

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO
DE PEDAGOGIA**

NAIME SOUZA SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO
DE PEDAGOGIA**

NAIME SOUZA SILVA

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran

370.115 Silva, Naime Souza
S586r As representações sociais dos alunos ingressantes no curso de pedagogia \ Naime Souza Silva. – Presidente Prudente, 2012.
102 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente – SP, 2012.

Bibliografia.

Orientadora: Raimunda Abou Gebran.

1. Estudantes universitários. 2. Sociologia educacional. 3. Educação - estudo ensino. 4. Formação de professores. I. Título.

NAIME SOUZA SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO
DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 15 de agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Dedico este trabalho ao meu esposo, Edmar Batista da Silva, por sua constante presença e palavras de amor e aos meus filhos, Leonardo Souza Silva e Edmar Batista Silva Filho, por preencherem os meus dias com muita alegria.

Aos meus pais, José Mercedes de Souza (Nego) e Maria Aparecida de Souza (Nega) que, com exemplos de vida, sempre incentivaram meus estudos.

Às minhas irmãs Samira Sousa Oliveira e Ângela Maria de Souza, luzes da minha vida.

Ao irmão Carlos Alberto Correa da Silva (Carlito) pela aceitação e carinho, doce e meigo, maior orgulho.

AGRADECIMENTOS

Ao Nosso Senhor Jesus Cristo, em quem sempre me apoiei nos momentos de dúvida, e que me proporcionou lucidez, inteligência, saúde do corpo e do espírito para sempre prosseguir.

À minha orientadora, Dra. Raimunda Abou Gebran, que me acolheu no momento em que eu mais precisava e, também, pela sua compreensão e carinho; pela orientação competente, conhecimento profundo e pelo exemplo admirável de profissionalismo.

À minha amiga e diretora acadêmica, Ana Paula Pereira Arantes, por toda ajuda e apoio nessa caminhada.

À Eva Dias de Freitas, pelo incentivo e apoio financeiro que proporcionou-me galgar mais esta etapa.

À amiga Luciene Maria Martins Queiroz Chaves, pela grandiosidade do seu ser, pelo incentivo e presença em todos os momentos da minha vida.

Aos colegas de trabalho Randall Freitas Stabile, Bécima Eliana Alves Simão, Diego Lélis Ferreira, Janaína dos Reis Guimarães, Maria José Floriano Ferracini, Aldariza Freitas Machado, Caroline Freitas Stabile, Grazielle Freitas Stabile Toledo pelo apoio constante e pelos momentos de alegria.

Aos professores do Mestrado, pelos relevantes ensinamentos que desenvolveram de forma produtiva os conteúdos, contribuindo com conhecimentos específicos e semearam em solo fértil: Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz, Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros, Prof^a. Dr^a. Tereza de Jesus Ferreira Sheide, Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho e Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão.

Aos alunos, sujeitos da pesquisa, pela disposição em colaborar para a construção deste trabalho.

À equipe da FAMA pelo carinho, profissionalismo e aprendizado.

À Ina, pela ajuda, dedicação e apoio.

As representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não-usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados.

Moscovici (2007, p. 58).

RESUMO

As representações sociais dos alunos ingressantes no Curso de Pedagogia

O interesse pelo tema abordado nesta pesquisa se deve ao fato de que os alunos ingressantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada de Ensino Superior no interior de Minas Gerais apresentam uma diversidade de perfis, ou seja, alguns são egressos do Ensino Médio, outros, egressos do Magistério (técnico-profissional) e alguns já atuam como docentes em escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Muitas vezes, os docentes do curso trazem à coordenação as dificuldades que enfrentam ao lecionar para um grupo que apresenta essa diversidade e heterogeneidade. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo analisar as representações sociais dos acadêmicos ingressantes de Pedagogia e verificar suas expectativas em relação ao curso. É preciso lembrar que tais alunos apresentam diversidade de procedência, dessa forma, tentar-se-á identificar as razões da escolha de um curso na área de formação de educadores em nível superior. A pesquisa se configurou em uma abordagem qualitativa, envolvendo um estudo de caso e os procedimentos metodológicos que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido foram: entrevistas semiestruturadas, análise documental e bibliográfica. Participaram da pesquisa os acadêmicos ingressantes que foram selecionados por procedência. O universo da pesquisa constituiu-se de 12 ingressantes (de um total de 30), destes, quatro acadêmicos de cada procedência concordaram em participar de forma anônima. A compreensão da diversidade de representação da clientela deverá contribuir para repensar o projeto pedagógico do curso e subsidiar as ações dos professores envolvidos na formação de futuros profissionais docentes.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Alunos ingressantes. Representações.

ABSTRACT

Pedagogy course from the social representations and expectations of entrant students

The interest in the topic covered in this research is due to the fact that students who begin the Pedagogy Course in a private College in Minas Gerais State, have a variety of profiles, thus, some are high school graduated, others majored in teaching courses (Professional Technical) and some work as teachers in kindergarten schools yet, and teach for the first grades of elementary school. Professors of the Education Course often bring to the course coordination difficulties they face in teaching to a group that has such diversity and heterogeneity. Thus, this study aimed to analyze the social representations and expectations of academic entrants of Pedagogy about the course, featuring a variety of profiles, trying to analyze the reasons for the choice of a course in teacher training in higher education. The research was configured in a qualitative approach, involving study of case. The research tools that facilitated achieving the intended goals were: semi-structured interviews, documented analysis procedures and testimonials. Students who participated in the research were selected by their profiles, thus, high school graduated academics, graduated for teaching (Professional Technical) and those who already work as teachers in kindergarten schools and first grades of elementary school. 30 entrants were chosen, four of each academic profile who agreed to participate anonymously. Understanding the diversity of perceptions and expectations of customers should help subsidize and rethink the pedagogical project of the Pedagogy Course focused in the research.

Keywords: Pedagogy Course. Entrant students. Representations.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CP	- Conselho Pleno
DCNCP	- Diretrizes Curriculares Nacionais Curso de Pedagogia
Endipe	- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	- Fundação Carlos Chagas
FVC	- Fundação Victor Civita
IES	- Instituição de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NAD	- Núcleo de Apoio ao Discente
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso (PPC)
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SESU	- Secretaria de Educação Superior
TRS	- Teoria das Representações Sociais
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO	18
2.1 Teoria das Representações Sociais (TRS)	18
2.2 Educação e Teoria das Representações Sociais	23
3 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	30
3.1 Participantes da Pesquisa	32
3.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	33
3.3 Caracterização do Curso de Pedagogia da IES - campo de pesquisa	37
3.4 Estrutura Curricular do Curso	40
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	46
4.1 Os Participantes da Pesquisa: alunos envolvidos	46
4.2 Perfil dos Alunos Ingressantes do Curso de Pedagogia	47
4.3 Trajetórias Escolares	50
4.4 Razões da Escolha do Curso	57
4.5 Atratividade Docente	61
4.6 Concepções sobre Pedagogia	64
4.7 Expectativas dos Ingressantes diante da Matriz Curricular	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	89
Anexo A - Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP e CCPq	90
Anexo B - Exemplo da transcrição das entrevistas	91
Anexo C - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia	94
APÊNDICES	97
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido	98
Apêndice B - Roteiro da entrevista semiestruturada	100

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para Educação Básica no Brasil, nos últimos dez anos, passou por significativas reformulações. As políticas educacionais concretizadas na legislação atual e nos documentos oficiais, seja em nível nacional, estadual e municipal, em suas diferentes modalidades, possibilitam um repensar dos cursos de formação e da prática docente no que se refere a concepção, significado, estrutura, condições, clientela, *locus* de formação, exercício docente, entre outros; pois a realidade atual parece não mais satisfazer os educadores e a sociedade em geral, tendo em vista as frequentes discordâncias, críticas e reflexões que são feitas em torno da formação e atuação docentes.

O trabalho docente é complexo e exige a construção e integração de fatores que ultrapassam as relações mantidas no interior da sala de aula.

A formação direcionada para os saberes pedagógicos e as competências desenvolve uma prática pedagógica reflexiva, oportunizando o contato com as teorias educacionais, o que permite a compreensão das relações concretas vivenciadas no contexto educacional e no processo ensino aprendizagem. As intervenções respaldam o repensar e o recriar de práticas pedagógicas, com foco na colaboração, na reflexão e formas de ações no processo reflexivo, bem como na relação teoria e prática, aspectos importantes na formação do professor.

Nunes (2001), ao discutir os saberes docentes e a formação de professores, reconheceu que pensar em um modelo de professor implica considerar a contextualização dos saberes docentes. Nesse sentido, resgata a importância de:

Considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p. 30).

Em virtude dessas reflexões, os pesquisadores, os educadores, os professores, os alunos e os sistemas educacionais buscam um novo enfoque para a formação inicial de professores.

Nessa linha de pensamento, novas decisões e preocupações são suscitadas em torno da questão do “saber-fazer”, isto é, do como realizar na prática

a implementação de um processo de formação de professores, com base em um currículo que aborde e estabeleça relação frequente entre a formação inicial e continuada, articulando com o contexto social dos alunos e a procedência dos acadêmicos ingressantes.

De acordo com esse contexto, e tomando por base os cursos de formação docente, cujo objetivo é formar profissionais que irão atuar diretamente na educação, quer como professores, quer como especialistas em educação (gestores, coordenadores, orientadores), é que esta pesquisa se insere. E tem por objetivo analisar as representações sociais dos acadêmicos ingressantes de Pedagogia com relação ao curso, os quais apresentam procedências diversas. Serão identificadas, ainda, as razões da escolha de um curso na área de formação de educadores em nível superior, sobre as quais serão tecidas algumas reflexões.

As representações constituem elementos simbólicos que os indivíduos expressam mediante o uso de palavras, figuras, imagens, gestos, sons. No caso das palavras, seu uso ocorre por meio da linguagem verbal, os seres divulgam o que pensam e o que sentem, portanto, é possível vislumbrar como percebem as situações cotidianas, quais são suas opiniões acerca de determinado fato, que expectativas têm sobre si mesmos, sobre os outros e sobre as coisas.

Conforme postula Jodelet (1989), as representações sociais são elaborações mentais construídas socialmente com base na relação dinâmica estabelecida entre a atividade psíquica do sujeito que conhece e o objeto de conhecimento. Relação que ocorre na prática social e histórica da humanidade e que é generalizada pela linguagem.

Para a autora, as representações sociais são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos, imagens, conceitos, categorias, teorias – mas que não se reduzem, de forma alguma, aos componentes cognitivos. São socialmente elaboradas, compartilhadas e contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

Jodelet (1989) afirma, ainda, que as representações são sempre de alguém ou sobre algo e, como construções simbólicas, carregam as características de quem as elabora. A relação entre representação social e educação chama a atenção para o esforço em aprender os problemas da área educacional no processo

que articula o homem concreto, em sua complexidade, a totalidade social, no movimento histórico que os faz e circunscreve em espaços e tempos precisos. As representações sociais esclarecem como um grupo se relaciona com um dado objeto social, servem, pois, de guia na ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros.

À vista do exposto, graduandos ingressantes do curso de Pedagogia tornam-se alvos de estudos sobre suas representações sociais.

O interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa – *As representações sociais dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia* – resultou de observações decorrentes da atuação profissional como coordenadora do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior privada no interior de Minas Gerais.

Desde 2006, como coordenadora do curso, observo os acadêmicos ingressantes e a diversidade de procedência: alguns oriundos do Ensino Médio, outros do Magistério (técnico profissional) e os que já atuam como docentes em escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Muitas vezes, os docentes do curso trazem à coordenação as dificuldades que enfrentam ao lecionar para um grupo que apresenta tamanha diversidade e heterogeneidade. Tal realidade implicou um interesse por analisar e tentar descobrir as facetas dessa intrigante diversidade.

Portanto, o objetivo principal da pesquisa é analisar as representações sociais dos acadêmicos ingressantes de Pedagogia com relação ao curso, partindo do princípio de que apresentam uma diversidade de procedência. Pretende-se, ainda, procurar identificar as razões da escolha de um curso na área de formação de educadores em nível superior.

Os objetivos específicos para o desenvolvimento deste trabalho centraram-se em:

- identificar as representações sociais dos alunos ingressantes, expondo suas mais diferentes procedências;
- investigar trajetórias escolares dos acadêmicos ingressantes do curso de Pedagogia;
- apresentar as razões da escolha por um curso de formação de educadores;

- relacionar as expectativas dos alunos com a proposta de formação do educador no curso de Pedagogia;
- analisar as relações do projeto pedagógico do curso de Pedagogia com as representações sociais e expectativas dos alunos ingressantes.

É importante lembrar que esta pesquisa é de natureza qualitativa e se configura como um estudo de caso, embora a pesquisa bibliográfica também se faça presente.

Para González Rey (1998, p. 42), “a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico com somente aquelas informações diretamente relacionadas ao problema explícito *a priori* no projeto, pois a investigação implica na emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Outra característica importante da pesquisa qualitativa é a de que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Fica claro, portanto, que as pesquisas de caráter qualitativo buscam capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vista dos mesmos.

Uma pesquisa dessa natureza apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, na medida em que retrata a perspectiva dos participantes.

Dessa forma, justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que são sujeitos desse estudo acadêmicos ingressantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada, que fornecerão os elementos da investigação.

A pesquisa se configura, então, como um estudo de caso, cuja opção decorre do interesse da investigação daquilo que é único e particular do sujeito pesquisado, conforme postulam Lüdke e André (1986, p. 17), segundo os quais, “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Portanto, a opção pelo estudo de caso denota uma decisão coerente, uma vez que o foco de atenção e investigação centra-se na análise e compreensão das representações sociais dos alunos ingressantes em relação ao curso de Pedagogia.

Participaram da pesquisa os acadêmicos ingressantes do curso de Pedagogia, selecionados por procedência, ou seja, acadêmicos oriundos do Ensino Médio, do Magistério (técnico-profissional) e os que já atuam como docentes em escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram selecionados quatro alunos de um total de 30 ingressantes, os quais concordaram em participar da pesquisa de forma anônima.

Assim, participaram da pesquisa 12 alunos que serão identificados neste trabalho pelas seguintes siglas:

- Participantes: A1, A2, A3, A4 = alunos oriundos do Ensino Médio.
- Participantes: B1; B2; B3; B4 = alunos oriundos do Magistério (técnico-profissional).
- Participantes: C1; C2; C3; C4 = acadêmicos que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Os procedimentos de pesquisa que viabilizarão a consecução dos objetivos pretendidos serão:

- **Pesquisa Bibliográfica** – Qualquer estudo científico supõe e requer uma prévia *pesquisa bibliográfica*, seja para sua necessária fundamentação teórica, seja para justificar seus limites e para os próprios resultados. A pesquisa bibliográfica constituiu o primeiro passo desta pesquisa e sua finalidade, de acordo com Lakatos e Marconi (2009, p. 44), é “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”.

Nota-se que a pesquisa bibliográfica é aquela que se efetua com o intuito de resolver um problema ou adquirir conhecimentos com base no emprego

predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado (BARROS; LEHFELD, 2007).

Para efetuar a revisão bibliográfica e a coleta de dados por meio da pesquisa de campo, serão utilizados os postulados de Barros e Lehfeld (2007), lembrando que também serão aqui expostas as alterações legais quanto às habilitações pertinentes aos alunos ingressantes do curso de Pedagogia, os quais constituem os pilares para a realização do presente estudo.

- **Pesquisa Documental** - análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia não somente com o objetivo de contextualização da instituição e da estruturação do projeto pedagógico do curso, mas, principalmente, com o intuito de verificar como o projeto pedagógico do curso se coaduna com as percepções e expectativas dos discentes.
- **Entrevistas semiestruturadas** – serão realizadas com base em um roteiro planejado, procurando identificar dos ingressantes do curso de Pedagogia as representações sociais e suas expectativas. Para isso, ser-lhes-ão apresentados questionamentos sobre a razão da escolha do curso de Pedagogia e as possíveis contribuições do mesmo para a sua formação profissional.

As entrevistas, de caráter semiestruturado, estabelecem uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, criando uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que afasta a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, embora exija do pesquisador um alto grau de preparo e atenção – tanto nas palavras do entrevistado como em todos os seus gestos, expressões, hesitações, entre outros.

As fases posteriores caracterizam-se pela análise criteriosa dos dados coletados e pela consequente elaboração do trabalho.

Quanto à sua estrutura, esta dissertação encontra-se dividida em cinco partes. A primeira consiste na apresentação da pesquisa e sua relevância acadêmica.

A segunda parte aborda os principais eixos teóricos que norteiam esta pesquisa. Assim, apresenta as Teorias das Representações Sociais, propostas por

Moscovici (1978), bem como os postulados de autores diversos, como Jodelet (2001), Marková (2006) e Hollanda (2001), na busca de subsidiar as análises das Representações Sociais dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia, suas expectativas e perspectivas comuns.

A terceira parte apresenta os caminhos da pesquisa dentro dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da mesma, com vistas a compreender as expectativas e representações sociais dos acadêmicos ingressantes de Pedagogia com relação ao curso.

