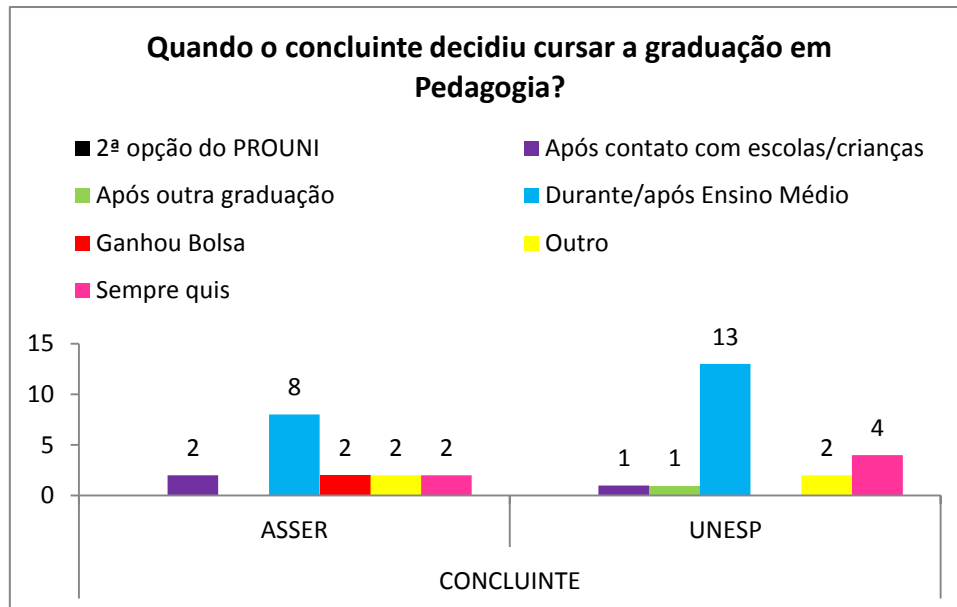


Figura 6 – Por que decidiu cursar a graduação em pedagogia?

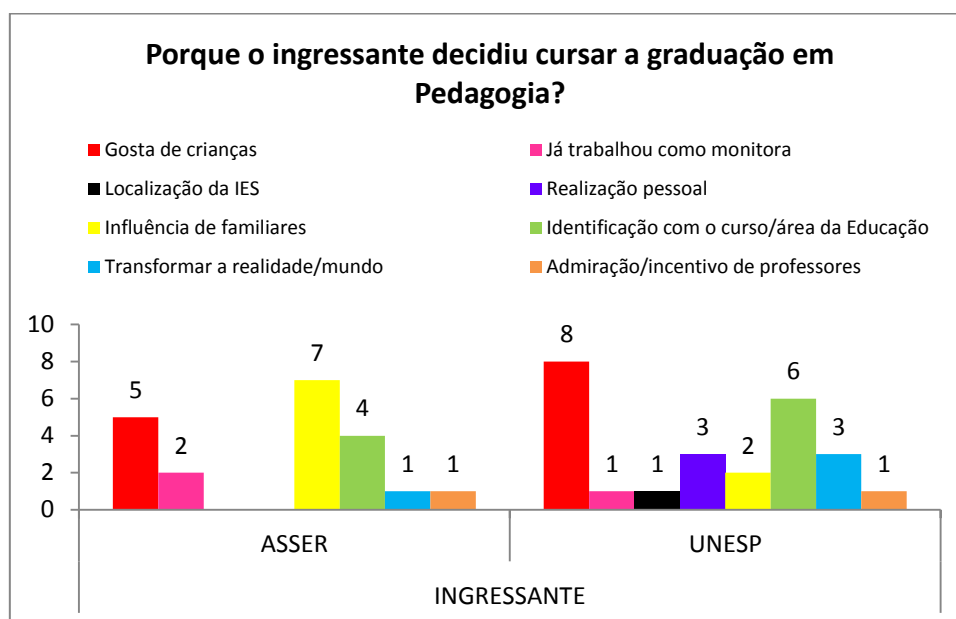
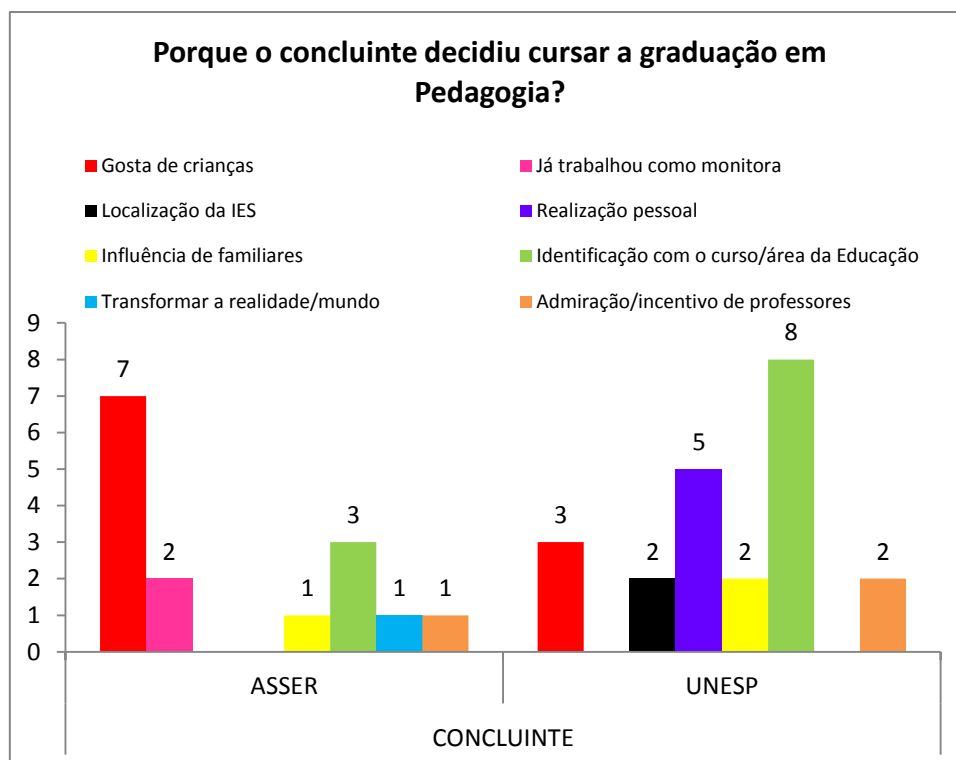