Em seguida, na quarta parte, encontra-se a análise e a discussão dos dados coletados na pesquisa de campo, com base na análise de dados dos alunos do curso de Pedagogia referentes à questão de gênero, idade, estado civil, naturalidade, opção pelo curso de Pedagogia, influência no seu projeto de vida profissional e, sobretudo, expectativas e perspectivas de tais alunos em relação ao curso.

Para concluir, na quinta parte, ressalta-se que a compreensão da diversidade de representações sociais e das expectativas da clientela deverá contribuir para subsidiar e repensar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição alvo da pesquisa; além de ressignificar saberes de acordo com o perfil dos alunos ingressantes; permitir aos docentes do curso entender atitudes e posturas; e, finalmente, traçar um panorama das trajetórias vividas pelos sujeitos do curso de Pedagogia, na perspectiva de compreender como estão sendo construídas as representações sobre o curso de formação de educadores.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Nesta parte, serão abordados os principais eixos teóricos que norteiam esta pesquisa. Assim, serão discutidas as teorias das representações sociais, propostas por Moscovici (1978) e também servirão de apoio as contribuições de autores como Jodelet (2001), Marková (2006), Hollanda (2001) e Guimarães (2000).

A seguir, serão traçadas as relações entre representações sociais e educação.

2.1 Teoria das Representações Sociais (TRS)

Na atualidade, um número elevado de informações e muitas questões surgem no horizonte social, as quais, de alguma forma, afetam o ser humano. Para isso, é necessário compreendê-las, aproximando-as do que já é conhecido. Essas interações sociais, segundo Sá (1995, p. 28), criam “universos consensuais”, e, com isso, novas representações são produzidas e comunicadas, ou seja, se tornam verdadeiras “teorias” do senso comum. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade do grupo e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Assim, os indivíduos se apropriam dos aspectos da realidade social pela elaboração de representação social, compreendida como forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (MOSCOVICI, 1978).

Entende-se, portanto, que a palavra representação é polissêmica admitindo vários significados de acordo com diferentes perspectivas. Representações sociais podem designar uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e também da sociologia, na busca de explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e socioculturais. Com base nessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas orientam possivelmente suas ações.

Há muitas formas de se conceber e de se abordar as representações sociais, as quais poderiam ser consideradas, num sentido mais amplo, como uma forma de pensamento social, da mesma forma que esse pode ainda ser concebido

como a realidade que é formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade. São esses significados compartilhados que possibilitam a construção de perspectivas comuns.

Mediante tal perspectiva, a Teoria das Representações Sociais (TRS), base teórica norteadora desta dissertação, tem como princípio compreender os saberes elaborados e partilhados do senso comum, enquanto orientadores da realidade cotidiana.

Moscovici (1978, p. 24) buscou entender como a Psicanálise, apesar de ser uma teoria nova no universo científico, era apropriada pelos discursos cotidianos e se transformava, por sua vez, em “[...] outro tipo de conhecimento adaptado às outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso”.

O autor observa que a gênese das representações sociais está atrelada a outras fontes, como religião e ideologias oficiais, desde que tenham saliência sociocognitiva e necessidade de significação pelo grupo. Partindo desse princípio, fundamentou as representações sociais como:

“Ciências coletivas” sui generis, teorias do Senso Comum que se manifestam sob a modalidade de “conceitos, explicações e afirmações”, determinando o campo das interlocuções possíveis, das crenças, das concepções socializadas e orientando as condutas desejáveis ou legitimadas de um grupo na relação com os objetos sociais do cotidiano. (MOSCOVICI, 1978, p. 78).

Conforme indica Moscovici (2003, p. 40), “todas as interações humanas, desde que surjam, elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”, as quais são indispensáveis para a compreensão da dinâmica social e das relações entre indivíduos.

A esse respeito, Marková (2006, p. 243 apud GISI; ENS, 2008, p. 2-3) assinala que “[...] de acordo com a abordagem da Escola de Representações Sociais (RS) em Aix-en-Provence, essas são organizadas num corpo estruturado de informações, crenças, atitudes e opiniões, consistindo do núcleo central e dos elementos periféricos”. O autor acrescenta, ainda, que “[...] tais elementos periféricos constituem a interface entre o núcleo e uma situação concreta, na qual a representação se manifesta, isto é, no discurso” (MARKOVÁ, 2006, p. 243 apud GISI; ENS, 2008, p. 3).

Moscovici (1978; 2003) situou as representações sociais como campo fecundo de pesquisa, pertencente à Psicologia Social. Rompeu, assim, com os paradigmas comportamentalistas da Psicologia Social norte-americana ao propor a relação indissociável entre indivíduo e sociedade. De acordo com Jovchelovitch (1995, p. 64, grifos do autor):

As rupturas que a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS propõe recolocam nos espaços constitutivos da teoria e do método em PSICOLOGIA SOCIAL um lugar para o mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de sujeitos sociais.

Ao considerar que as representações sociais constituem-se de aspectos psicológicos e sociais intercambiáveis e inter-relacionados, Moscovici (1978) propôs a superação de um paradigma científico reducionista, o que não torna menos difícil a tarefa de pesquisar e conceituar tais fenômenos. Contudo, justamente por situar-se na fronteira entre conceitos psicológicos e sociológicos, a ideia de representações sociais interessa amplamente às Ciências Humanas, ocasionando o que Jodelet (2001) chamou de transversalidade, razão do crescimento e vitalidade da TRS, nos dias atuais, e seu diálogo com outras áreas de conhecimento.

Quanto ao conceito de representações sociais, Jodelet (2001, p. 22) explica que é “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Para Marková (2006, p. 243) a TRS “pressupõe que os conteúdos e os significados das representações sociais são estruturados, e que o objetivo da teoria é o de identificar, descrever e analisar estes conteúdos e estes significados estruturados”.

Neste estudo das Representações Sociais dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia – elementos relativos ao processo de construção das expectativas e perspectivas comuns – é constatável que há, na atualidade, uma grande efervescência intelectual na área de educação, e ela tem redefinido os rumos das discussões sobre essas formações. Acirradas discussões e inquietações, relacionadas às políticas de formação profissional, seja em nível da Educação Básica, seja na formação em nível superior.

É importante lembrar, ainda, que o conceito de representação social teve origem a partir do trabalho pioneiro de Serge Moscovici, sob o título *La Psychanalyse, son image et son public* (1961), estudo da difusão da psicanálise em diferentes âmbitos da população parisiense da referida época, de sua apropriação e transformação pela mesma para outras funções sociais.

Egressa da tradição da sociologia do conhecimento, a proposta se tornou o cerne de uma abordagem psicossociológica, ambicionando a redefinição dos problemas da psicologia social. Essa buscava dar conta do fenômeno social de forma excessivamente individualista, estudando as impressões do social nos processos psicológicos individuais por meio de recortes experimentais que esvaziavam o sentido propriamente contextual do fenômeno (SÁ, 1998).

Segundo Sá (1998), em tal perspectiva, Moscovici buscou referência na obra de Durkheim, que preconizava a explicação sociológica dos fatos sociais, mais especificamente em seu conceito de representações coletivas.

Moscovici (2003) fala da existência de dois universos de pensamento nas sociedades contemporâneas, os *reificados* e os *consensuais*. No primeiro, representante do saber acadêmico e científico, há uma validação do conhecimento segundo rigores lógicos, metodológicos e objetivos, além de sua estratificação por hierarquias e compartimentarização em especialidades. Atende-se, logo, a uma reprodutibilidade e a uma fidedignidade. Já no segundo, impõe-se uma “lógica natural”, uma legitimação de conhecimento pela atividade intelectual compartilhada socialmente no cotidiano, menos compromissada com as exigências da objetividade, verossimilhança e plausibilidade. Tais produções voltadas para o prático formam as representações sociais (SÁ, 1998).

Mediante tais considerações, em vez de conceber a representação como o que se dá entre a percepção de algo e a formação de seu conceito, Moscovici a compreende como um processo que torna cambiável percepção e conceito, ambos se engendrando (SÁ, 1998).

Uma representação social define tanto o estímulo quanto a resposta que evoca. Para além de um simples guia para o comportamento, ela remodela e reconstitui os elementos do ambiente em que o comportamento se sucederá; conferindo a esse seu significado e integrando-o a um sistema comportamental e relacional maior (FLATH; MOSCOVICI, 1983).

A função de uma representação é tornar o extraordinário ordinário (MOSCOVICI, 2003), e a sua formação acontece por meio de dois processos principais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação dá realidade material a um objeto abstrato, fortalecendo o aspecto icônico de uma ideia imprecisa, o que se associa a um conceito de imagem. Em um segundo momento, se sucede uma naturalização desse objeto, atuando no sentido da construção social da realidade. Pela ancoragem, o objeto é classificado entre as redes de categorização da sociedade, adequado à hierarquia existente das normas e valores sociais (FLATH; MOSCOVICI, 1983).

Mostram-se, igualmente, de grande importância os aspectos como a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência na formação de uma representação social:

A quantidade e a forma das informações sobre o objeto, assim como o meio pelos quais elas se tornam acessíveis para o sujeito, o grau de interesse intrínseco ou externo que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo são variáveis que certamente afetarão - e por isso poderão explicar, pelo menos parcialmente - o conteúdo e a estrutura da representação. (SA, 1998, p. 71-72).

Valendo-se desses pressupostos, os métodos de estudo em representação social se apresentam de forma diversa, podendo ser destacadas duas perspectivas consensuais: a ênfase nas condições de produção e o uso de material espontâneo.

A primeira, partindo do supracitado não entendimento do conhecimento apenas na esfera cognitiva, visa seu entrelaçamento às condições sociais que o engendram, assim como ao contexto de onde ele emerge, circula e se transforma. Isto se dá pelo estudo de situações sociais complexas (como instituições, comunidades, etc.) ou pela focalização de sujeitos, atores socialmente definidos, aproximando-a da prática etnográfica. Já a segunda se volta para a manifestação das informações dialógicas que formam e reformam as representações, sejam aquelas introduzidas por questões, expressas livremente em entrevistas, sejam aquelas já cristalizadas em produções sociais, como livros, documentos, mídia escrita, etc.

Além das situações sociais estudadas, há ainda três formas de obtenção de dados mais comuns: as técnicas verbais, baseadas usualmente em

entrevistas abertas e com roteiro mínimo; as de associação livre baseadas em palavras-estímulo, de caráter menos hermenêutico; e as técnicas projetivas, ou não-verbais, como o desenho (SPINK, 2004).

Em síntese, as representações seriam sistemas de valores, ideias e práticas com uma dupla função: o estabelecimento de uma ordem que capacita os indivíduos de se orientarem e dominarem o seu mundo social e a facilitação da comunicação entre membros de uma comunidade por providenciar aos mesmos um código para nomearem e classificarem os vários aspectos de seu mundo e suas histórias individuais e grupais (FLATH; MOSCOVICI, 1983).

A compreensão das representações dos alunos sobre o curso de Pedagogia permite ao professor entender atitudes e posturas dos discentes. As práticas de formação podem ser transformadas em função do alcance efetivo da participação do aluno. O próprio curso pode ser reestruturado objetivando uma melhor formação do profissional. Trata-se, portanto, de uma avaliação pelo viés dos alunos, apesar de que alguns deles ainda não devem conhecer o histórico e os desafios dos campos de ação do pedagogo.

2.2 Educação e Teoria das Representações Sociais

A TRS amplia seus horizontes cada vez mais nas ciências humanas, estabelecendo diálogo com diversas correntes teóricas. Jodelet (2001) explica que a fecundidade da noção de representações sociais está atrelada à sua maturidade científica e à sua pertinência para tratar dos problemas psicológicos e sociais de nossa sociedade.

Na educação, na vida humana bem como em vários outros setores da atualidade, as representações sociais exercem um significativo papel para a concretização das finalidades que lhes são impostas pela sociedade.

Ao se considerar a educação em seu sentido estrito, formal, sabe-se da importância das representações que as famílias, os alunos, os professores, a escola e a sociedade constroem uns sobre os outros e sobre o trabalho educativo. São essas representações que sustentam suas expectativas.

A educação, por sua vez, é considerada como um *locus* fecundo de representações sociais, em que jogos de interesses, saberes e significados são negociados incessantemente entre todos os atores envolvidos.

Nas pesquisas sobre representações sociais e educação, Gilly (2001) aponta que as mesmas são expressivas para a compreensão da circulação de significados pela escola e de como esta rede de sentidos influencia as atitudes e práticas no contexto educacional.

As pesquisas de Menin e Shimizu (2005) sobre educação e representações sociais no Brasil elucidam o crescimento do número de pesquisas relacionadas à temática abordada nessa pesquisa. Contudo, as autoras acreditam serem necessárias mais pesquisas, especialmente no que tange à escola. Podem-se observar impactos que as mudanças sociais e culturais ocasionam na educação, gerando discursos e sentidos que, disseminados socialmente, valorizam as práticas educativas.

Nesse contexto, Hollanda (2001) apontou que, inicialmente, as pesquisas sobre a escola se mantinham centradas no aluno, ignorando os outros personagens e a instituição em si. Como crítica a esse reducionismo das relações educacionais, surge um novo modelo de análise que considera a escola como reprodutora do sistema capitalista, com a finalidade de manutenção da hegemonia das classes. A autora assinala que esse modelo tornou-se limitado, na medida em que deixava de explicar como os elementos sociais influenciavam no desenvolvimento cognitivo e social da criança. A TRS, proposta pela autora, por reconhecer a indissociabilidade entre o mundo psíquico e social, pode ser utilizada como instrumento de análise do contexto escolar, visto que contribui para o surgimento e o entendimento das ideias e imagens compartilhadas pelos sujeitos na escola.

Guimarães (2000), por sua vez, define a representação social na compreensão dos fatos e acontecimentos, orientando sobre o papel da organização e das significações sociais dentro do processo educativo, possibilitando saber o que determina e condiciona as opções por determinadas práticas e ações exercidas.

Portanto, a relação entre representação social e educação chama a atenção para o esforço em apreender os problemas da área educacional no processo que articula o homem concreto, em sua complexidade, à totalidade social, no movimento histórico que o faz e circunscreve em espaços e tempos precisos.

É possível transformar a prática docente, valorizando o conhecimento dos profissionais da educação e introduzindo o novo por meio de situações interacionais e transformações nas representações sociais.

Essas representações são aplicadas ao objeto e promovem transformação, convertendo-as em conhecimento a ser utilizado e compartilhado cotidianamente. As representações sociais esclarecem como um grupo se relaciona com um dado objeto social, servem de guia na ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros. Favorecem a construção de valores, necessidades, interesses de um grupo e de pessoas e também oferecem referências para interpretação da realidade.

As representações sociais constituem modalidade de pensamento prático, orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal. Como forma de comprovar essa assertiva, cita-se o fato de que apresentam características específicas em relação à organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. Tais características parecem, pois, interessantes ao se considerar e organizar os procedimentos formativos.

Esse conhecimento fará parte do objeto apreendido, e pode aparecer nas conversas sob a forma de frases, ditados, jargões, visões, preconceitos, estereótipos, soluções, tendo um efeito de realidade para os indivíduos (GUIMARÃES, 2005).

Assim, essas normas, regras e concepções da sociedade vão sendo internalizadas pelos indivíduos. Entretanto, muitas vezes, tais conteúdos transmitidos não são absorvidos, explica Moscovici (1978 apud LYRA, [2009]), mas, ao contrário, continua o autor, as pessoas os reformulam quando se deparam com situações conflitantes ou não. Essas reformulações acontecem pelo fato do ser humano ser ativo e não passivo diante do mundo e dos acontecimentos da realidade que os rodeiam.

Por meio da representação social, o indivíduo se apropria da realidade reorganizando os significados que lhes foram fornecidos. E essa realidade pode ser compreendida como uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Jodelet (1980) esclarece que a representação social é desenvolvida no próprio processo de interação social, particularmente naquelas situações relativas à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos. As representações sociais, para a autora, podem ser consideradas como uma forma de pensamento social e esse, por sua vez, concebido como a realidade que é formulada pelos indivíduos dos diferentes segmentos de uma sociedade.

Essas considerações da autora podem ser articuladas às situações do processo educativo, principalmente, à visão do aluno no contexto da escola, quando são levantados questionamentos sobre quais os aspectos que aproximam ou afastam o indivíduo daquilo que constitui a especificidade de ser professor. E em que constituiria essa especificidade?

Segundo Guimarães (2000) quem ensina é portador de códigos específicos cuja apropriação é necessária a quem aprende, detendo um saber sobre si e sobre o mundo e, por meio deste, interage e se situa. Saber esse que necessita ser conhecido e reconhecido pelo professor como estabelecimento efetivo de trocas. Portanto, é inevitável que seja feita revisão de conteúdos, métodos, formas de avaliação, propostas de formação, currículos e normas.

Com base em Abric (1998), é possível afirmar que a formação de representações sociais apresenta quatro funções que possibilitam a análise do que ocorre com o aluno quando esse se confronta com informações e/ou situações que contradizem suas referências.

Essas funções fornecem aos formadores informações para escolha de conteúdos, métodos, práticas avaliativas, educativas, recursos que poderão ser utilizados pelos alunos. Sendo assim, ao se compreender e conhecer formas e meios de intervenção no processo de (trans)formação de atitudes, valores e crenças nos educadores, para que exerçam da melhor forma possível a função educativa, tais funções devem ser valorizadas. São elas:

- **Funções de saber:** conhecimentos são adquiridos e integrados ao que é assimilável e compreensível, coerentemente ao seu funcionamento cognitivo e seus valores, facilitando a comunicação social, permitindo, assim, compreender e explicar a realidade.
- **Funções identitárias:** permitem que os indivíduos e grupos formem identidade pessoal e social compatível com sistemas de normas e valores sociais e historicamente determinados, definindo a identidade e protegendo as especificidades dos grupos.
- **Funções de orientação:** intervêm na definição da finalidade da situação. Prescrevem comportamentos ou práticas obrigatórias, normalizam as ações e as representações sociais, guiam os comportamentos e práticas.

- **Funções justificatórias:** as representações sociais permitem que as tomadas de posição sejam explicadas e justificadas após sua ocorrência.

O estudo das representações sociais é o caminho para atingir as funções apresentadas, investigando como se formam e como funcionam, classificando e interpretando os acontecimentos da realidade cotidiana de pessoas e grupos.

As representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, por meio da linguagem, da ideologia e do imaginário social e, principalmente, por meio de seu papel na orientação de condutas e de práticas sociais.

Os alunos ingressantes chegam ao curso superior com representações cotidianas elaboradas sobre suas experiências. São conhecimentos constituídos intuitivamente. Portanto, muitas vezes, reconhecem o papel do nível superior na elaboração de conhecimentos científicos. Entretanto,

[...] o conhecimento cotidiano é um obstáculo sério para a aquisição de outros conceitos mais elaborados, pois ele simplifica a complexidade dos conceitos científicos e os transforma naquilo que se tem chamado de elaborações errôneas, incompletas ou ingênuas, em suma, ele resiste a ser mudado ou transformado. (ARNAY, 1998, p. 42).

Diante do exposto, observa-se um abismo separando os conhecimentos e a forma de raciocínio entre os alunos ingressantes e os conteúdos do Ensino Superior, o que pode perfeitamente gerar nos estudantes frustrações em relação às suas expectativas.

Corroborando o exposto, Pimenta e Anastasion (2005) levantaram questões pertinentes à caracterização desses sujeitos, delegando importância na identificação dos alunos. “Se se tem como proposta um processo de ensinagem, tomar o aluno como sujeito desse processo é fundamental para que construa como sujeito” (PIMENTA; ANASTASION, 2005, p. 232).

Em relação às expectativas dos ingressantes do curso de Pedagogia, ou seja, no Ensino Superior, Pimenta e Anastasion (2005) não fizeram referência. Porém, certos itens observados pelos autores apontam algumas pistas para a compreensão delas. Entre elas, destaca-se que esses alunos vêm de um 2º grau com dinâmicas de trabalho específicas ao 2º grau, que não os preparam para pensar

na postura profissional e/ou no desempenho de uma profissão; apresentam dificuldades com a língua, apresentam também dificuldades de interpretação e não conseguem, portanto, em alguns momentos, interpretar o ofício pelo qual optaram. Além disso, muitas vezes, o aluno não busca qualidade de aprendizagem, mas um produto final (diploma). Portanto, desconhece as habilidades necessárias ao desempenho de uma carreira.

Os itens elencados no parágrafo anterior revelam um aluno com poucas habilidades desenvolvidas para as exigências do mercado de trabalho, um aluno que não teve a oportunidade de pensar sobre sua opção profissional e que, muitas vezes, a associa às referências que possui – as disciplinas de conteúdo do 2º grau.

Esse despreparo e pouco conhecimento da sua opção profissional levam os ingressantes no curso de Pedagogia a criarem representações que não condizem com as reais necessidades sociais da profissão para a qual estão sendo formados, e isso pode gerar algumas frustrações.

Por isso, é necessário que o pedagogo, cada vez mais, desenvolva sua capacidade de aprender a apreender, de buscar informações em fontes diversas e de várias formas, incorporando-as ao seu dia a dia.

Essas atividades propiciam ao futuro profissional a capacidade de tomar decisões adequadas nas diferentes situações e realidades sociais e econômicas, bem como o torna apto a atuar em escolas ou fora delas com relativa autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com apresentação de soluções competentes e criativas.

Mediante as questões apontadas até o momento, não podem ser ignoradas as expectativas do aluno ingressante ao galgar mais uma etapa na sua trajetória intelectual e acadêmica.

Esse aluno, quando ingressa no curso superior, logo nos primeiros dias de aula, o coordenador de curso explana, de modo panorâmico, sobre as principais características do curso; entrega o manual acadêmico; apresenta a matriz curricular, apontando todas as disciplinas que ele irá cursar ao longo dos semestres letivos.

Além disso, cabe ao coordenador discorrer sobre o campo profissional, evidenciando as vantagens de se cursar Pedagogia, entusiasmando esse futuro profissional da educação.

Identificou-se que essas orientações incentivam os alunos, despertam-lhes o interesse pelo leque de possibilidades que a graduação pode oferecer, o que

se torna ainda mais indispensável, na medida em que a grande maioria desses alunos não possui nenhuma experiência no campo educacional.

Na próxima parte, serão enumeradas as principais características da teoria das representações, que oferece subsídio teórico para a realização dessa pesquisa e cuja trajetória metodológica será discutida.

3 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Na pesquisa qualitativa é importante que a interação com o objeto de estudo permita não só o entendimento pelos sujeitos analisados, como também um distanciamento necessário para que todos os elementos surgidos da realidade sejam considerados na pesquisa de forma reflexiva e crítica. (TAYLOR; BOGDAN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

O objetivo desta parte consiste em descrever os caminhos da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da mesma, com vistas a compreender as expectativas e representações sociais dos acadêmicos ingressantes de Pedagogia.

Para tanto, o fundamento metodológico deste trabalho está pautado em uma abordagem qualitativa de investigação, caracterizando-se como um estudo de caso, cuja base teórica metodológica está sustentada pela Teoria das Representações Sociais (TRS).

Conforme Minayo (1996, p. 21-22), uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como aquela que possibilita a valorização do: “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Lüdke e André (1986) oferecem contribuições básicas, citando cinco características de uma pesquisa qualitativa construídas por Bogdan e Biklen (1994), as quais podem ser resumidas nos seguintes princípios:

- o ambiente natural é a fonte direta de dados na pesquisa qualitativa;
- o pesquisador é o seu principal instrumento;
- os dados coletados são predominantemente descritivos;
- a preocupação com o processo é maior do que com o produto;
- os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas *a priori*; os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e sendo elaborados durante o processo de pesquisa.

Vale lembrar que, segundo Nisbet e Walt (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), esse tipo de investigação é caracterizada por seu desenvolvimento em três fases, “[...] sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e na elaboração do relatório [...], essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam”.

A abordagem qualitativa pode ser considerada como adequada para pesquisa em educação, cujas abordagens devem ser vistas como possibilidade de tradução da experiência, vivência humana em forma de texto, permitindo, assim, reconhecer a existência de vários paradigmas e métodos.

A preocupação primordial na pesquisa qualitativa é o contexto que envolve a história, seus sujeitos e o local em que estudo acontece (BOGDAN; BIKLEN, 1994). E visa, com tais preocupações, compreender acontecimentos, falas, contextos e interpretações à luz do referencial teórico do investigador. Essas interpretações, por sua vez, criam possibilidades auxiliando a análise do conteúdo das informações coletadas junto a sua contextualização e pressupostos teóricos evidenciados na área.

Segundo Franco (2007, p. 30), essa mensagem – oral, escrita, gestual, silenciosa, entre outras – expressa:

[...] as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem [...] têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

Dessa forma, justifica-se a importância de se utilizar e escolher os passos metodológicos, o que inclui a escolha dos sujeitos, os procedimentos de coleta de dados, o referencial teórico no processo de descrição, análise, interpretação e comunicação do texto científico. Esses pressupostos precisam estar adequados aos padrões éticos e em consonância com o problema identificado pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas e, neste estudo, a pesquisa convergiu para um estudo de caso. Conforme Lüdke e André (1986, p. 17):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino

noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Ainda de acordo com as autoras, o estudo de caso é um tipo de investigação que apresenta características próprias:

- a) a visão, a descoberta de peculiaridades. Assim, o quadro teórico inicial serve de estrutura básica a fim de que novos elementos ou dimensões sejam acrescentados;
- b) enfatizam a “interpretação em contexto”;
- c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) usam uma variedade de fontes de informação;
- e) procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- f) e os relatos de um estudo de caso utilizam linguagem e forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

O pesquisador, no estudo de caso, estará sempre buscando novas respostas e procurará se manter constantemente atento aos novos elementos que podem surgir durante o estudo, pressupondo que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.

3.1 Participantes da Pesquisa

Como procedimento interpretativo, optou-se pela análise do conteúdo de entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos acadêmicos ingressantes do curso de Pedagogia. Os acadêmicos participantes da pesquisa foram selecionados por perfis, abrangendo acadêmicos oriundos do Ensino Médio, acadêmicos oriundos do Magistério (técnico-profissional) e acadêmicos que trabalham na área da educação. Participaram da pesquisa 12 alunos, que foram identificados por siglas:

- Participantes: A1; A2; A3; A4 = alunos oriundos do Ensino Médio;
- Participantes: B1; B2; B3; B4 = alunos oriundos do Magistério (técnico-profissional);
- Participantes: C1; C2; C3; C4 = acadêmicos que trabalham na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De um total de 30 ingressantes, foram selecionados 12 alunos, ou seja, quatro acadêmicos de cada perfil, que concordaram em participar de forma anônima da pesquisa.

3.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos propostos e pretendidos foram:

- **Pesquisa Bibliográfica:** sua finalidade, de acordo com Lakatos e Marconi (2009, p. 44) é: “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”.

Portanto, objetivando realizar um estudo teórico mais refinado sobre o tema proposto, a fim de subsidiar trabalhos subsequentes, realizou-se, por meio da pesquisa bibliográfica, uma revisão da literatura já publicada na área que compreende este estudo.

- **Entrevista semiestruturada:** combina perguntas fechadas e abertas enquanto instrumento para a coleta de dados. Constitui um importante procedimento, pois possibilita a captação direta e imediata, além de permitir correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas.

Gil (2002) aponta que a entrevista semiestruturada é guiada por uma relação de questões de interesse, tal como um roteiro, que é explorado pelo investigador ao longo de seu desenvolvimento.

Triviños (1992) contribui com o tema, ao afirmar que a entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa, e que, logo após, surgem outras interrogativas à medida que se recebem as respostas dos informantes. Os informantes podem ser submetidos a várias entrevistas para que se obtenha o máximo de informações e para se avaliar

as mudanças das respostas em momentos diferentes. De acordo com o mesmo autor, esse tipo de procedimento reúne características importantes que consideram a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico.

Para Selltiz et al. (1974), o papel do entrevistador na entrevista semiestruturada é servir como catalisador da expressão compreensiva dos sentimentos e crenças do entrevistado, bem como do referencial, com base no qual aqueles sentimentos e crenças adquirem significação pessoal. Atingir esse objetivo requer a criação de um clima no qual o entrevistado se sinta livre para exprimir-se, sem receio de desaprovação, repreensão ou discussão, e sem receber conselhos do entrevistador.

Os autores afirmam, ainda, que esse tipo de entrevista deve ser usado em estudos que enfatizam as percepções, atitudes, motivações das pessoas com relação a determinados assuntos, contribuindo para que se revelem os aspectos afetivos e valorativos das respostas dos entrevistados, bem como para verificar a significação pessoal de suas atitudes.

Como sugeriram Merton, Fiske e Kendall (apud BAILEY, 1982; apud SELLTIZ et al., 1974), quando se pretende realizar uma entrevista semiestruturada, todos os entrevistados precisam estar envolvidos na situação particular a ser pesquisada. A função do entrevistador é centrar a atenção em determinados acontecimentos e em seus efeitos, pois ele sabe, antecipadamente, quais aspectos de um assunto deseja abranger. A entrevista deve focar as experiências subjetivas das pessoas entrevistadas de tal modo que se obtenham suas definições da situação.

Portanto, a entrevista semiestruturada valoriza não somente a presença do investigador, como também oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Nas entrevistas, a função de entrevistador e entrevistado devem estar presentes no momento em que as perguntas são apresentadas e respondidas, Bailey (1982) e Selltiz et al. (1974) destacaram as seguintes vantagens: oportunidade de se ter maior flexibilidade na obtenção das informações; o entrevistador pode observar o entrevistado e a situação na qual está respondendo; maior taxa de resposta; possibilidade de observar o comportamento não-verbal para avaliar as respostas do entrevistado, verificando afirmações contraditórias; possibilidade de controlar o ambiente onde se conduz a entrevista; controle do

entrevistador sobre a ordem das questões a serem perguntadas; possibilidade de o entrevistador gravar as respostas do entrevistado; maior probabilidade de todas as questões serem respondidas; ademais, podem ser levantadas questões mais complexas.

Triviños (1992, p. 146), caracteriza a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes.

Nesse trabalho, a entrevista foi elaborada com base em um roteiro planejado (Apêndice B), com o objetivo, prioritariamente, de se conhecer e caracterizar os dados pessoais, socioeconômicos e de formação escolar dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia. Também foi utilizado, com a permissão dos sujeitos da pesquisa, o recurso de gravação de áudio e posterior transcrição e análise das falas. Acredita-se que, gravando a entrevista, obtém-se melhores condições de esclarecer dúvidas, assim como de analisar, posteriormente, as considerações feitas pelos entrevistados.

Antes do início das entrevistas, esclareceu-se que a participação seria voluntária, com respostas precisas e fidedignas, anônimas e sem qualquer outra identificação. As questões visavam apenas à coleta de informações confidenciais para a pesquisa científica.

Na divulgação dos resultados, foram tomadas as devidas medidas para a preservação do sigilo e da privacidade dos alunos participantes, tranquilizando-os em relação ao conteúdo da entrevista. Solicitou-se que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

As entrevistas ocorreram no primeiro semestre de 2010, iniciando-se dia 14 de fevereiro e finalizando em 15 de abril de 2010.

Dos 30 alunos ingressantes no curso de Pedagogia, 12 participaram da pesquisa, sendo selecionados quatro alunos, de acordo com a procedência.

A gravação foi um dos procedimentos utilizados nesta pesquisa e verificou-se que este procedimento tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Mas, por outro lado, são registradas apenas as expressões orais, perdendo-se as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode, para

alguns entrevistados, significar um fator constrangedor, haja vista que, durante as gravações, nem todos se mantiveram inteiramente à vontade e naturais ao terem suas falas gravadas. A duração média de cada entrevista foi de 40 a 50 minutos.

Outro importante fator foi a necessidade das transcrições. As falas dos sujeitos foram transcritas de forma a se manter a integralidade dos depoimentos. Nas transcrições das entrevistas, observou-se que o depoimento continha elementos próprios da fala, ou seja, vícios de linguagem e repetições, que puderam ser desconsiderados na escrita. Assim, para tornar os discursos mais coesos, realizou-se a textualização das transcrições, o que também possibilita uma leitura mais fluente. A esse respeito, Garnica (2004, p. 93) aponta que:

[...] uma primeira textualização consiste em livrar a transcrição daqueles elementos próprios à fala, evitando as repetições desnecessárias – mas comuns aos discursos falados – e os vícios de linguagem. Num momento seguinte, as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a sequência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática. Os momentos da entrevista são, assim, “limpos”, agrupados e realocados no texto escrito.

- **Análise documental:** é um procedimento valioso na abordagem de dados qualitativos como forma de desvelar aspectos novos de um problema ou como complemento às informações obtidas.

Gil (2002) afirma que a análise documental se vale de dados que não receberam tratamento analítico. Esse procedimento permite a detecção de dados que precisam ser mais bem explorados e complementa e/ou ratifica informações obtidas por outros instrumentos de coleta.

Phillips (1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) afirma que:

[...] embora pouco explorada, não só na área de educação, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas, seja desfilando aspectos novos de um tema ou problemas.

Na análise documental, destacou-se o PPC do curso de Pedagogia a fim de se caracterizar a realidade e o contexto de disciplinas estudadas pelos alunos ingressantes.

3.3 Caracterização do Curso de Pedagogia da IES - campo de pesquisa

O curso de Pedagogia da instituição que constitui campo dessa pesquisa foi autorizado na modalidade presencial pela Portaria MEC nº 1506, de 19 de outubro de 1999. No ato de sua autorização, o curso oferecia 135 vagas nas habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. As aulas aconteciam no período matutino e noturno.

A primeira turma do curso iniciou seus estudos em fevereiro de 2000. Em 2001, as vagas autorizadas foram remanejadas para o período noturno, em razão de não ter ingressantes para o turno matutino.

Em 2006, foram extintas as habilitações em Administração Escolar e Orientação Educacional, com a implantação da nova estrutura do curso, de acordo com a Resolução CNE de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

O Quadro 1, a seguir, indica a demanda do curso de Pedagogia, desde sua autorização.