Figura 7 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 1º lugar)

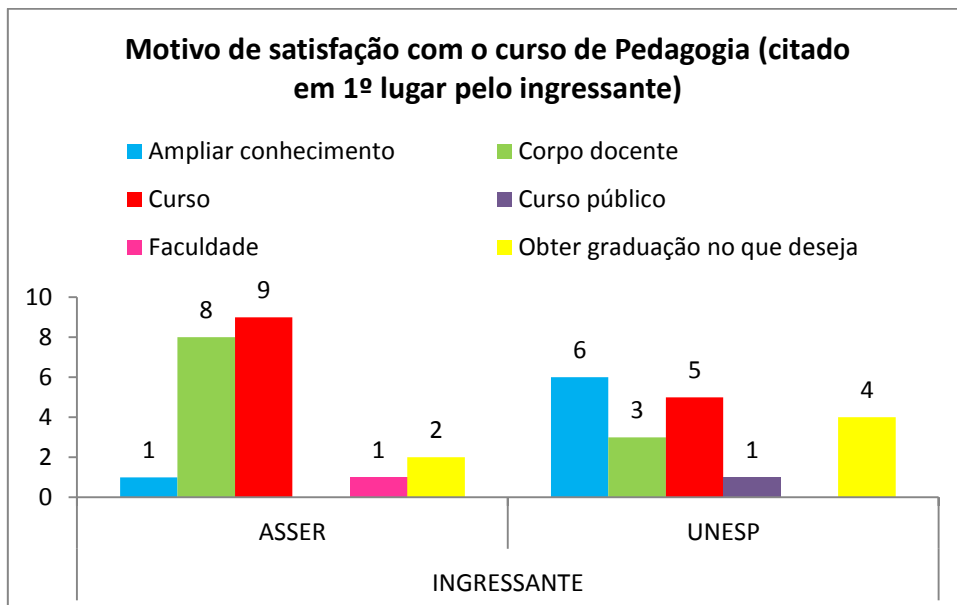
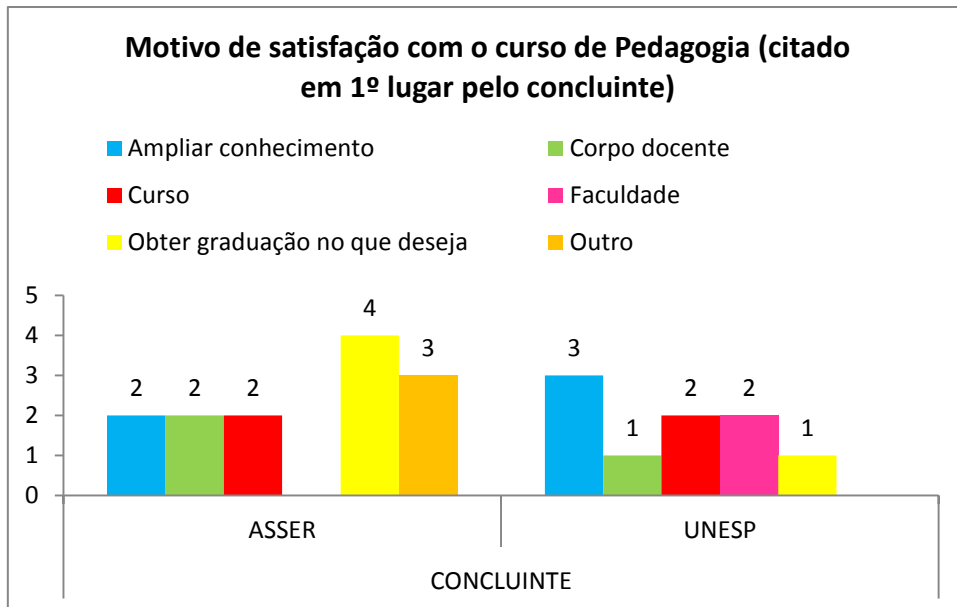


Figura 8 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 2º lugar)

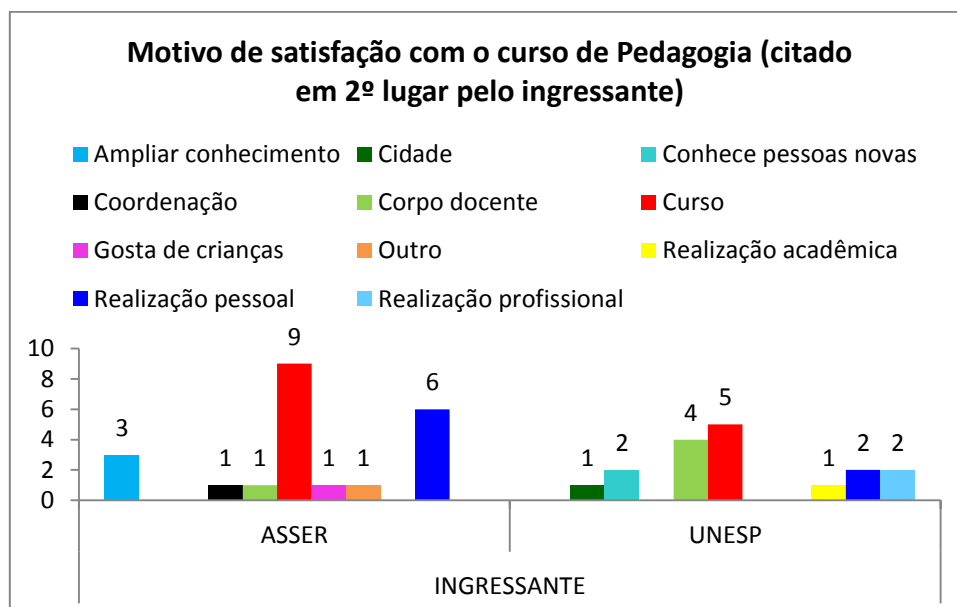
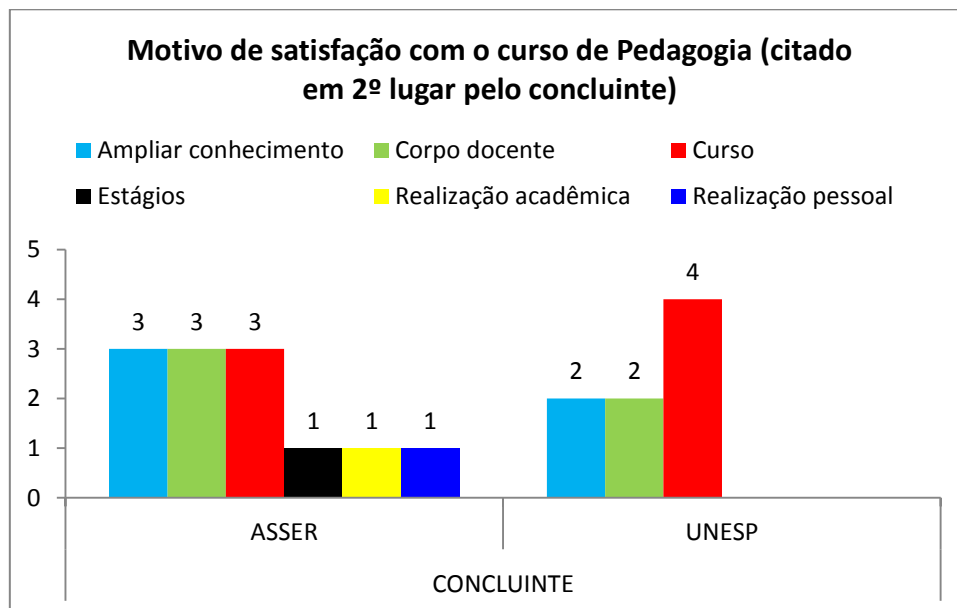


Figura 9 – Motivo de satisfação com o curso de pedagogia (citado em 3º lugar)

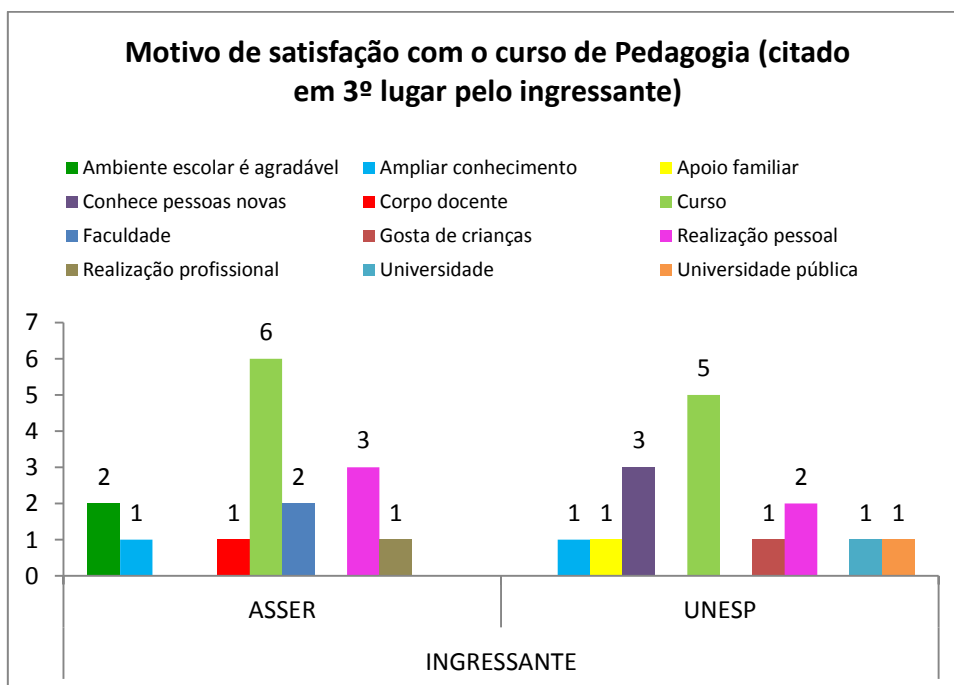
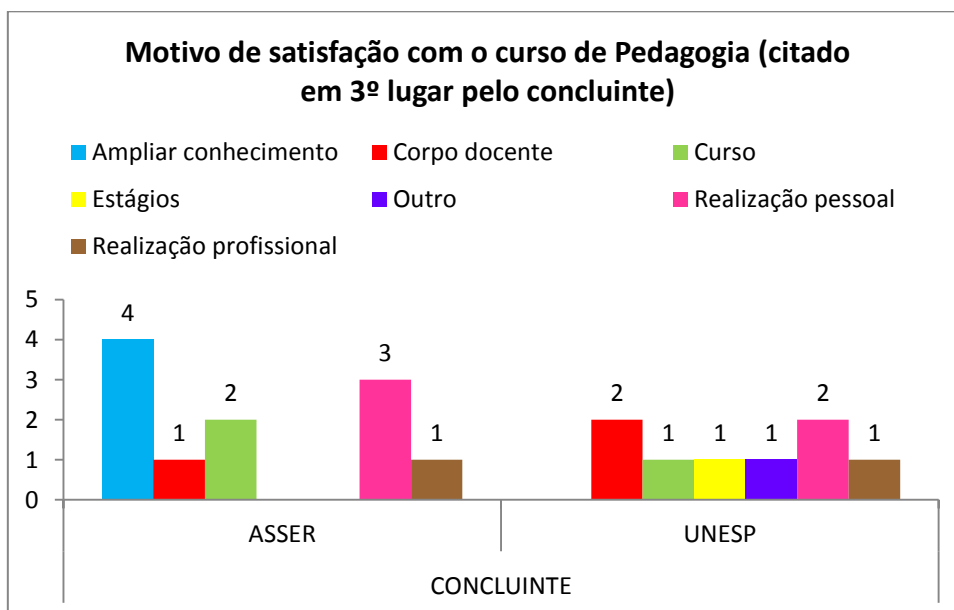


Figura 10 – Principais motivos de satisfação com o curso de pedagogia que está realizando