QUADRO 1 - Curso de Pedagogia

Ano	Vagas Ofertadas	Mat. Ingressantes	Mat. Inicial	Trans	Desis.	Mat. Trancada	Mat. Final	Aprov.	Reprov.	Concluintes
2006 Noturno	135	84	104	1	19	1	83	83	-	12
2007 1º SEM	135	63	157	1	13	1	142	142	-	-
2007 2º SEM	-	137	-	-	-	-	137	137	-	29
2008 1º SEM	135	38	149	-	12	4	133	133	-	-
2008 2º SEM	-	-	133	1	5	1	126	126	-	-
2009 1º SEM	135	66	191	-	5	5	181	181	-	59
2009 2º SEM	-	-	108	0	13	1	108	108	-	-
2010 1º SEM	135	47	147	2	6	1	147	147	-	42
2010 2º SEM	-	-	100	-	-	-	100	100	-	-
2011 1º SEM	135	38	93	1	-	1	93	-	-	-
2011 2º SEM	-	49	139	0	1	10	128	122	46	21

Fonte: Projeto... (2010).

Com as novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2006, houve a necessidade de reformulação da matriz curricular do curso, a partir da extinção da habilitação em Supervisão Escolar.

No ano de 2007, o curso de Pedagogia foi integralizado em sete semestres e 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, ficando assim constituído:

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

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

III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Resolução CNE/CP nº 01/2006, art. 2º). (PROJETO..., 2010, p. 9-10).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, objeto de estudo, tem como objetivo formar/qualificar educadores para a docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como preparar gestores para a atuação em instituições educacionais.

Valendo-se dessa visão integrada de formação do pedagogo, que considera a gestão educacional como um aprofundamento da docência, o curso, de acordo com seu projeto pedagógico, tem os seguintes objetivos específicos:

- a) Proporcionar o acesso e apropriação de conhecimentos e saberes que dão sustentação à prática pedagógica, a partir do entendimento do contexto histórico, cultural e científico da sociedade, visto sob a ótica de sua dinamicidade;
- b) Instrumentalizar o egresso para a formulação, a implementação e a avaliação de políticas educacionais;
- c) Desenvolver o espírito científico e o comprometimento com o desenvolvimento social;
- d) Viabilizar as condições teórico-metodológicas para que o egresso possa dar continuidade a estudos, reflexões e pesquisas dentro e fora do ambiente universitário;
- e) Possibilitar a compreensão da equidade e da qualidade na educação, como um fenômeno social;
- f) Proporcionar a compreensão da educação inclusiva, como uma ação em direção a uma práxis transformadora da sociedade;
- g) Conduzir o processo de apreensão do uso dos instrumentos tecnológicos como recurso de comunicação e informação em educação, de forma crítica;

- h) Assegurar o domínio dos fundamentos e da metodologia específica a cada área de conhecimento, vinculando teoria e prática;
- i) Viabilizar a construção e a avaliação de currículos e programas relacionados à Educação Básica, e suas modalidades de ensino, correlacionando com o contexto histórico nacional e regional;
- j) Possibilitar o intercâmbio de experiências com outros Cursos e Instituições, bem como a participação dos alunos e professores em eventos científicos, culturais e educacionais;
- k) Possibilitar a compreensão da gestão democrática como instrumento de construção de autonomia e identidade institucional;
- l) Instrumentalizar o egresso para o processo de gestão das instituições educativas, a partir da reflexão sistematizada entre teoria e prática;
- m) Desenvolver o espírito do trabalho em equipe, de forma a compreender os segmentos institucionais como atores do processo educacional e de suas ações administrativas;
- n) Sistematizar o processo de apreensão de conhecimentos específicos para a prática administrativa, de forma a aplicá-los no contexto específico das instituições educativas;
- o) Viabilizar a construção da prática administrativa, fundamentada nos princípios éticos, estéticos, morais e legais que permeiam a construção de uma sociedade mais justa e equânime;
- p) Propiciar a compreensão do fenômeno educacional, considerando a inter-relação entre o aprendente, a sociedade e as instituições educativas. (PROJETO..., 2010, p. 9-10).

3.4 Estrutura Curricular do Curso

O PPC – Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura, implantado a partir do 2º semestre de 2006, baseado nas propostas legais em vigor, traz como finalidade formar o pedagogo em nível e qualidade de excelência.

O atual currículo, conforme denotam as diretrizes curriculares, propicia a formação de pedagogos, que poderão atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, assim como na docência do curso normal em nível médio, ou em outros cursos em que seus conhecimentos forem necessários. Como pedagogo, o egresso também pode atuar no planejamento, na execução, na coordenação, na gestão e avaliação do processo educativo e de projetos e experiências em instituições escolares e não escolares e em sistemas e instituições de ensino.

A estrutura do curso de Pedagogia organiza o conjunto de conhecimentos indispensáveis à formação profissional do pedagogo, baseada em três núcleos de fundamentação, que compõem a matriz curricular do curso (Anexo C), aprovada pelo órgão colegiado da instituição, por meio da Resolução Congregação nº 02/2006. São eles:

- **Núcleo de Estudos Básicos**

O núcleo de estudos básicos que, sem perder a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, mediante estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional (PROJETO..., 2010, p. 15-16).

As disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos Básicos encontram-se elencadas, a seguir, no Quadro 2.

QUADRO 2 - Disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos Básicos – Matriz Curricular

DISCIPLINAS
Antropologia
Ética e Cidadania
Filosofia da Educação I e II
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil
Fundamentos e Metodologia da Geografia e História
Fundamentos e Metodologia das Linguagens: Arte e Educação Física
Fundamentos e Metodologia da Matemática
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa
História da Educação I e II
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I e II
Metodologia Científica
Psicologia Educacional I e II
Métodos e Técnicas de Pesquisas I e II
Sociologia Geral I e II
Teorias da Aprendizagem
Trabalho Pedagógico em Espaços não Formais
Princípios e Métodos da Alfabetização
Introdução à Pedagogia
Princípios e Métodos da Administração e Inspeção Escolar
Princípios e Métodos da Supervisão e Orientação Educacional

Fonte: Projeto... (2010).

- **Núcleo de Aprofundamento**

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos promove atividades voltadas às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e, ainda, atendendo às diferentes demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades:

- investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras. (PROJETO..., 2010, p. 20).

O Quadro 3, abaixo, apresenta as disciplinas que compõem o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.

QUADRO 3 - Disciplinas que compõem o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – Matriz Curricular

DISCIPLINAS
Didática I e II
Dificuldades de Aprendizagem com Ênfase em Libras
Educação Comunicação e Tecnologias
Educação do Corpo e do Movimento
Metodologia e Prática em Educação Especial
Orientação Sexual na Escola
Currículo e Programas
Gestão e Planejamento Escolar I e II
Literatura Infante – Juvenil
Materiais Pedagógicos
Planejamento Educacional I e II
Leitura e Produção de Texto I e II
Estatística Aplicada a Educação I e II
Informática Educacional
Expressão Lúdica
Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos
Educação Ambiental
História e Cultura Afro-brasileira

Fonte: Projeto... (2010).

- **Núcleo de Estudos Integradores**

Proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- atividades de comunicação e expressão cultural. (PROJETO..., 2010, p. 21).

As disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos Integradores podem ser visualizadas, a seguir, por meio do Quadro 4.

QUADRO 4 - Disciplinas que compõem o Núcleo de Estudos Integradores – Matriz Curricular

DISCIPLINAS
Estágio Supervisionado I, II, III e IV
Trabalho de Conclusão de Curso I e II
Dinâmica de Grupo e Relações Humanas
Métodos e Processos de Avaliação
Projetos Interdisciplinares

Fonte: Projeto... (2010).

A estrutura que compõe os três núcleos de fundamentação em períodos semestrais poderá ser visualizada na matriz curricular do curso de Pedagogia (Anexo C), aprovada pelo órgão colegiado da instituição, por meio da Resolução Congregação nº 02/2006, e a sua estrutura. Publicada no Diário Oficial de 11 de julho de 2006, a ser cursada a partir do ano de 2007¹.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os discentes contavam com o Núcleo de Apoio ao Discente (NAD), o qual tem como objetivo oferecer aos discentes serviços e programas assistenciais desenvolvidos por iniciativa própria ou mediante convênios firmados com entidades especializadas, consistindo em:

INTERMEDIACÃO E VIABILIZAÇÃO DE ESTÁGIOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES – Os alunos que atenderem o perfil determinado pela Empresa serão encaminhados para entrevista. A escolha dos candidatos é feita pela Empresa sem interferência da Instituição.

BOLSAS DE ESTUDO – Oferecimento de bolsas de estudo aos alunos de baixa renda através de parcerias ou Programas do Governo Federal como, por exemplo, o FIES, oferecido pelo MEC em parceria com a Caixa Econômica Federal, que visa financiar as mensalidades dos acadêmicos das instituições de Ensino Superior pagas, do país. Para se inscrever, o aluno deve preencher um “protocolo de inscrição”, feito individualmente, via internet.

APOIO ÀS ATIVIDADES DE EXTENSÃO - Divulgar e compartilhar com a sociedade o conhecimento produzido e adquirido através do apoio ao desenvolvimento e implantação e excussão de projetos e demais atividades que contemplem a Extensão.

APOIO PSICOPEDAGÓGICO - O Apoio Psicopedagógico se vê entendido como um processo dinâmico, contínuo, sistemático, estando integrado em todo o currículo escolar sempre encarando o acadêmico como um ser que deve desenvolver-se harmoniosa e equilibradamente em todos os aspectos: cognitivo, físico, social, moral, estético, político e educacional.

¹ Alteração da Matriz Curricular por força da Resolução CNE/CP nº01 de 15 de maio de 2006 – institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Integrada com a Coordenação do Curso, Docentes e Pedagogos deverão atuar em um processo cooperativo, auxiliando no desempenho do acadêmico que apresente problemas no âmbito psicológico e social, encaminhando quando necessário para serviço especializado de psicologia. (PROJETO..., 2010, p. 54).

A instituição, conforme previsto no projeto pedagógico do curso, por meio de mecanismos de nivelamentos, faz uma triagem dos ingressantes com necessidades de aprimoramento de conhecimentos. Compete ao Coordenador de Curso o planejamento e a coordenação das ações que conduzam à triagem dos ingressantes e ao diagnóstico de suas necessidades no(s) curso(s) que coordena. Os trabalhos de triagem e diagnóstico ocorrerão de forma concomitante às aulas previstas para o período.

As ações serão programadas para ocorrerem no primeiro e/ou no segundo semestre do primeiro ano letivo. Exemplo destas ações é o oferecimento de disciplinas, oficinas, cursos, tutoriais, estudos dirigidos, entre outras.

Entende-se que, para atender a proposta do curso de Pedagogia conforme a matriz curricular apresentada, o aluno necessitará adquirir o maior grau possível de conhecimentos pedagógicos e, além de tudo, socializá-los, favorecendo momentos de prática pedagógica e possibilitando uma formação com excelência.

Ao parafrasear Imbernón (2009, p. 5), pode-se conceituar a formação como “terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor, da professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente”.

Será analisada, a seguir, a proposta do curso com relação às representações e expectativas dos alunos ingressantes. Assim, serão apresentadas reflexões acerca das seguintes questões: se eles conhecem tal proposta; quais as expectativas com relação ao que lhes é proposto, e o que acham que poderia ser incluído ou acrescentado. Pensar sobre essas questões é de suma importância para esses discentes, visto que necessitam adquirir conhecimentos e habilidades para um campo de atuação que irá exigir deles espírito de iniciativa e decisão, capacidade de identificar oportunidades pedagógicas específicas e muito mais.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Os Participantes da Pesquisa: alunos envolvidos

Durante a pesquisa, não houve dificuldades para encontrar os participantes, uma vez que, já na primeira semana de aula do semestre letivo, foi realizado um levantamento para verificar se os alunos eram oriundos do Ensino Médio, ou do Magistério (técnico profissionalizante) e, por último, alunos que já atuavam no Magistério nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os alunos receberam esclarecimentos sobre os fundamentos e objetivos da pesquisa, e também foram informados de que seriam selecionados e agrupados de acordo com o perfil acima, caso concordassem em participar de forma anônima e totalmente voluntária.

A coordenação do curso fez um levantamento do total de alunos oriundos do Ensino Médio (14), do Magistério - técnico profissionalizante (10), e alunos que já atuavam no Magistério nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (6).

Após o levantamento, ocorreu um sorteio de acordo com o perfil dos ingressantes, resultando na seleção de apenas quatro alunos, de um total de 12, para participarem das entrevistas.

A pesquisa com esses grupos por perfil, ou seja, alunos do Ensino Médio, Magistério (técnico-profissionalizante) e docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o intuito de analisar as representações sociais e expectativas dos alunos ingressantes, poderia indicar a necessidade de um trabalho diferenciado na visão dos docentes em relação ao preparo de suas aulas; à identificação nas primeiras aulas da heterogeneidade nas turmas de primeiro semestre; bem como à valorização dos conhecimentos prévios e socialização dos mesmos.

Algumas constatações precederam a análise do material coletado e, entre elas, citam-se: perfil dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia; trajetórias escolares; razões da escolha do curso; atratividade docente; concepções sobre Pedagogia; expectativas dos ingressantes diante da matriz curricular.

4.2 Perfil dos Alunos Ingressantes do Curso de Pedagogia

Nesse item é apresentado o perfil dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia participantes desta pesquisa, baseado na análise de dados referentes à questão de sexo, idade, estado civil, naturalidade e condições socioeconômicas.

No que se refere ao sexo dos participantes da pesquisa, há o predomínio de mulheres, uma vez que, dos 12 entrevistados, dois são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino.

Buscou-se vincular a história de criação do curso de Pedagogia às questões de sexo, pois são poucos os trabalhos² que apresentam as temáticas de constituição do curso e, ao mesmo tempo, suas relações com a temática de sexo. A maioria dos trabalhos que discutem a constituição do curso se prende às questões legislativas e a períodos de mudanças em sua organização.

A esse respeito, Fagundes (2002, p. 233) relata que:

Grande parte de estudos sobre a educação feminina tem evidenciado a estreita ligação entre o ser mulher e a escolha de cursos com conteúdos humanísticos que convertem para profissões tipificadas socialmente como femininas como ser professora das séries iniciais ou das áreas das ciências humanas e sociais.

Corroborando com essa afirmação, Nogueira (2004) salienta que a escolha pelo curso em questão está ligada às mulheres, que tendem a escolher cursos da área das Ciências Humanas. Os resultados revelaram que, com relação aos sujeitos pesquisados, identificou-se que eles são, majoritariamente, do sexo feminino. Esse aspecto foi ressaltado, ainda, por um entrevistado que, ao relatar sua opção pelo curso, considerou:

Eu fiquei muito preocupado quando resolvi fazer o curso de Pedagogia, pois fiquei com medo de pensarem que eu sou homossexual, lembro que até fui conversar com a coordenação pra saber se tinham outros rapazes fazendo o curso,... risos... as pessoas associam que o curso é pra mulher. (A4)

² Pode-se citar, aqui, o trabalho de Louro (1997): *Gênero e Magistério no Brasil: identidade história e representação*. Essa discussão está se ampliando, sobretudo, com o desenvolvimento de grupos de estudo e pesquisa na área de Educação e de fóruns de discussões privilegiados de encontros como, por exemplo, o GT 23 da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe).

Carvalho (1999) revela certa preocupação ao investigar a “presença feminina” na escola. O autor aponta que ocorre predomínio da emoção e afetividade na visão de mundo e do trabalho docente e que a diferença entre professores homens e mulheres estaria articulada à hierarquia de gênero, ou seja, a mulher conformada com seu papel doméstico, de mãe, dona de casa e as professoras combinariam “referenciais domésticos e profissionais, trazendo para a escola habilidades e saberes do trabalho doméstico e da maternagem” (1999, p. 247).

De modo geral, na Educação Infantil, o professor revela paixão, carinho e amor, mas, acima de tudo, mostra também suas aspirações profissionais.

Todavia, nos últimos anos, apesar da maioria dos docentes ser do sexo feminino, verifica-se que, entre os jovens, tornou-se cada vez menor a procura pela docência como profissão. Um estudo realizado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) demonstra dados preocupantes em relação à procura pelos estudantes do Ensino Médio, pois, nos vestibulares, poucos indicaram como opção uma graduação diretamente relacionada à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma licenciatura.

Isso porque, apesar de reconhecerem a importância do professor, esses jovens são conhecedores das principais deficiências estruturais da profissão docente: desvalorização social; má remuneração; rotina desgastante; carga horária excessiva de trabalho; e várias outras questões que envolvem o trabalho docente.

Essas constatações implicam a demanda por uma maior integração das políticas públicas e da condição mais adequada de infraestrutura, ao mesmo tempo que aponta o descompromisso dos políticos para com a área educacional.

É preciso ressaltar, entretanto, que mesmo diante de todos os entraves, “o professor sente orgulho da sua profissão, mesmo que não se sinta reconhecido pela sociedade” (GATTI et al., 2009, p. 49).