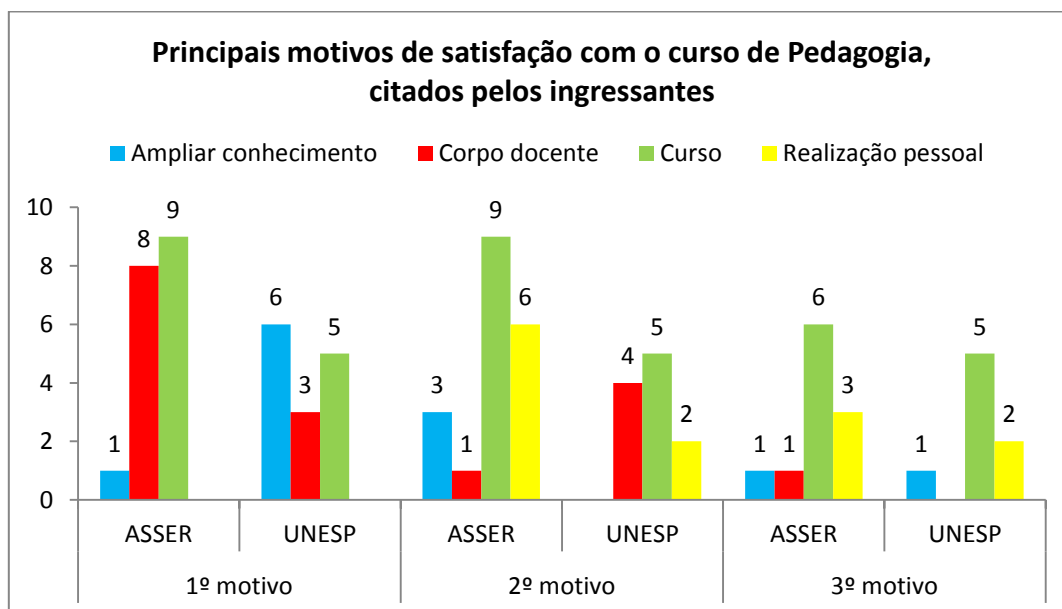
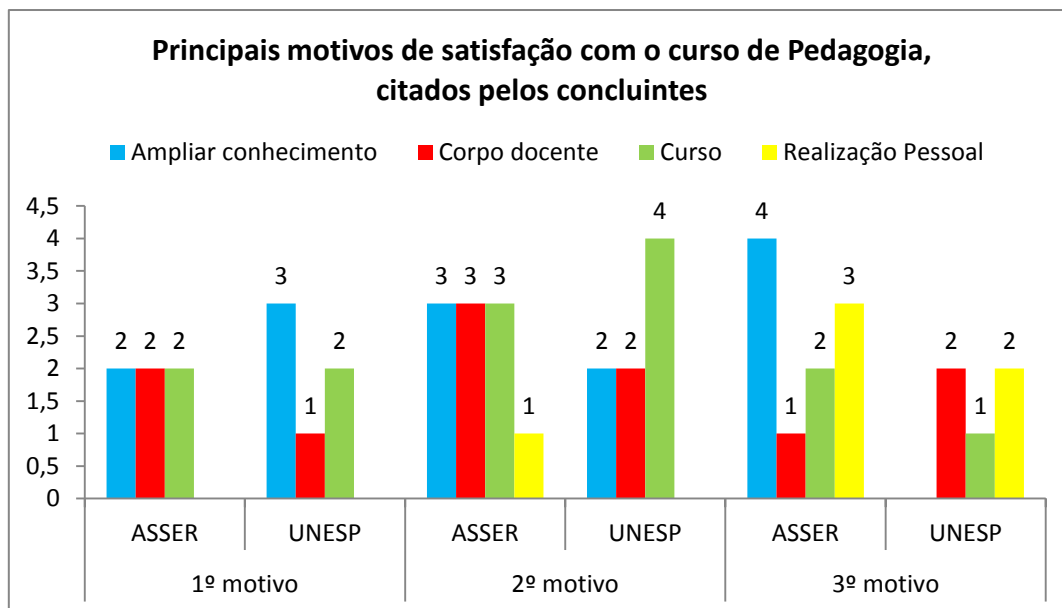


Figura 11 – Principais motivos de insatisfação com o curso de pedagogia que está realizando

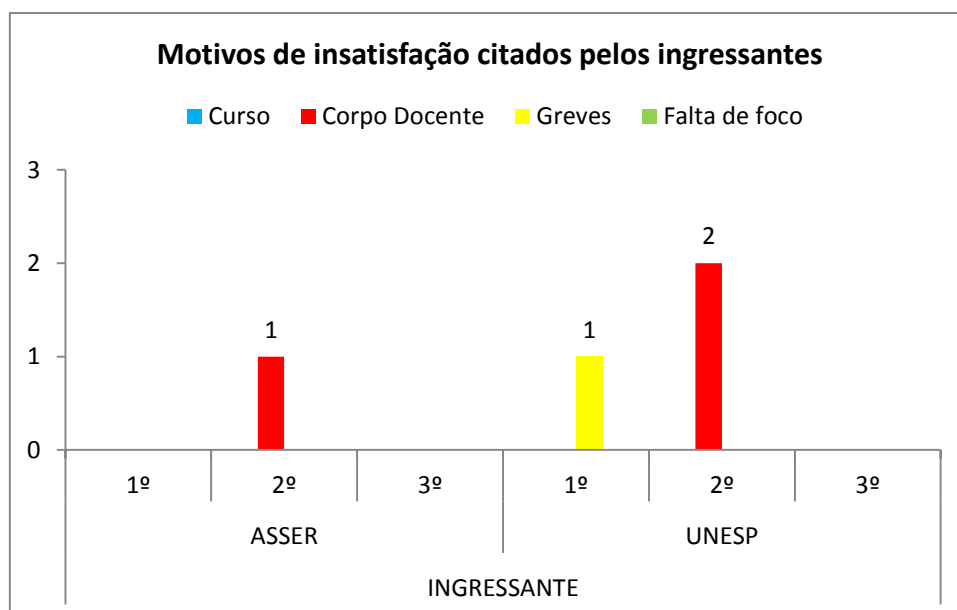
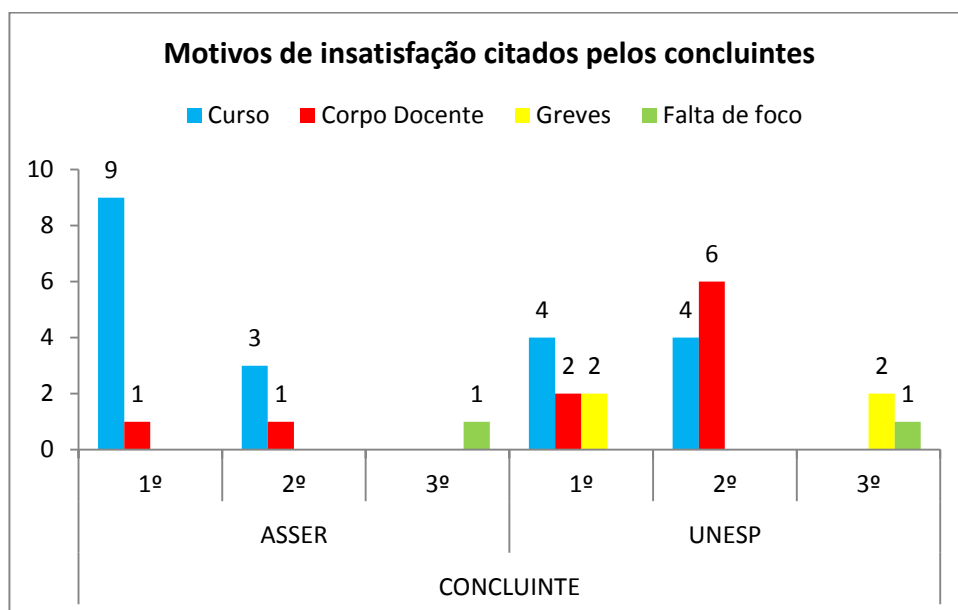


Figura 12 – Motivo que o faz permanecer na faculdade

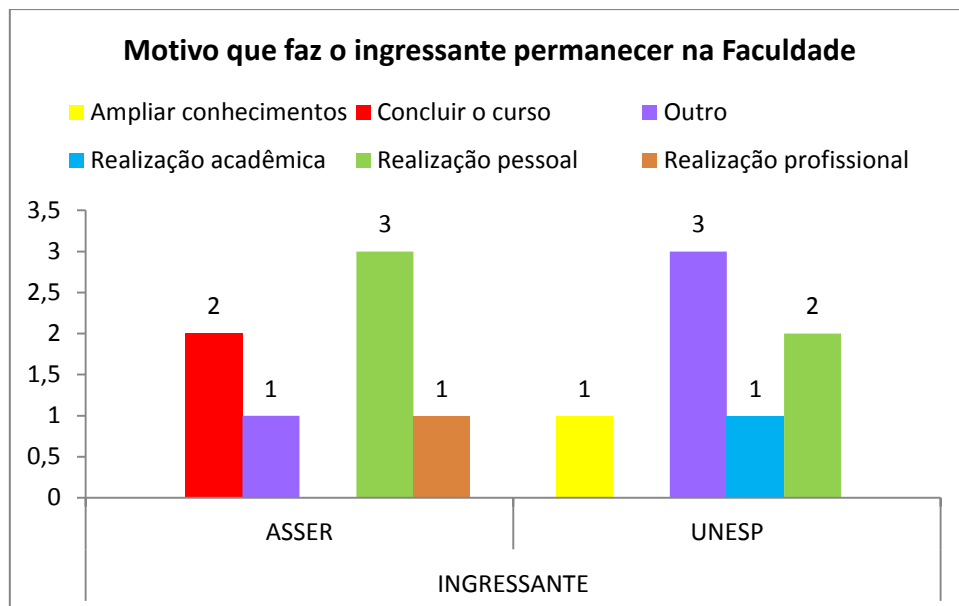
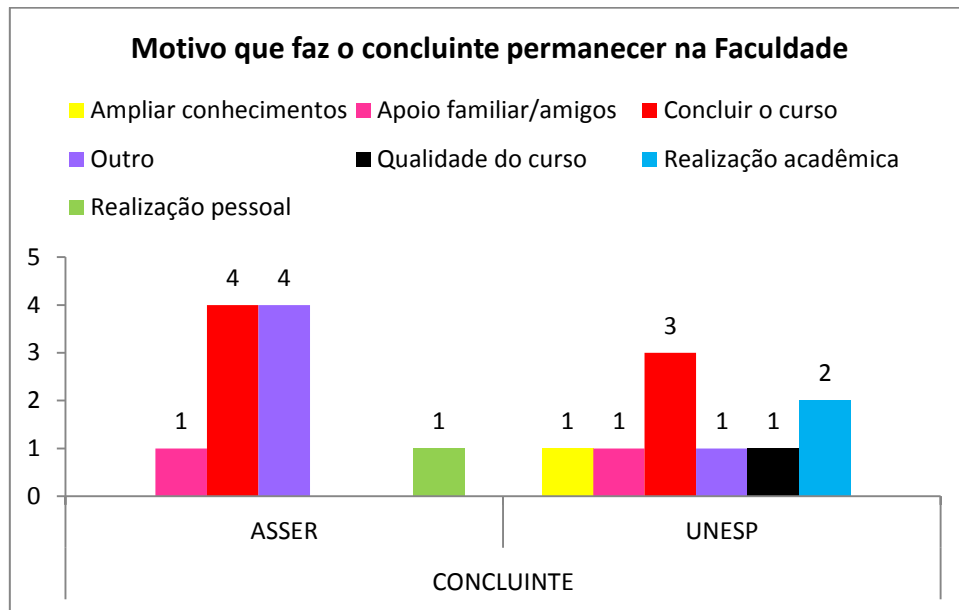


Figura 13 – O que mais gosta (gostou) do seu curso?