Outro aspecto relevante levantado no presente estudo é a diferenciação da idade dos alunos. Identificou-se que os alunos oriundos do Ensino Médio têm entre 18 e 37 anos, dos quais apenas dois estão na faixa etária de 18 anos. Ao passo que, ao analisar o perfil dos alunos ingressantes advindos do Magistério (técnico-profissionalizante), verificou-se que os mesmos têm entre 20 e 41 anos. Entre os alunos atuantes no Magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental a faixa etária varia entre 20 e 54 anos.

Durante as entrevistas, um dos alunos foi incisivo quanto à necessidade de um curso superior no final de sua carreira profissional e afirmou:

[...] apesar de já estar na educação há muitos anos, resolvi fazer o curso de Pedagogia para obter vantagens na hora da minha aposentadoria, estou um pouco cansada desta profissão, mas hoje a legislação vem cobrando muito, mas ... [pensou um pouco] acredito que não é de todo mal, a educação cada vez mais necessita de pessoas mais qualificadas... e pra falar a verdade percebo já desde o início que o curso vai me ajudar, né?... (C1).

Em geral, os professores da Educação Infantil são mais jovens e, na maioria dos casos, apresentam maior grau de satisfação com o trabalho. Já no casos de profissionais em final de carreira, os mesmos quase sempre estão em busca do “diploma” e demonstram grande insatisfação e até mesmo certo despreparo profissional (SPIEGEL, 2009).

Ao se verificar o estado civil dos alunos, observou-se que quatro são casados, cinco solteiros, um separado e dois desfrutam de uma união estável.

Quanto à naturalidade dos alunos ingressantes, dez são nascidos no Estado de Minas Gerais, um no Estado do Mato Grosso e um no Estado de São Paulo.

Ao analisar o local de residência dos alunos, verificou-se que todos residem no Estado de Minas Gerais, sendo dez alunos residentes no município de Iturama, um no distrito de São Sebastião do Pontal e um no município de Carneirinho, cidades circunvizinhas a Iturama.

No tocante à trajetória de formação desses alunos, verificou-se que a maioria cursou o Ensino Fundamental na rede pública de ensino, com exceção de apenas um desses alunos. Quanto à formação no Ensino Médio, observou-se que 11 concluíram esta modalidade de ensino em escola pública e um, em escola particular.

Foi solicitado aos estudantes que falassem sobre outros cursos, técnicos e/ou profissionalizantes que já frequentaram. Como o processo de escolha é permeado por dúvidas e outros dilemas, alguns possuíam experiências bastante interessantes, como se pode notar pelo relato de duas alunas:

[...] apesar de ter feito o curso técnico em estética, resolvi buscar na educação um sonho de infância, ser professora. (A4)

Eu não sei se era realmente o que queria, fiz um curso de técnico em química, na época gostei, mas não era o que realmente queria, e também queria um curso superior. (C3)

4.3 Trajetórias Escolares

As universidades e os cursos superiores têm uma forte relação com a sociedade e grande responsabilidade com a formação profissional e pessoal.

Conforme a demanda social, essas ações influenciam, de certa forma, algumas transformações e, conhecedora dessas responsabilidades, a sociedade cria expectativas em torno das faculdades, e é nesse espaço que se representa a modernidade, acontece o novo e se projeta o futuro.

A LDB 9.394/96 traz novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. O artigo 62 apresenta definições sobre o local e o nível da formação de professores para atuar na Educação Básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A educação precisa de investimentos na formação docente, investimentos esses que devem abranger de forma ampla as condições de trabalho, remuneração, plano de carreira e formação continuada. Cuidar, sobretudo, da valorização dos docentes é uma das medidas fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, cabe lembrar que um fato que veio a valorizar e a estimular a melhoria do ensino foi a implantação de uma norma estabelecida no artigo 62 (LDB Nº 9.394/96) determinando que a “formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior” (BRASIL, 1996).

Essa norma estabelece que somente professores habilitados em curso de formação superior poderão ministrar aulas em salas de educação básica. Consequentemente, no artigo 63 (BRASIL, 1996), lê-se que os Institutos Superiores manterão:

- a) cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive para o curso normal superior;
- b) programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- c) programas de educação continuada para os profissionais da educação.

A LDB (BRASIL, 1996) rege, ainda, que a formação docente, exceto para a educação superior, inclua prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (art. 65).

Tornam-se necessários e obrigatórios cursos complementares à formação docente, bem como programas de extensão. Esses cursos reforçam a prática docente, além de preparar o professor para atuar de acordo com a realidade e com as exigências da escola do presente. Isso significa dizer que serão implementadas e trabalhadas algumas habilidades e competências, a fim de preparar esses profissionais para lidar com diferentes situações.

Constata-se, então, que esses cursos de formação continuada promovem a oportunidade para que o docente se familiarize com aquilo que até então era novo para ele. Barbosa (2004, p. 462) caracteriza muito bem a formação continuada ao afirmar que “devemos lutar pela igualdade toda vez que a diferença nos inferioriza, mas também devemos lutar pela diferença toda vez que a igualdade nos descaracteriza”.

Isso significa dizer que o bom profissional deve sempre tentar acompanhar o desenvolvimento, estabelecendo uma meta a cumprir e ficando atento às mudanças educacionais. E, além disso, deve ter um diferencial, algo que o valorize e eleve sua prática diante de outros docentes.

Os estudantes criam grandes expectativas sociais em torno do Ensino Superior e está evidente, portanto, a relação entre a instituição educativa e a sociedade enquanto espaço de valores, diferenciados pelo seu público e entre seus membros.

Em relação ao desenvolvimento das análises dos dados, propõe-se realizá-la com base numa reflexão acerca da trajetória escolar.

[...] trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e às características “pessoais” dos sujeitos, ambos apresentando certo grau de autonomia em relação ao meio social. (NOGUEIRA, 2004, p. 135).

Uma nova concepção quanto à formação do pedagogo vem sendo elaborada para atender às exigências advindas da reforma da educação, visto que propõe uma abordagem metodológica que expressa uma concepção inovadora para a formação do pedagogo, entendida não como a simples preparação técnica para o exercício do Magistério, mas para a formação do profissional competente, cidadão participativo, capaz de assumir sua responsabilidade social, garantindo o exercício de sua atividade no pleno sentido do termo educador.

Para entender melhor sobre essa nova formação, serão apresentados alguns aspectos do processo de construção da identidade do pedagogo, já que esta tem sido uma temática relevante, especialmente pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Segundo Libâneo (2006, p. 15), “[...] todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar, é um pedagogo”, é uma das concepções da identidade do pedagogo.

Saviani (2007, p. 130), entretanto, considera que a identidade do pedagogo está intimamente relacionada com sua formação profissional:

De um curso assim estruturado espera-se que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz

De acordo com a afirmação acima, algumas considerações sobre a formação do pedagogo já podem ser tecidas. Afinal, esta discussão acerca da identidade do pedagogo está envolvida diretamente com a sua formação. E, nesse sentido, são muito relevantes as discussões sobre as DCNCP, partindo das possibilidades nelas estabelecidas para as funções do pedagogo. Dessa forma, convém lembrar um trecho crítico exposto por Libâneo (2006, p. 12), sobre as funções do pedagogo.

[...] É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional.

Exige-se, na atualidade, um pedagogo com múltiplos conhecimentos, com uma visão generalista, com interesses e disposição para uma formação continuada e aprendizagem permanente para uma boa atuação profissional.

Nesse sentido, a identidade do pedagogo continua em processo de construção, juntamente com a construção de um curso de formação. E, para saber mais sobre o processo de formação, não se pode deixar de abordar as trajetórias escolares e suas peculiaridades.

Algumas pesquisas foram publicadas sobre as trajetórias escolares e de vida no campo da educação, no Brasil (BUENO; CATANI; SOUSA, 2000; FONSECA, 1997; MIZUKAMI, 1996; NOGUEIRA et al., 2000). Esses estudos abordaram a Educação Básica ou superior e mostraram a relevância em se analisar trajetórias para um melhor conhecimento das possibilidades e dificuldades de escolarização de alunos de diversas camadas sociais, e a sua influência na opção por um determinado curso superior e na construção da prática e docência.

Arnay (1998) tece reflexões sobre a diferença do conhecimento cotidiano e daquele produzido nas escolas, oriundos das universidades (científicos). Isso se deve ao fato de que os alunos chegam à faculdade com conhecimentos cotidianos e elaborados de acordo com suas experiências.

[...] o conhecimento cotidiano é um obstáculo sério para a aquisição de outros conceitos mais elaborados, pois ele simplifica a complexidade dos conceitos científicos e os transforma naquilo que se tem chamado de elaborações errôneas, incompletos ou ingênuos, em suma, ele resiste a ser mudado ou transformado. (ARNAY, 1998, p. 42).

Diante de tais colocações, verifica-se um abismo entre os conhecimentos e a forma de raciocínio dos alunos ingressantes e os conteúdos do Ensino Superior. Isso, muitas vezes, faz o aluno frustrar-se e sentir maior necessidade de escolarização, como forma de aperfeiçoamento profissional, conforme identificado na fala dos sujeitos da pesquisa:

Terminei o Magistério, mas o meu contato com a educação foi somente através do estágio, portanto acho que pra eu poder entrar numa sala de aula, necessito de maiores conhecimentos. (B1).

No Ensino Médio, aprendi muito, mas sei que no curso de Pedagogia estarei preparando para a atuação profissional. (A2).

Estou na carreira docente, mas não me sinto totalmente preparada, resolvi fazer o curso para aprimorar conhecimentos e adquirir principalmente um vocabulário pedagógico, pois necessito muito quando vou fazer relatórios da aprendizagem dos meus alunos. Quem aconselhou eu procurar o curso foi minha supervisora. (C2).

Entretanto, é válido frisar que as falas dos alunos nem sempre deverão nortear o que vai ser trabalhado nos programas do Ensino Superior. Conhecendo a distância entre o imaginado por eles e o necessário para sua carreira profissional é

que deve ser planejado, em termos de ações por parte dos docentes, na tentativa de conduzir de forma menos traumática o processo de escolarização superior.

Assim, diante de tais perspectivas, pode-se integrar à dimensão social das trajetórias a análise de subjetividades, como sentimentos em relação a experiências escolares prévias, percepção das interações sociais vivenciadas por eles, e também as redes de significados construídos por meio dessas relações afetivas estabelecidas no âmbito do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, as contribuições de Tardif e Raymond (2000) e Tardif e Lessard (2005) são significativas, pois privilegiam a trajetória profissional e pré-profissional dos docentes ao analisarem a questão dos saberes e do trabalho do professor. Para os autores, conhecimentos, crenças, valores e experiências acumulados ao longo de sua história de vida pessoal e acadêmica estruturam sua identidade e suas relações com os outros.

Dessa forma, as trajetórias escolares estabelecem um diálogo com as representações sociais. Moscovici (1989, p. 12) ressalta a necessidade de se fazer “uma passarela entre o mundo individual e o mundo social”.

Corroborando a afirmativa acima, Jodelet (2001, p. 26) ressalta que:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm intervir.

Em relação às trajetórias escolares antecedentes ao ingresso no Ensino Superior, verificou-se, nesta pesquisa, que a maioria dos entrevistados afirmou ter estudado em escola pública. Dos 12 sujeitos desta pesquisa, apenas um relatou ter estudado em escola particular.

Nunca estudei em escola pública, a minha vida inteira estudei em escola particular. Por isso eu tenho uma base muito boa com leitura, com escrita, escrevo muito bem e me considero uma aluna preparada. (C3)

A fala revela que a representação social construída pela aluna C3 do curso de Pedagogia tem como foco principal a grande deficiência do ensino básico público em relação ao ensino privado, o qual acaba dificultando o acesso à universidade pública e à boa formação profissional. Ao comparar as características

do ensino público e do privado, na ótica da discente, ficam evidentes e significativas as diferenças de percepção sobre os dois sistemas de ensino.

No que se refere ao desempenho e à qualidade de ensino, há uma grande diferença, comparando a escola pública e a particular, pois esta última sofre uma pressão tanto do mercado, quanto dos pais, que exigem um melhor resultado, o que leva a escola a cobrar mais dos professores, melhorando, assim, os níveis dessa educação, mesmo que de forma não tão satisfatória, no tocante à qualidade (DEMO, 2007).

A grande novidade para muitas pessoas é que a escola particular não possui desempenho tão diferente da escola pública, pois o maior objetivo de ambas é “dar aula e prova em ambiente prevalente instrucionista, ou seja, reprodutivo” (DEMO, 2007, p. 182), deixando a desejar em propostas alternativas em que, de fato, o que se queira alcançar seja a aprendizagem dos educandos.

Segundo pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007), ocorreu uma decadência nos últimos tempos, tanto na escola pública como na particular, mas, no caso do ensino público, a situação é ainda mais complexa, pois os números são mais preocupantes e pioram a cada ano, e os índices de reprovação e evasão são muito mais críticos. Nota-se que, na maioria dos casos, não há preocupação substancial com a escola pública, não se procura obter avanços, talvez, por não ter concorrência significativa e, desta forma, o comodismo de muitos acaba impedindo o progresso desta educação; conseqüentemente, as falhas no processo de ensino-aprendizagem aparecem de forma mais visível e ampla.

Por isso, valorizar a escola independentemente de ser pública ou privada ainda é importante, pois ela é um privilegiado espaço de diversidade para aprender a resolver conflitos. É assim que ela combate os preconceitos e as diferenças.

Nesse estudo, outro ponto que chama a atenção diz respeito às condições socioeconômicas dos entrevistados. O perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, pois a maioria pertence a famílias das classes C e D. Resultados esses consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem – Inep/MEC) e que convergem com as pesquisas de Marin e Giovanni (2007).

Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao Ensino Superior, afirmação que pode ser comprovada com o seguinte relato do participante B4, o qual concluiu o Magistério (técnico profissionalizante), mas ainda não atua na docência:

Trabalho desde 1993, ainda cursando o Ensino Médio, meu primeiro registro foi de pajem, trabalhei em indústrias e no comércio. Trabalho desde os 14 anos, mas depois que entrei na área da educação, pretendo nunca mais sair. Tomara que consiga um trabalho logo! (B4).

Quando prestei o vestibular, o que observei primeiro foi o valor da mensalidade, e o único que cabia no meu orçamento era o curso pra ser professora. (A1).

Sempre estudei em escola pública e para pagar uma faculdade particular, o único curso que eu poderia fazer seria Pedagogia, pois de todos era o menos caro. (C3)

De acordo com os relatos anteriores, observou-se que são estudantes com restrições financeiras, que tiveram poucos recursos para investir nos estudos. Essa realidade tem como consequência significativas mudanças no perfil dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura.

Ainda relacionado ao fator econômico, é cabível ressaltar que muitos entrevistados manifestaram o intuito de prover estabilidade financeira no futuro, aspecto que foi salientado por mais de um discente:

Apesar de ser jovem, me preocupo com meu futuro, e vejo muitos professores reclamarem de salário, dos alunos, mas apesar de ver também essas dificuldades, resolvi fazer o curso, pois além de ter um diploma superior quero garantir um futuro, pois não sei o que virá pela frente, mas fico preocupada, será que fiz uma boa escolha? (A3)

Sou professora e apesar de atuar na rede, busquei o curso porque preciso aprimorar conhecimentos para garantir uma carreira sólida. (C3)

Essas falas indicam que há uma perspectiva em relação à carreira docente. Apesar do processo de escolha da carreira ser permeado de tensões e dilemas, relacionados aos diversos fatores, tais como: restrições financeiras; preconceitos, o principal deles o socioeconômico, pode-se perceber o desejo e a potencialidade desses alunos diante das demandas da sociedade, de seus pais e suas próprias expectativas.

Independente da real condição desses alunos ingressantes no curso de Pedagogia, suas trajetórias escolares são muito similares, com poucas discrepâncias.

4.4 Razões da Escolha do Curso

O discurso sobre a profissionalização docente, há alguns anos, parece estar definitivamente entre os temas abordados nas discussões pedagógicas.

Ao discutir sobre a formação de professores, Nóvoa (1995) salienta que não se formam apenas professores, mas produz-se uma profissão que, muitas vezes, tem se fundamentado em “modelos”, ditados pela “moda” educativa, sem refletir sobre sua ação.

Essa crítica vai ao encontro do que acredita Nacif (1997) e leva a pensar sistematicamente sobre os processos de construção da docência e da carreira profissional. Para o autor, a carreira profissional, nas últimas décadas, pode ser caracterizada pela necessidade de existência de um projeto pessoal e também pela conscientização dos indivíduos de que a gestão desse projeto faz parte de sua responsabilidade. Nesse contexto, o indivíduo deve pensar estrategicamente a sua carreira como um processo de diferenciação pessoal, e não mais do que um modelo de sucesso profissional e de uma reflexão sobre as possibilidades de crescimento e autorrealização.

Para Nacif (1997), um projeto de carreira é um planejamento que o indivíduo faz de seu futuro profissional, visando metas, etapas e recursos necessários para a realização das mesmas.