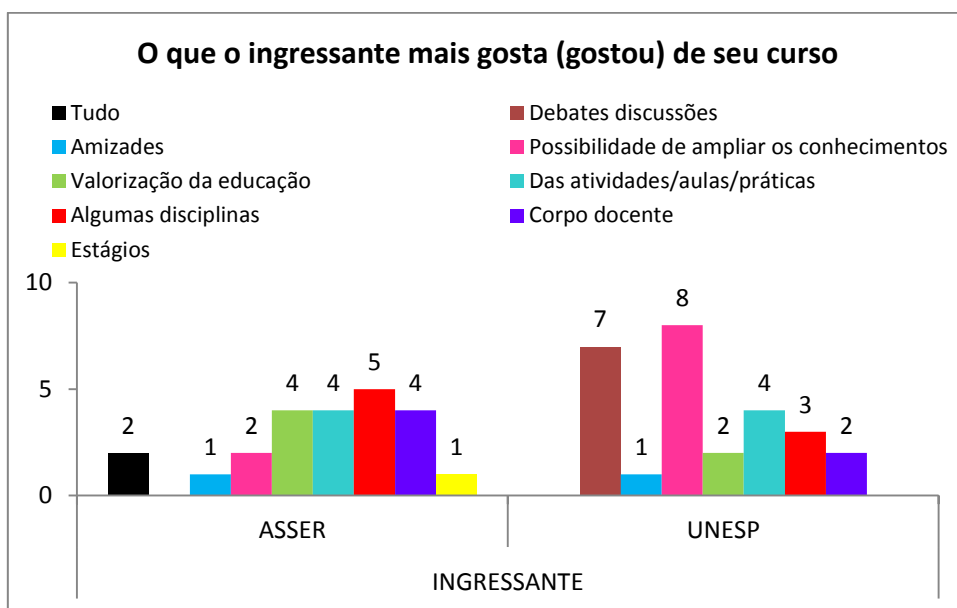
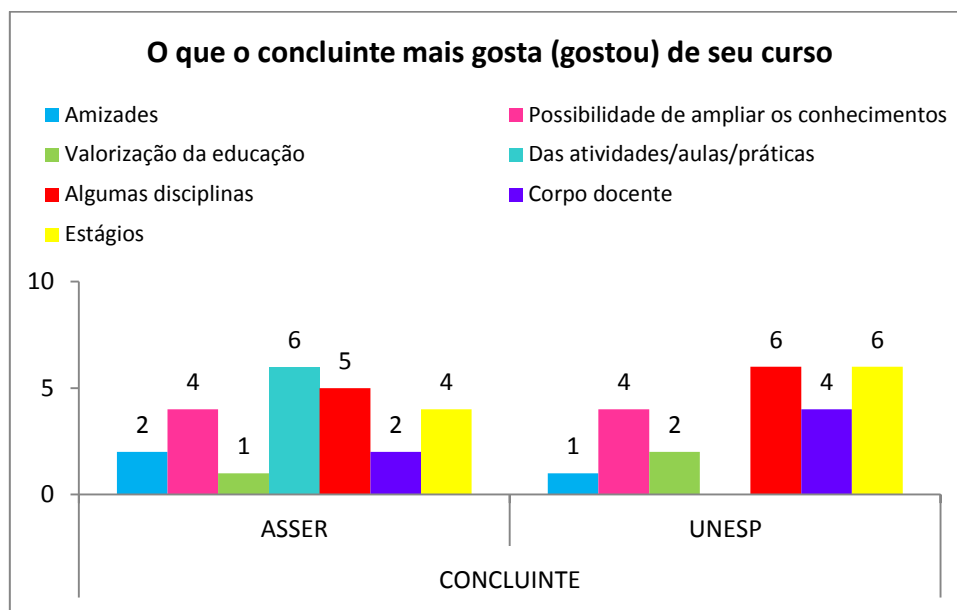


Figura 14 – Disciplinas que mais gostam no curso

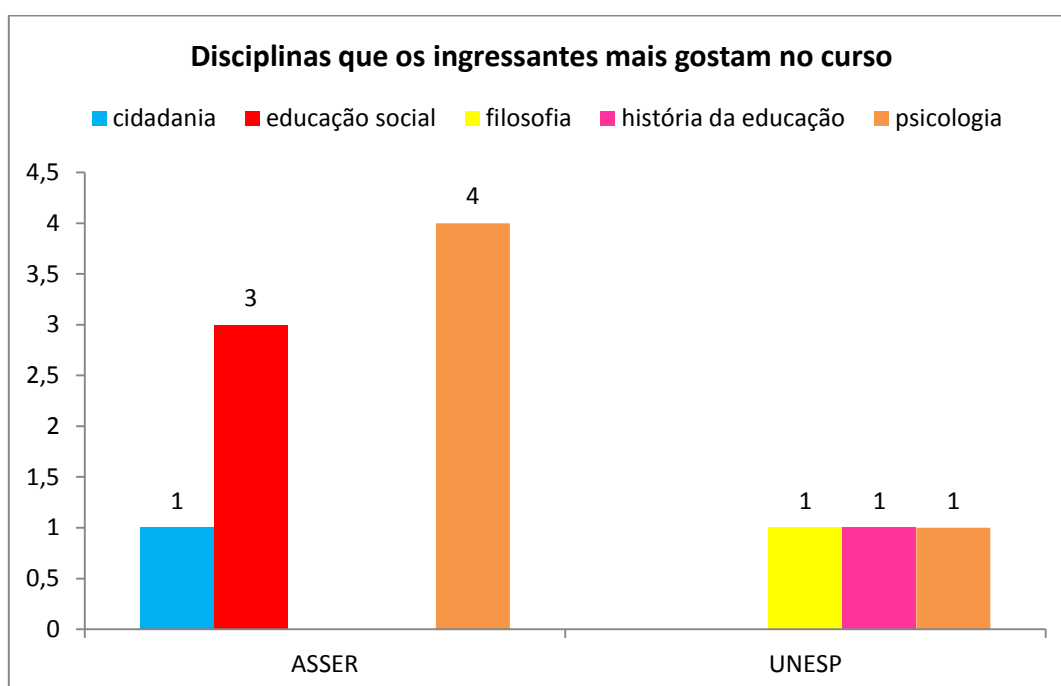
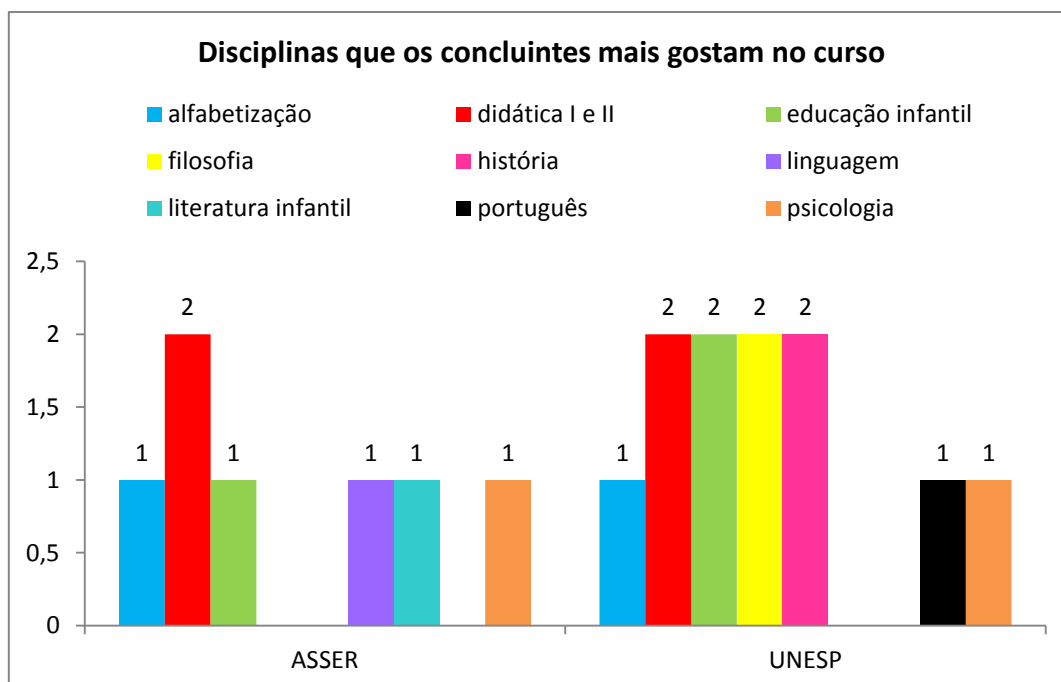