Nesse processo, a formação do aluno envolve os desafios da sociedade do conhecimento, as lutas pela construção de um profissionalismo, a autonomia para atuar na construção do processo educativo, admitindo, assim, que há novos modos de olhar para a riqueza que existe no interior das escolas. A profissionalidade docente é algo que deve se comprometer com a qualidade dos processos de aprendizagem dos educandos.

A profissão docente determina um papel protagonista no sistema educativo, mas, muitas vezes, o professor desconhece o poder de protagonizá-lo.

Imbernón (2001) ressalta o valor da formação inicial na profissionalização docente e explica que a ação docente do professor formador

constitui um eixo central na formação do conhecimento profissional básico do futuro professor. O autor escreve que “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2001, p. 63).

Isso significa que não apenas os conteúdos, mas as práticas de formação devem receber atenção especial, pois elas são modeladoras de posturas profissionais futuras.

Ao perguntar aos entrevistados como é avaliado o curso de Pedagogia e a influência desses no seu projeto de vida profissional, foram obtidas as seguintes respostas:

Eu vou adquirir mais conhecimentos, e com isso me tornar um bom profissional da educação. (A3)

Já está influenciando e sei que quando terminar o curso serei um profissional completo e capacitado para continuar na área da educação. (C4)

Sempre quis ser professor, e com a bolsa que ganhei do PROUNI ficou ainda mais fácil realizar o sonho, agora já me imagino um pedagogo e com muito sucesso. (A2)

Muita gente que não acreditava quando eu contava que tinha feito o vestibular pra Pedagogia, mas vejo muita gente de outras áreas aí sem emprego, e os da educação são bem menos, e sei que no futuro muitas portas abrirão para mim. (A4)

Os alunos entrevistados sabem que se trata de um curso noturno que atende a um público trabalhador e que muitas vezes encontram dificuldades para participar de forma efetiva das aulas, o que acarreta prejuízos na formação teórica.

É compreensível essa preocupação, pois, deixando de participar de projetos e práticas propostas de relevância em diferentes áreas do conhecimento, não serão tão bem capacitados conforme suas aspirações.

Embora esses alunos tenham em mente um projeto profissional, de acordo com Cabrera (1999), a elaboração desse projeto não serve apenas como um simples planejamento de carreira, mas também como uma importante ferramenta para os profissionais de toda e qualquer área. Qualquer profissional que esteja

buscando um campo de atuação ou mesmo que já faça parte de algum grupo, se encontra atualmente empregado, deve possuir um projeto profissional e também mantê-lo atualizado.

O indivíduo, ao pensar na sua carreira profissional, deve compará-la a um patrimônio pessoal, lembrando que o mercado, hoje, exige cada vez mais profissionais com habilidades, conhecimentos, competências e valores. Para Xavier (1999), o indivíduo que quiser encontrar uma colocação profissional, na atualidade, deve investir em seu desenvolvimento, objetivando a constante atualização de seu perfil de competência.

Ao visar o favorecimento de seus talentos, experiências, habilidades e competências, o indivíduo deve traçar, de acordo com suas aspirações, desejos e necessidades e, principalmente, sua ambição para escolhas de forma consciente, permitindo, assim, a realização de seus desejos. Nesse caso, destaca-se a fala do aluno A2:

Tenho outros planos na área da educação, um sonho que ainda desejo realizar, por isso quero aproveitar muito o curso, adquirir conhecimentos para colocá-los em prática. (A2).

O participante da pesquisa, oriundo do Ensino Médio, diz que “tem outros planos para a área da educação” e, quando questionado sobre quais seriam tais planos conclui:

Quero atuar na supervisão escolar, pois trabalhar junto aos professores acredito ser melhor que na sala de aula, mas também sei que para isso preciso fazer o curso com muito compromisso. (A2).

Em sua fala, esse aluno, além de demonstrar interesse pelo curso, deixa bem clara a sua intenção de atuar na área da Supervisão Escolar; tem a ideia de que ficar fora da sala de aula é mais fácil, apesar de já no início do curso perceber que, para exercer tal função, irá necessitar de maior esforço e aperfeiçoamento.

Para isso, deverá planejar a carreira profissional com base para realização dos sonhos, desejos e aspirações, metas essas que irão direcionar o seu futuro. Macedo (1998) postula que, ao planejar suas carreiras, as pessoas são consideradas empreendedoras de suas vidas, assumem responsabilidades pela

gestão e desenvolvimento de sua carreira, assegurando melhor o seu crescimento e autodesenvolvimento profissional.

Stoner e Freeman (1995) afirmam, em seus estudos, que os objetivos pessoais são importantes para o indivíduo, proporcionando um senso de responsabilidade e estimulando suas crenças no sucesso e bem-estar pessoal.

Segundo Xavier (1999), somente quem tiver gerenciado a sua carreira, terá melhores condições de utilizar sua vocação e seu talento, desenvolvendo com sucesso seu futuro profissional.

De acordo com Furlani (1998), a escolha profissional não consiste em uma decisão exclusivamente individual, mas vincula-se a vários fatores, inclusive familiares. Alguns desses aspectos puderam ser detectados no discurso dos alunos, quando alguns deles afirmaram terem sido influenciados por familiares em sua escolha profissional.

Os participantes A1 e A4 demonstraram, em suas falas, essa interferência:

O curso de Pedagogia surgiu em minhas escolhas por acaso. Minha madrinha, que na época também era minha patroa me aconselhou a seguir carreira de professora na Educação Infantil, no início o medo me abateu, amar aquelas crianças era fácil me dediquei como se fossem meus irmãos, pensei não conseguir, mas não podia dizer não ao pedido da minha madrinha para tentar, ao iniciar na faculdade, no curso de Pedagogia, pude perceber o quanto ela estava certa e, sim, o curso de Pedagogia é ótimo e está desenvolvendo muitas habilidades para minha atuação profissional. (A1)

Tenho uma tia que é professora, nós conversamos muito sobre educação, eu também gosto muito de crianças, e não quero parar de estudar. Adoro ensinar e tenho primas que estudam no 5º ano e eu ensino as tarefas escolares, e me sinto uma professora. (A2)

A influência dos pais também emerge, conforme a fala dos entrevistados abaixo:

Resolvi fazer o curso de Pedagogia, devido à influência da minha mãe, acredito que por não ter tido a oportunidade de estudar, sempre tentou influenciar minha escolha, até que resolvi. (A4)

Estava indeciso se fazia ou não o curso, mas sempre busco conselhos com meus pais, foi aí que depois de uma conversa com eles, decidi, e percebo que fiz uma boa escolha. (C2)

Portanto, a participação dos pais na escolha do curso é bastante significativa, mas pode-se perceber que, apesar do incentivo desses familiares, os discentes entrevistados têm suas próprias motivações, não perdem a identificação, o desejo e o gosto pela opção que fizeram.

Em relação aos docentes que já atuam no magistério, o ingresso significou, para muitos, a oportunidade de prosseguir os estudos, ascendendo a graus mais elevados de formação, conforme revelam as professoras ouvidas em nossa pesquisa.

[...] eu não queria fazer para outra área, aí eu peguei e fiz para professora, Pedagogia. (C2).

[...] Quando eu fiz magistério só tinha técnico em contabilidade e magistério. Contabilidade eu não queria, tem muita matemática, e tenho dificuldade, aí optei pelo magistério. (C4)

As discussões revelam que suas escolhas estiveram diretamente relacionadas às oportunidades de estudo e formação. Foi possível constatar que o magistério representou, para muitas destas profissionais, a alternativa mais atraente para continuar os estudos. Nota-se que optaram pelo curso de Pedagogia por vislumbrarem no magistério a possibilidade de entrar mais rapidamente no mercado de trabalho.

O próximo tópico traz reflexões sobre a atratividade docente e a carreira profissional.

4.5 Atratividade Docente

Nos últimos anos, a profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação e alguns estudos revelam a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares nos níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), por ocasião do Dia do Professor (2008), demonstraram grande preocupação com a valorização e a falta de interesse dos jovens pelo Magistério.

A carreira profissional na área da educação, segundo Nacif (1997), nas últimas décadas, pode ser caracterizada pela necessidade de existência de um

projeto pessoal e também pela conscientização dos indivíduos de que a gestão desse projeto faz parte de sua responsabilidade.

Diante desse contexto, o indivíduo pensa estrategicamente a sua carreira, como um processo de diferenciação pessoal, e somente como um modelo de sucesso profissional e de uma reflexão sobre as possibilidades de crescimento e autorrealização.

Como forma de cristalizar as afirmações acima, pode-se citar Valle (2006), quando se refere às lógicas relacionadas às representações de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção ao mundo do trabalho e, em particular, ao exercício da docência. A autora desenvolveu um estudo visando compreender a lógica das escolhas profissionais “motivações que influíram na decisão de professores dos anos iniciais ou que os impelem às outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições” (VALLE, 2006, p. 179).

Valle (2006) aponta que as motivações para o Magistério estão ligadas aos fatores altruístas e também aos das realizações pessoais, a saber: o dom e a vocação, o amor às crianças, o amor ao outro, o amor à profissão, o amor ao saber e à necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira.

Somente quis fazer o curso porque observava o amor que minhas professoras tinham quando eu estudava na Educação Infantil e eu quero ser como elas. (A1)

A entrevistada deixa claro que suas intenções vão além das afetivas, ela busca firmemente seus ideais em virtude da realização profissional e, acima de tudo, pessoal.

O “cuidado”, segundo Carvalho (1999), aparece como ideal ético, isto é, a ética nas mulheres nasceria da experiência do cuidado, essa tendência universal aprendida, que leva as mulheres a cuidarem dos membros da mesma espécie. A autora sugere o cuidado no processo de socialização e, nesse contexto, da institucionalização da educação, a figura do professor enquanto adulto responsável pelo ensino.

Carvalho (1999) assinala, ainda, que é na virada para o século XX, que a concepção pedagógica, centrada no desenvolvimento da criança dotada de personalidade, aparece acompanhada de um movimento de identificação da docência com a feminilidade, já que a escola passa a ser vista como extensão do lar

e da família. O “cuidado” aparece, então, na sua dimensão disciplinadora, na família e na escola.

Nessa perspectiva, cabe analisar a visão de uma das alunas sobre a valorização da profissão docente:

Já ouvi professores reclamarem do salário, da falta de valorização do profissional da Educação, mas sei que continuam na carreira por amor à profissão. Mas eu quero ser uma ótima professora. O curso nem sempre oferece tudo, depende também do aluno. (C4)

Esta aluna aponta, na entrevista, que a profissão escolhida pode ser permeada por ausência de subsídios para trabalhar, desvalorização, má remuneração, e que o curso de graduação deixa a desejar, “já ouviu dizer” que é um curso rápido, oferece pouca prática e com alguns docentes arraigados em ideologias dominantes. No entanto, percebe-se que a discente tem, no imaginário, a certeza de que conseguirá transpor as barreiras políticas, econômicas e sociais que perpassam o curso pelo qual escolheu e a educação como um todo.

Alguns alunos buscam o curso visando um futuro próspero para a carreira, conforme a fala do aluno C2:

Muitos dos professores da minha cidade já estão velhos de carreira e aposentando e observando o mercado de trabalho, outras profissões são complicadas também, alguns formam e ficam desempregados e na área da educação é mais fácil arrumar emprego, eu penso, e sempre vejo reportagens da falta de professores de diversas disciplinas. (C2)

Dos alunos entrevistados, participantes da pesquisa, alguns apontaram razões como “facilidade de acesso”, “gostarem mais da área de Humanas”, “questões relativas à empregabilidade”, “conciliar estudo e trabalho”. Os fatores evidenciados mostram que:

[...] os indivíduos não escolhem seus cursos superiores de maneira aleatória, a partir de atributos de caráter idiossincrático, mas em função de suas características socioeconômicas e acadêmicas, do seu gênero, de sua idade, e de seu pertencimento étnico. (NOGUEIRA, 2004, p. 7).

Ponto balizador nos depoimentos dos entrevistados, a escolha e a atratividade docente do curso de Pedagogia não ocorreram apenas pelas aptidões naturais, mas por fatores de diversas ordens, entre os quais se destacam as

características socioeconômicas, em especial na área de Humanas, de acordo com a fala da aluna entrevistada:

O que sempre gostei quando estudava, era Português, História nada de Cálculo; acho que isso me incentivou fazer o curso. (A3)

Desse modo, discussões sobre a atratividade docente potencializam algumas contradições evidentes, sobre o “estar professor”, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Entretanto, atualmente, observa-se que a procura pela docência vem diminuindo tendencialmente.

4.6 Concepções sobre Pedagogia

A questão da formação de professores, segundo Gatti et al. (2009), constituiu-se em um enorme desafio para as políticas educacionais, uma vez que a origem dessa formação está na expansão das redes de ensino em curto espaço.

De acordo com o projeto pedagógico da IES campo desta pesquisa, é objetivo do curso de Pedagogia:

[...] a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

O Curso de Pedagogia que se propõe é definido por uma preparação integradora, fruto da reflexão dos conteúdos específicos da formação do docente e do profissional que atuará em áreas onde o seu conhecimento pedagógico seja exigido.

O pedagogo tem um papel definido e significativo devendo, por isso, ter uma formação bastante complexa, ou seja, multidisciplinar, em que seja disponibilizada a discussão dos temas atuais no campo das Ciências Humanas, da Filosofia, da Arte, dos fundamentos e das metodologias de ensino que compõem as áreas do aprendizado. Essas discussões devem permitir o avanço em direção à problematização da realidade sociocultural mais ampla.

Por isso, é necessário que o pedagogo, cada vez mais, desenvolva sua capacidade de aprender e apreender, de buscar informações em fontes diversas

e de várias formas. Essas atividades propiciam ao profissional a capacidade de tomar decisões adequadas diante de diferentes situações e realidades sociais e econômicas, bem como de atuar em escolas ou fora delas com relativa autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com apresentação de soluções competentes e criativas. Referente a essas questões, vale observar as colocações dos entrevistados desta pesquisa:

Já atuo no campo educacional, mas o curso de Pedagogia vai ajudar a compreender melhor a teoria educacional e também a prática, as matérias contempladas na matriz curricular até o final do curso favorecerá isso, tenho certeza. (C2).

Comecei o curso meio de brincadeira, mas percebi que não é do jeito que pensava, as aulas trazem bastante teoria, mas temos aulas bastante interessantes, e com certeza vai ser uma base para minha atuação como profissional. (A4).

Olha, o curso é bom, pois as aulas contribuem tanto pra teoria como na parte prática, eu estou gostando muito. (B2).

Analisando as falas dos participantes, pode-se considerar a docência, em sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico, que é construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como uma abordagem multideterminada de procedimentos didáticos pedagógicos e intencionais com uma visão transdisciplinar, ou seja, que coloque em evidência uma visão emergente, uma nova atitude perante o saber, um novo modo de ser.

Dessa forma, concebe-se também a formação para a docência não como um conjunto de disciplinas que aborda métodos e técnicas isolados, fragmentado e descontextualizado da realidade da escola e das salas de aulas.

Refletindo, com base nas colocações dos alunos entrevistados, é possível afirmar que a Pedagogia torna-se um processo significativo de discussão, pois, apesar das incertezas em relação às finalidades da educação, emergem certezas sobre a atuação do educador e aquilo que deve nortear sua formação.

As novas Diretrizes para o curso de Pedagogia trouxeram avanços e uma formação mais geral, mas faz-se necessário que a atuação pedagógica compreenda, cada vez mais, o pensar, o refletir, o agir, o transformar, o dar aula, o articular, o direcionar, o coordenar, aspectos que envolvem um universo de

conhecimentos e não uma concepção que se restrinja à formação e à atuação do profissional, conforme evidencia Libâneo (2006, p. 845):

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

Observa-se que os alunos entrevistados já partilham dessa opinião, visto que têm a consciência de que o curso oferece embasamento prático e teórico. Não é tão “fácil”, como alguns pensavam a princípio, pois não oferece somente técnicas e métodos para ensinar, mas também cultiva e busca despertá-los para a necessidade de reflexão, de pensar além, de se adaptar a condições adversas de trabalho, postura essa que é imprescindível para um bom desempenho do pedagogo.

4.7 Expectativas dos Ingressantes diante da Matriz Curricular

No que se refere às expectativas dos ingressantes diante da matriz curricular, constatou-se que os 12 alunos inseridos nos três perfis analisados, sujeitos desta pesquisa, possuem uma imagem idealizada da profissão docente. Ao analisar as entrevistas, uns relacionam ao sonho de ensinar; ao aperfeiçoamento para a carreira; outros buscam métodos e uma didática para a prática em sala de aula.

Quando comecei o curso não imaginava o quanto ia contribuir pra minha carreira profissional, hoje em sala até aplico algumas coisas que aprendo aqui. (C3).

O aluno, ao ingressar no curso, não imagina suas contribuições para a carreira profissional, mas é nesse sentido que o PPC foi concebido, situando as áreas das ciências humanas e sociais. Assim, parte-se da compreensão do homem como um ser biológico e social, constituindo o educador como ser “aprendente” e “ensinante”, dos diversos saberes matemáticos, históricos, artísticos, corporais, científicos e, sobretudo, dos saberes do mundo, sobre aqueles que edificam o

homem como ser participante e comprometido com a transformação de sua comunidade e sociedade, sendo ela uma instituição escolar ou não:

Sempre sonhei ser professora, por isso fiz o Magistério, mas pra mim ainda era pouco, por isso ingressei no curso. (A1).

A realidade educacional hoje é bastante complicada, em face do grande número de atratividades relacionadas ao meio da tecnologia, internet e diversas novas mídias. Como consequência, fica difícil para o professor chamar a atenção dos alunos apenas com giz e lousa, ele se vê, então, obrigado a recorrer a técnicas e meios adequados para isso.

Infelizmente, hoje está difícil chamar a atenção das crianças, despertar elas pra aprendizagem, se não tivermos cartas nas mangas e um bom jogo de cintura em sala não conseguimos nada, mas já aprendi uns truques aqui e sei que ainda tem muito mais. (C4).

Em meio à complexidade do mundo, a profissionalização docente recebe atenção especial de diversos teóricos como Nóvoa (1992), Perrenoud (2000, 2001, 2002), Tardif (2002), Pimenta (2002), Alarcão (2003), Freire (1996). Todos esses autores buscam pensar a formação docente focando no conjunto de saberes, habilidades, teorias e competências, envolvendo a prática educativa, na perspectiva do bom desempenho profissional dos educadores. E todo esse embasamento teórico contribui para a sua atuação em sala, suprimindo as carências na formação dos profissionais atuantes.

Nessa investigação, procurou-se identificar o que pensam os alunos ingressantes e esta pesquisa ainda serviu de fundamento para caracterizar a natureza do trabalho do professor, na visão do aluno do curso de Pedagogia, em relação às expectativas e perspectivas, pois, de acordo com as dimensões de conhecimento apontadas por Shulman e analisadas por Chaves (1981) e Alarcão (1996), distinguiram-se como saberes do professor:

- a) **Conhecimento do conteúdo** - que se referem aos conteúdos, aos conceitos, princípios ou tópicos da matéria a ser ensinada. Esse conhecimento inclui as estruturas essenciais e sintáticas da disciplina.

As estruturas essenciais referem-se às ideias, aos fatos e conceitos, bem como às relações entre eles. As estruturas sintáticas referem-se ao conhecimento sobre as maneiras pelas quais a disciplina cria e avalia o novo conhecimento. Referem-se, também, às metodologias e às funções específicas dessa matéria. Tais relações podem ser observadas nas falas dos alunos entrevistados:

Já nos primeiros dias de aula, nos foi apresentada pela Coordenadora do curso, o que nós íamos ver em termos de matéria até o final do ano e também do curso. A matriz é bem atrativa, acho que vou gostar. (C3).

Quando vou preencher as fichas sobre a situação dos meus alunos tenho dificuldade, pois não tenho o conhecimento pedagógico, as palavras e conceitos certos. Mas o curso vai oferecer isso, com certeza. (C1).

Minha visão de educação é muito pequena, não sei nada pra falar a verdade, mas creio que com o que já nos foi apresentado, estou no caminho certo. (A3).

b) Conhecimento do currículo - refere-se à compreensão de programas, planos de estudo, materiais que servem ao ensino de determinada matéria, e também das “ferramentas de trabalho do professor”.

Tardif, Lessard e Lahayel (1991, p. 220), sobre esse tipo de conhecimento, esclarecem que:

[...] corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e relacionou como modelo da cultura erudita e de formação da cultura erudita.

c) Conhecimento pedagógico geral - refere-se ao saber dos princípios genéricos e técnicas pedagógicas. Diz respeito à organização e à gestão da classe. Não está diretamente ligado ao conteúdo, mas não se exclui do contexto da disciplina. Transcende a dimensão do conteúdo.

d) Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais - refere-se aos fundamentos filosóficos e históricos da educação, da escola e disciplinas, e contribui para as decisões pedagógicas.

- e) **Conhecimento dos alunos e suas características** - inclui o conhecimento dos fatores ligados à individualidade de cada aluno em seu aspecto cognitivo, em seus aspectos motivacionais do desenvolvimento e de como o aluno aprende.
- f) **Conhecimento do contexto** - compreende as especificidades da sala de aula, da escola, da comunidade local, chegando até ao conhecimento das culturas.
- g) **Conhecimento de si próprio** - refere-se à capacidade do professor de identificar, conhecer e controlar em si as múltiplas variáveis inerentes ao ato pedagógico e, também, de se incluir como uma variável determinante.
- h) **Conhecimento pedagógico do conteúdo** - consiste na competência reflexiva do professor, que articula ciência e Pedagogia. É o esforço para tornar o conteúdo compreensível para os alunos. Nesse sentido, o conhecimento é também comunicacional, pois, por meio dele, o professor cria maneiras específicas de ajudar o aluno a compreender o que está sendo ensinado utilizando-se de metáforas, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações.

Para Shulman, Wilson e Richert (1987), que pesquisaram especificamente esse tema, o conhecimento pedagógico do conteúdo é saber fundamental que envolve os aspectos mais relevantes da prática do ensino. É preciso que os professores tenham uma compreensão da matéria que permita ir além do que se propõe a ensinar.

E é justamente isso que os alunos do curso de Pedagogia buscam adquirir no decorrer do curso, conforme revela a fala do participante C4:

Necessito não só de conteúdos, mas, aprimorar minha prática. Meus alunos são muito espertos. (C4).

Ao repensar a formação de professores partindo da prática pedagógica, Pimenta (2002) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade, que é construída com base na:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que residem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2002, p. 19).

Os alunos com procedência “C” trabalham na Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando os professores em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Saberes que vão sendo construídos com base na reflexão prática.

Na atualidade, de acordo com Perrenoud (2002), o paradigma do professor reflexivo, aquele que reflete sobre a sua prática, que pensa e elabora com base nessa prática, é o paradigma dominante da atualidade na área de formação de professores.

O aluno que já atua profissionalmente na educação busca, no curso de Pedagogia – conforme a fala do aluno C4, exposta anteriormente –, uma fase de formação inicial, pois ele, como educador, sente a complexidade do processo de educar como também a diversidade cultural dos educandos e do país bem como as novas descobertas pedagógicas que provocam mudanças na forma de ensinar e aprender.

E, em meio a essas reflexões, esse aluno necessita reunir instrumentos para interpretar o que ocorre na sua sala de aula para conseguir intervir, promovendo o desenvolvimento de sua prática pedagógica de forma consciente.

Um conhecimento amplo e aprofundado do conteúdo, numa perspectiva pedagógica, determina a forma como o professor ensina, como escolhe o material didático, como conduz o processo de aprendizagem dos alunos. É preciso, antes de mais nada, que domine o conteúdo específico da disciplina.

Portanto, conclui-se que a formação inicial do professor que se prepara para alfabetizar na Educação Infantil deve contar com conhecimentos pedagógicos dos conteúdos relacionados diretamente com o processo de alfabetização. Nessa perspectiva, reitera-se a concepção de Nóvoa (1995), que defende a importância de se olhar para o saber da experiência como fator preponderante na formação do professor. Para o autor a formação não se dá por acúmulo de cursos ou de técnicas, mas por uma “reflexividade crítica sobre as práticas realizadas”.

Vale lembrar que essa reflexividade ocorre, principalmente, na troca de experiências, no diálogo entre professores, na construção de uma “rede coletiva de trabalho” na qual as experiências individuais são socializadas.

Ao concluir a etapa da formação inicial, o professor se vê habilitado a ingressar na vida docente, porém, ocorre nas primeiras experiências o que Tardif, Lessard e Lahayel (1991, p. 229) apresentam como o “choque com a realidade”.

A formação do professor, como um profissional reflexivo, pode ser caracterizada pela construção do conhecimento mediado pela observação, reflexão e registro. Em suas pesquisas, Schön (1995) e Perrenoud (2002) compreendiam a ideia de profissionalização voltada ao trabalho pedagógico pautado na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, numa epistemologia prática.

Schön (1995), traçando o paradigma do professor reflexivo, descreve o processo de reflexão na ação e sobre a ação como estratégia para a construção do conhecimento prático profissional.

Corroborando com as ideias apresentadas, Perrenoud (2002, p. 13) expressa que:

[...] uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, de “habitus”. Sua realidade não é medida por discussões ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situações de crise ou de fracasso.

A prática reflexiva proposta por Schön (1995) fez surgir o professor “pesquisador da prática”. O profissional, de acordo com essa proposta, deixa de lado ações técnicas e apáticas, e passa a entender que faz parte da situação. Além disso, tem-se como fundamento a prática social, que é caracterizada pela indissociabilidade entre teoria e prática.

Por meio dos mecanismos seguintes, Perrenoud (2001) afirma que a ação pedagógica é constantemente controlada pelo *habitus*:

- Uma parte “gesto do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;
- Mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno do “habitus”;
- A parte menos consciente do “habitus” intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta do projeto;
- Na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, decisão e de ação, que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator. (PERRENOUD, 2001, p. 163).

Para Perrenoud (2001), o *habitus*, na microrregulação da ação racional, advém do fato de que toda ação complexa recorre a certos conhecimentos e a uma parte de raciocínio, salvo, talvez, na urgência extrema, quando não há tempo de pensar. A ação deliberada é fortemente marcada pelos saberes e pela racionalidade.

Tardif (2002), na análise das competências dos professores, vislumbra um amplo espaço para a “razão pedagógica” e os saberes. Outros elementos do *habitus* permitem enfrentar imprevistos, conciliando a ação racional e emocional, o que garante as “microadaptações pragmáticas” que possibilitam a realização do plano bem pensado.

Pimenta (2002) e Alarcão (2003) consideram que a reflexão deve abranger o conjunto da própria escola, e que ela deve ser dinâmica nesse processo de reflexão, abrangendo a escola na totalidade. A escola deve assumir, com base na interatividade, sua missão social. E é nesse sentido que Alarcão (2003) assinala que se deve entender a escola como construção social, mediada pela interação dos diferentes agentes sociais que nela vivem e com ela convivem.

Compreender o trabalho docente implica compreender a maneira como os saberes da experiência intervêm nas ações do professor em sala de aula, junto aos alunos. Isso somente será identificado pelos alunos a partir dos estágios, constatação que já é percebida pelos próprios alunos:

Não vejo a hora de começar os estágios, aí sim o curso vai me mostrar o que é ser realmente professor, porque até agora é mais teoria, e sei que o estágio vai favorecer aprendizagem, já que é na prática. (A3)

O professor, quando aprende a fazer algo, pode executar as mesmas ações repetidas vezes, sem pensar especificamente sobre elas, agindo de forma espontânea, intuitiva, rotineira, experimental. Esse conhecimento não se revela em palavras, que muitas vezes o professor nem sabe possuir. Schön (1995, p. 82) define essa habilidade como “conhecimento tácito”, um conhecimento cotidiano. Pode-se perceber que isso somente poderá acontecer por meio da prática, e essa somente se consolidará após anos de experiência.

Sou professora, mas com pouca experiência, não vejo a hora de fazer o estágio, pois assim vou ter a oportunidade de conhecer um pouco de cada vez, outras séries, turmas e alunos diferentes dos meus. (C2)

Eu espero muito desse curso além do conhecimento teórico a prática pra minha atuação como profissional. (A4)

Penso muito no meu futuro, e o curso tem condições de oferecer conhecimentos pra uma carreira de sucesso, as matérias vão oferecer isso. (A2).

Todos esses saberes são advindos de fontes diversas e se manifestam com tamanha relevância para o exercício da prática docente que devem ser trabalhados na formação inicial do professor, de forma a garantir que esse, ao adentrar em seu campo de trabalho, sintam-se preparados para enfrentar as diversas situações do cotidiano.

Conforme observou-se nas falas anteriormente apresentadas, todos os alunos participantes da entrevista demonstram grandes expectativas com o estágio, relação da teoria e prática e também esperam, por meio dele, alcançar sucesso na carreira.

No entanto, mesmo diante do oferecimento de disciplinas, oficinas, cursos, tutoriais, estudos dirigidos, entre outros, alguns dos alunos entrevistados demonstraram dificuldades na aprendizagem e ainda não possuíam disponibilidade de horas semanais para estudos, como mostram os relatos abaixo:

Não tenho tempo de estudar, porque trabalho a semana toda, o tempo que tenho para estudar é no ônibus durante o percurso para a faculdade, e mesmo assim nem sempre estudo, pois muitas vezes estou super cansada, e se for estudar vou dormir, por isso que minhas notas não são boas, mas não desisto do que quero, quando consigo estudar no ônibus estudo parte do caminho. (A1)

O meu dia é bem corrido, porém quase não sobra tempo para estudar, tiro mais os finais de semana e também aproveito o nivelamento aqui na faculdade, pois minha maior dificuldade é no português, e como oferecem aos alunos aproveito a oportunidade. (B3)

Apesar de trabalhar o dia todo, só tenho o horário de almoço e depois quando chego em casa às 17h, aí eu pego um pouco, mas sei que o tempo não é suficiente, por isso procuro estudar mais no final de semana e participando bem das aulas. (C4)

Ao analisar as falas acima, observa-se a dificuldade dos alunos com relação à absorção dos conteúdos aplicados no dia a dia, em virtude da falta de tempo para os estudos.

Entende-se que, para atender a proposta do curso de Pedagogia, conforme a matriz curricular apresentada, o aluno necessitará adquirir o maior grau possível de conhecimentos pedagógicos e, além de tudo, aprender a socializá-los, favorecendo momentos de prática pedagógica e possibilitando uma formação com excelência.

Nesse sentido, é relevante citar o pensamento de Imbernón (2009, p. 5), segundo o qual, pode-se conceituar a formação como “terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente”.

Quando se comenta sobre a capacitação do futuro profissional da educação e até mesmo daqueles que já atuam, suas habilidades e competências, de acordo com Perrenoud (2000), entende-se a formação docente como uma das principais preocupações que o curso de Pedagogia deverá ter para formar um profissional de sucesso.

Perrenoud (2000) coloca que, no decorrer da experiência e da formação, é que o indivíduo constrói e armazena o conhecimento, que nada mais é do que uma representação da realidade. Para o autor, a competência não parte somente da obtenção de conhecimentos amplos em uma determinada área, ou da memorização de seus conteúdos, ela vai muito além disso.

Um profissional competente deve relacionar harmoniosamente os conhecimentos, apesar de que conhecimentos e competência se imbricam, são estreitamente complementares. Afinal, pode-se possuir conhecimento sem ser competente, mas não é possível ter competência sem conhecimento.

Perrenoud e Magne (1999, p. 10) salientam que:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum “transplante de esquemas”. O sujeito não pode tão pouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

Diante do exposto, é possível dizer que a pesquisa demonstrou que a escolha pelo curso de Pedagogia trouxe (e ainda traz) para os alunos entrevistados certa indefinição, pois os mesmos se veem cercados de questionamentos do tipo: Será que escolheram o curso “certo”? Conseguirão emprego e sucesso na carreira profissional?

Essas dúvidas também são resultantes do fato de que, na atualidade, a sociedade cobra dos profissionais conhecimentos e competências diversas para sua inserção no mundo do trabalho, ou seja, essa preocupação não é exclusiva dos alunos de Pedagogia. E estas competências são citadas por Perrenoud e Magne (1999), por estarem no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais.

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (PERRENOUD; MAGNE, 1999, p. 12).

Cada vez mais, as transformações que ocorrem no mercado de trabalho, sem sombra de dúvidas, afetam os estudantes, como pode ser observado em suas colocações:

Ainda tenho medo de não ser bem sucedido com esse curso, são tantas coisas que a gente ouve. (A1)

Quero um bom emprego, muitas aulas, ganhar mais, é isso que tenho como expectativa. (C3)

Sonho alto, quero ser mais que uma simples professora, quem sabe ainda uma diretora, por isso estou aqui. (A3)

A sociedade cobra cada vez mais dos profissionais da educação e os alunos participantes da pesquisa são bastante conscientes da necessidade de uma melhor preparação. Com isso, eles querem uma escola mais eficaz e que prepare melhor para a vida, para o mercado de trabalho. “A corrida aos diplomas perde sua pertinência junto com a desvalorização dos títulos e a rarefação dos empregos, mas abandoná-la levaria a correr riscos ainda maiores” (PERRENOUD; MAGNE, 1999, p. 15). Nota-se, pois, que os alunos ingressantes devem ser motivados para não

desanimarem com as injustiças sociais, e cabe ao curso favorecer, logo no início do processo de formação, orientações dessa natureza.

A construção social de uma carreira de sucesso passa aos discentes a ideia de que esse percurso deve ser totalmente individualizado (TARTUCE, 2007). A profissão docente, ou seja, a opção de ser professor vem sendo desestimulada pelo próprio processo. O trabalho docente depende da relação com os alunos e se realiza a partir dela. Essas impressões se manifestam nas representações dos alunos pesquisados, nas suas experiências em sala de aula, pois, muitas vezes, os próprios colegas têm uma imagem negativa da profissão pela qual optaram:

Alguns colegas têm vergonha de contar que fazem o curso de Pedagogia, em função do salário, existe uma discriminação na própria faculdade, sentimos que outros cursos são mais privilegiados, não sei se é porque é um curso mais barato. (A4)

São essas colocações negativas que afastam os alunos na escolha pela docência, mas, em contrapartida, as situações positivas acabam colaborando para a possibilidade de que o aluno pense em ser professor.