Figura 15 – O que menos gostam no curso de pedagogia

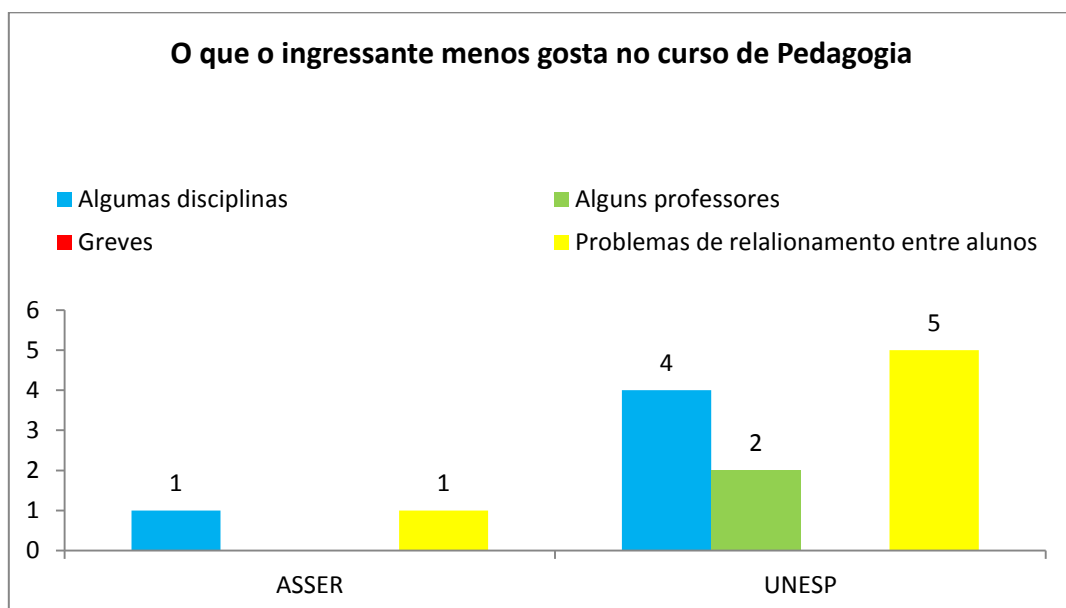
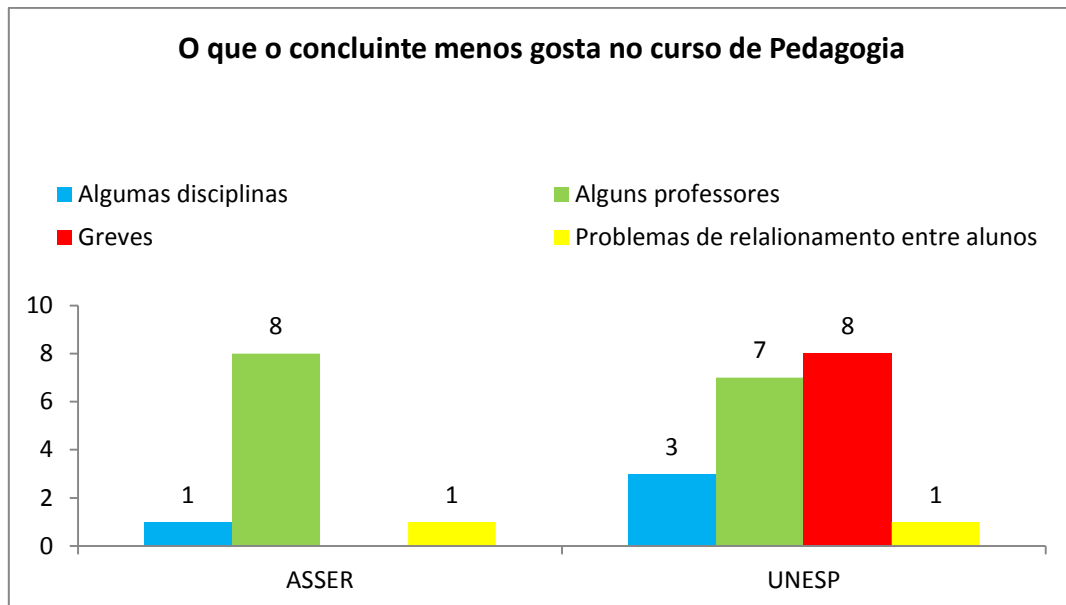


Figura 16 – A partir da conclusão do curso o que espera/pretende?

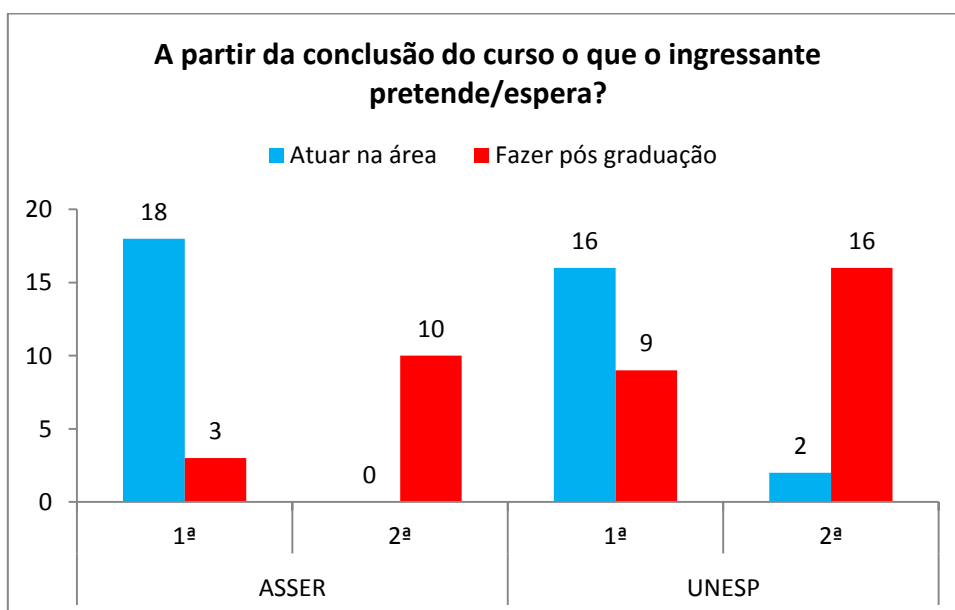
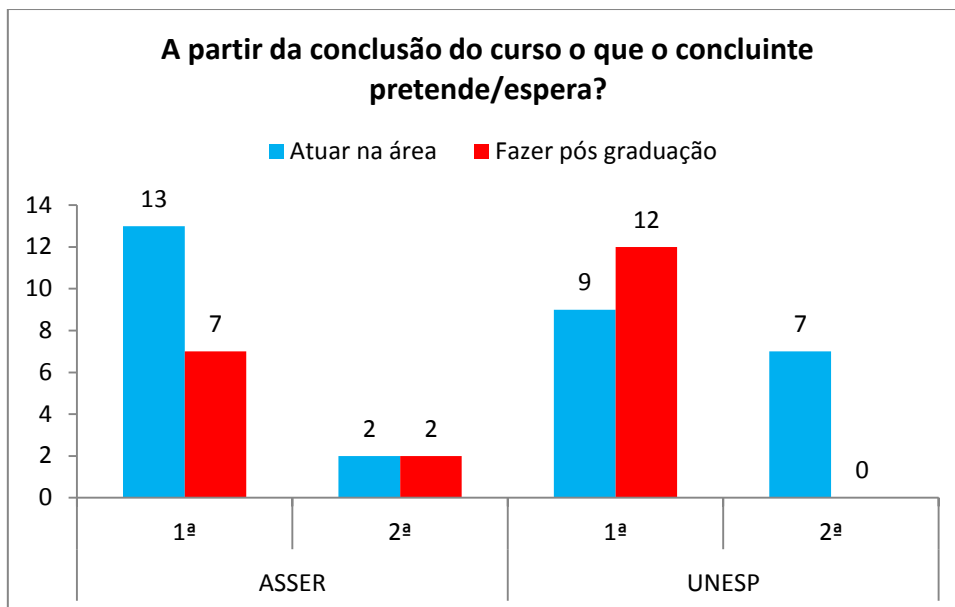


Figura 17 – O que pensa sobre a possibilidade de tornar-se professor?

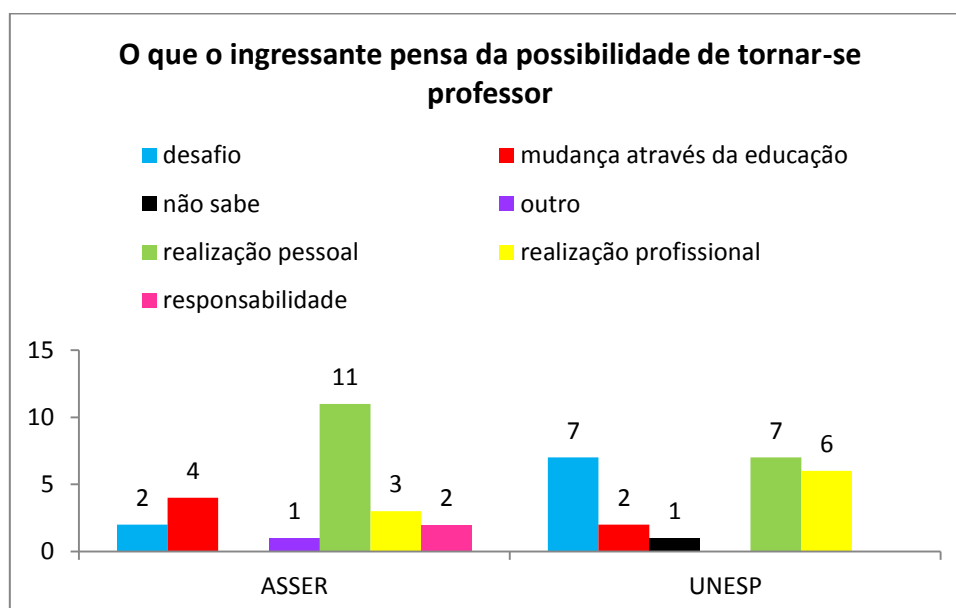
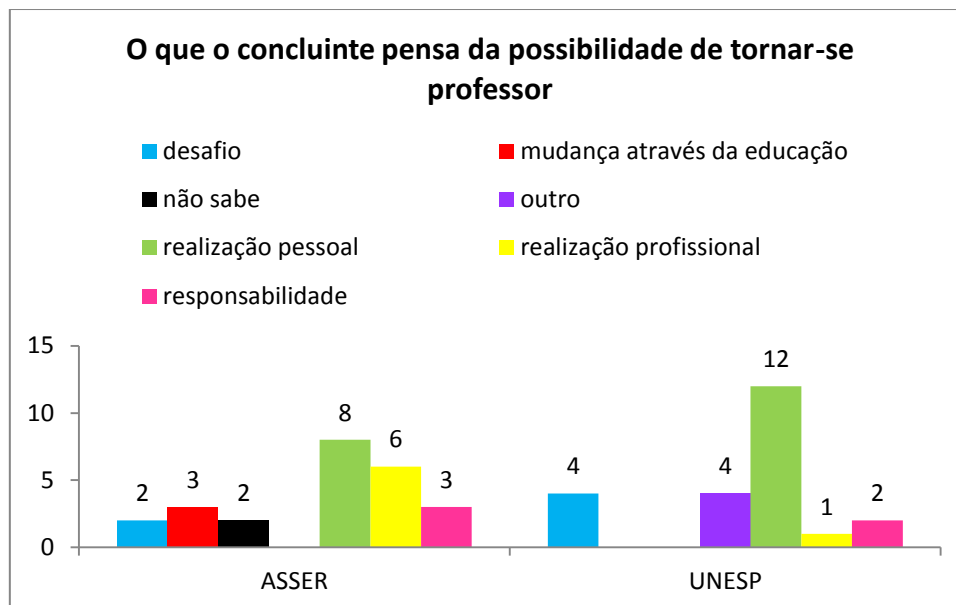


Figura 18 – Importância do professor de ensino fundamental