Conforme Perrenoud e Magne (1999), o desenvolvimento metódico da abordagem de competências na escola não faz, senão, acentuar o que já vem sendo trabalhado de certa forma, como por exemplo, desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento” além da assimilação dos conhecimentos.

Logo, segundo Perrenoud e Magne (1999), as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

Somente uma aluna, entre os entrevistados, teve a experiência de estudar no ensino particular, mas a sua autoconfiança no decorrer da entrevista e nas falas citadas nesta pesquisa denota que o nível de escolarização que recebera contribuiu para sua autoestima tão elevada. Ela sente que está preparada para a formação docente.

Os demais participantes da pesquisa, ou seja, mesmo os que não são oriundos de escola privada, também se sentem preparados, e são conscientes das dificuldades enfrentadas pelos educadores, embora estejam confiantes na preparação que recebem para enfrentar tais dificuldades.

Posso até me arrepender no futuro por ter escolhido essa profissão, sou consciente das dificuldades e problemas que os educadores enfrentam nas escolas, são alunos com falta de limites e vários outros problemas. Mas o curso dará preparação suficiente para enfrentarmos tudo isso. (A1)

A profissão docente está em baixa e esse também é um dos motivos que levaram os alunos entrevistados a fazerem opção pelo curso de Pedagogia. Nota-se, assim, que o baixo interesse pelo magistério já representa, e representará cada vez mais, um fator de motivação:

Apesar de poucos querer ser professor, eu fiz até o Magistério, pois sei que no futuro ainda vou ganhar muito dinheiro. (B4)

Partindo-se dos princípios de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações e por competências adquiridas ao longo do processo de formação, antes de inserir os educadores em atividades pedagógicas relativas ao processo ensino aprendizagem, segundo Perrenoud e Magne (1999), devem ser desenvolvidas competências diversas, as quais devem ser adequadas ao fim para que se destinam.

Desta forma, observa-se a necessidade de pessoas mais preparadas para novos desafios, pessoas com afetividade, eficientes e eficazes, capazes de resolverem vários tipos de problemas, com uma base teórica e saberes dominantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a formação do professor sofreu reformulações e vem sendo tema de diversos estudos. As políticas educacionais concretizadas na legislação atual e nos documentos oficiais, nos mais diversos níveis, propõem um repensar da prática docente que vai desde uma reflexão sobre sua concepção e significado até as particularidades do exercício docente.

Essa preocupação resulta, dentre outros fatores, do fato de que os parâmetros até então vigentes parecem não mais satisfazer os educadores e a sociedade em geral, visto que são frequentes as discordâncias, críticas e reflexões em torno da formação e atuação docentes. Além disso, intriga e preocupa a procura cada vez menor pelos cursos de licenciatura, o que permite vislumbrar uma escassez de profissionais já nos dias de hoje, situação que poderá se agravar futuramente.

Como coordenadora do curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino do interior de Minas Gerais, foi possível perceber a diversidade de procedência dos alunos ingressantes: alguns oriundos do ensino médio, outros do magistério (técnico profissional) e os que já atuam como docentes em escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O dia a dia também era permeado de conversas, nas quais os professores relatavam suas dificuldades em trabalhar com tamanha diversidade.

Assim, surgiu o interesse em pesquisar as raízes dessa questão, seus elementos norteadores: o perfil do aluno do curso de Pedagogia, sua procedência, perfil socioeconômico e expectativas em relação ao curso e à profissão escolhida.

O trabalho pautou-se numa pesquisa qualitativa, constituída por entrevistas com esses alunos. Entretanto, para nortear essa pesquisa, sobretudo, a elaboração de um questionário que seria respondido pelos alunos, serviram de base diversas contribuições teóricas, foram considerados os postulados, em especial, da Teoria das Representações Sociais, que permitiu compreender os saberes elaborados e partilhados no senso comum, as expectativas e perspectivas desses alunos em relação ao curso, sempre considerando que apresentam uma diversidade de perfis, a qual implica diferentes aspirações em relação ao curso.

A compreensão das representações sociais dos alunos sobre o curso de Pedagogia é, portanto, de suma importância, haja vista que permite aos professores entender atitudes e posturas dos discentes e, assim, efetivar ações e

reestruturar suas aulas adequando-as à realidade e aos objetivos desses alunos, buscando sanar suas deficiências e valorizar suas habilidades.

Fica evidente, assim, que as representações sociais exercem um significativo papel para a concretização das finalidades impostas pela educação e pela sociedade, ao contribuir significativamente para uma melhor formação do profissional da educação, já que permite organizar e compreender suas origens, aspirações, crenças, atitudes e opiniões.

Imbuídos no projeto de compreender as representações sociais dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia, verificou-se que estes são, em sua maioria, do sexo feminino, casados, com idade entre 20 e 32 anos. Grande parte deles é oriunda de escola pública, apenas um frequentou escola particular. Nesse sentido, vale ressaltar que a aluna oriunda do ensino particular apresenta, em suas colocações, um alto nível de segurança, o qual ela mesma atribui à formação que recebera. Isso corrobora o ideal de um ensino público inferior e precário, ideia enraizada em nossa sociedade e que deve ser combatida por meio de políticas e investimentos específicos, começando, sem dúvida, pela valorização do profissional docente.

Entre os alunos entrevistados, observou-se que alguns não conhecem o processo de formação pedagógica, pois chegaram ao curso apenas com suas experiências cotidianas e, portanto, desconhecem as reais necessidades da prática profissional do pedagogo, não têm uma real dimensão daquilo que a profissão lhes exigirá. Assim, alguns se sentem perdidos e inseguros, embora reconheçam a relevância do nível superior em relação aos conhecimentos científicos e creiam nos benefícios que a graduação acarretará para suas vidas.

Uma parte dos alunos participantes da pesquisa já atua nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, os mesmos veem no curso novas perspectivas na aquisição de conhecimentos, almejam aprimorar suas técnicas, enfim, vislumbram na graduação um mecanismo que contribuirá para o enriquecimento de sua prática pedagógica em sala de aula.

Ao confrontar nas falas dos alunos entrevistados em relação às expectativas que têm para sua formação e ao currículo oferecido pelo curso na instituição pesquisada, nota-se que ambos se imbricam, pois o curso de Pedagogia mostra-se bem organizado e coeso, além de que se busca alcançar os objetivos traçados de acordo com as diretrizes curriculares exigidas para o mesmo, estruturado com base nos conhecimentos indispensáveis à formação do pedagogo.

No tocante à trajetória escolar desses alunos, pode-se concluir que há necessidade de maior escolarização como forma de aperfeiçoamento profissional. Além, disso, ficou evidente que o fator socioeconômico dos entrevistados, embora implique em dificuldades e restrições financeiras, não influenciam negativamente nas perspectivas em relação à carreira docente. Ao contrário, acaba tornando-se um fator de motivação, na medida em que alguns alunos revelaram o anseio de que a profissão lhes oferecerá certa estabilidade num momento futuro.

Entretanto, esse estudo sobre o perfil desses alunos de várias procedências revelou, ainda, um grupo de alunos despreparados para o mercado de trabalho, alunos que, muitas vezes, não tiveram a oportunidade de pensar sobre a sua opção profissional. Por esta razão, criam representações que não condizem com as reais necessidades sociais da profissão para a qual estão sendo formados, e isso pode gerar frustrações nesse futuro profissional. Nota-se, ainda, que os alunos, muitas vezes, não têm uma dimensão exata do trabalho que poderão exercer, desconhecem as particularidades do curso que escolheram e, nesse contexto, se sobressai a figura do coordenador do curso, que deve tentar sanar essa deficiência logo nos primeiros semestres do curso.

É notório, logo, o valor do curso no que se refere às concepções sobre Pedagogia para esses ingressantes, e se torna desejável que a faculdade ofereça uma acolhida mais segura e atenta aos anseios do alunado, preparando os professores que atuam nos primeiros períodos para não se limitarem apenas aos conteúdos de sua disciplina, mas também colaborarem para a conscientização do aluno sobre sua profissão.

Sobre as expectativas dos ingressantes em relação à matriz curricular, os alunos possuem uma visão idealizada da profissão docente, relacionando ao sonho de ensinar, aperfeiçoamento e outros na busca de métodos e didática para a atuação prática.

Isso porque muitos desses alunos acreditam que irão atuar na alfabetização e necessitam de conhecimentos pedagógicos relacionados diretamente ao processo de alfabetização. E a faculdade em estudo proporciona essa formação, por meio do oferecimento das disciplinas, cursos, oficinas e outras formas de estudo, visando contribuir na formação do profissional com excelência, autônomo e preparado para enfrentar a realidade da sala de aula.

Desperta atenção o fato de que, apesar das dificuldades dos alunos, já citadas anteriormente, os mesmos não se mostraram frustrados com seu curso. Acreditam, até mesmo, que a falta de professores no mercado de trabalho favorecerá, no futuro, grandes oportunidades profissionais.

Das análises precedidas, conclui-se que algumas proposições contribuíram para as expectativas dos alunos ingressantes em relação ao curso de Pedagogia, alvo desta pesquisa:

- O aluno do curso de Pedagogia necessita adquirir conhecimentos e habilidades, pois o campo de atuação irá exigir dele espírito de iniciativa e decisão, capacidade de identificar oportunidades pedagógicas específicas e muito mais.
- Definir e deixar claro no projeto pedagógico do curso as especificidades do “ser professor” e da “docência” e não apenas uma questão de “dom” para exercê-la.
- Valorizar o professor da sala de aula, uma progressão satisfatória, melhorar o ambiente escolar, com reconhecimento para permanência do mesmo.

Contudo, o que mais chamou a atenção nesta pesquisa foi a nobreza e o valor atribuído pelos estudantes à carreira docente, apesar do não reconhecimento que muitas vezes encontram e da consciência deles sobre essa realidade, não deixaram de enxergar possibilidades na carreira profissional, acreditando na escolha que fizeram.

Além disso, tais estudantes são conscientes da necessidade do pedagogo desenvolver suas capacidades e habilidades e buscar informações em diversas fontes e das mais variadas formas, incorporando-as ao seu dia a dia. Pensando dessa forma, esse profissional será capaz de tomar as decisões adequadas nas mais diferentes situações e realidades, com autonomia e competências necessárias.

De forma sucinta, pode-se afirmar que este estudo demonstrou que a formação do pedagogo é parte central para a mudança, no intuito de cristalizar ideais e formar docentes capazes de realizar a relação teoria e prática, conforme destacam Pacheco e Flores (1999, p. 45) “[...] um professor não nasce nem se

vincula pela mística do sacerdócio ou pela idéia do artístico, daí que o seu percurso formativo inclua processos de aprendizagem contínua, de caráter formal e não formal.”

Entende-se que esta pesquisa ainda está em construção e que outras discussões podem ser acrescentadas a este estudo. Tem-se, ainda, a expectativa de que as reflexões aqui expostas possam contribuir para subsidiar e repensar o PPP do curso de Pedagogia da instituição alvo da pesquisa, ressignificando saberes de acordo com o perfil dos alunos ingressantes e permitindo aos docentes entender atitudes e posturas; buscar conhecer as histórias vivenciadas por esses alunos; compreender suas expectativas. Destaca-se, igualmente, a necessidade de se organizar a matriz curricular do curso, tornando-a mais adequada e atualizada, sobretudo por ser tratar de uma graduação que forma profissionais para atuarem na educação básica, cuja importância é indiscutível.

Conclui-se, logo, que essa consciência e a conseqüente reestruturação no curso de Pedagogia poderão oferecer melhor formação profissional. Espera-se que, de alguma forma, as reflexões aqui apresentadas fomentem o desenvolvimento de competências mínimas para a melhoria da prática educativa na perspectiva reflexiva.

Almeja-se, pois, que este trabalho abra caminhos para novos estudos acerca dessa temática, cuja relevância rompe os limites de meras preocupações institucionais e adquire dimensões mais amplas, apresentando, também, caráter social, na medida em que constitui um dos pilares da qualidade da educação básica, já que a formação do professor, sua constante capacitação e valorização constituem elementos essenciais para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 42-70, jul./dez. 1996.
- ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998. p. 115-116.
- BAILEY, K. D. **Methods of social research**. 2. ed. New York: The Free Press, 1982.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.
- BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício de professores**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- CABRERA, L. C. Você tem que ter um plano de carreira. **Exame**, São Paulo, v. 2, n. 14, ago. 1999.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

CHAVES, E. O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos do CEDES**, Campinas, n. 2, p. 47-69, 1981.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p.181-206, abr./jun. 2007.

FACULDADE FAMA. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Iturama: FAMA, 2010.

FAGUNDES, T. C. P. C. Gênero e escolha profissional. In: FERREIRA, S. L.; NASCIMENTO, E. R. **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002. p. 41-45.

FLATH, E.; MOSCOVICI, S. Social representation. In: HARRÉ, R.; LAMB, R. (Eds.). **The dictionary of personality and social psychology**. Londres: Basil Blackwell Publisher, 1983. p. 26-28.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, L. T. M. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 14-18.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. 2 v.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 321-341.

GISI, M. L.; ENS, R. T. A representação de estudantes de Curso de Pedagogia sobre o que é um bom professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos.** São Paulo: Educ, 1998.

GUIMARÃES, C. M. **Perspectivas para a educação infantil.** Araraquara: JM, 2005.

GUIMARÃES, C. M. **Representações sociais e formação do professor pré-escolar.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

HOLLANDA, M. P. A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Universitária, 2001. p. 450-463.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educacenso. **Censo Escolar 2007: caderno de instrução.** 2007. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/925483/Caderno-de-Instrucoes-para-Censo-Escolar-1204?page=12>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

JODELET, D. **Folie et représentations sociales.** Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. La representación social: fenômenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, I. **Psicologia social.** Barcelona: Paidós, 1980. p. 469-494.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos sobre representações sociais.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, J. **Docência: Uma profissão?** Estudo da representação social do professor com relação a sua profissão. [2009]. Disponível em: <<http://www.proext.ufpe.br/cadernos/educacao/docencias.htm>>. Acesso em: 26 set. 2011.

MACEDO, R. B. M. **Seu diploma sua prancha: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho.** São Paulo: Saraiva, 1998.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de conhecimento de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan./abr. 2007.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: _____. (Orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 97-99.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1996. p. 91-92. É a página inicial e final do capítulo? ok

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 27-29.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.). **Les représentations sociales.** Paris: P.U.F., 1989. p. 62-86.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NACIF, R. C. **A carreira profissional como um fato individual: um estudo empírico.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior.** 2004. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOGUEIRA, M. A. et al. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Ed. Portugal, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Ed., 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, J. G.; ANASTASION, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC. Iturama, MG: Faculdade Aldete Maria Alves, 2010.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 157-158.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 jun. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M.; RICHERT, P. L. Professores de substância: el conocimiento de la matéria para La enseñanza. Professorado. **Revista de curriculum y formación Del professorado**, Granada – Espanha, v. 2, n. 9, p. 1-25, 1987.

SPIEGEL, R. **Professor-alfabetizador**: representações e impactos da sua prática profissional. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SPINK, M. J. **Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SPINK, M. J. P. **O Conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1995.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: “Dossiê: Interpretando o trabalho docente”. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Wisdom, time and learning of their work by teachers. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARTUCE, G. L. B. P. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VALLE, I. R. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

XAVIER, R. A. P. **O seu melhor lugar ao sol**: 17 caminhos para descobrir uma ocupação gratificante e fazer carreira na economia globalizada. São Paulo: STS, 1999.

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP e CCPq



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Sistema Gestor de Pesquisa (SGP)

[Imprimir](#) | [Fechar](#)

Parecer Projeto

Informações do Projeto

Título do Projeto: Curso de Pedagogia a partir das representações sociais e expectativas dos alunos ingressantes

Tipo do Projeto: PPD/PPG

Protocolo do Projeto: 581



[Arquivo do projeto \(Download\)](#)

O arquivo de sugestões do parecerista não foi anexado.

Informações do Parecer

Data do Parecer: 01/12/2010

Data do Envio: 17/11/2010

Situação do Projeto: Aprovado

Comissão: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Consideração:

O PROJETO DE PESQUISA TEM COMO OBJETIVO ANALISAR AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EXPECTATIVAS DOS ACADÊMICOS INGRESSANTES DE PEDAGOGIA EM RELAÇÃO AO CURSO, QUE APRESENTAM UMA DIVERSIDADE DE PERFIS, PROCURANDO COMPREENDER AS RAZÕES DA ESCOLHA DE UM CURSO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM NÍVEL SUPERIOR; SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO; AS RELAÇÕES ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS INGRESSANTES E DESTAS COM OS DIFERENTES PERFIS DOS ALUNOS.

METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO, COM ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS COLETADOS EM DOCUMENTOS (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO) E EM ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.

SUJEITOS DA PESQUISA: SELEÇÃO DOS SUJEITOS DE ACORDO COM OS PERFIS, OU SEJA, ORIUNDOS DO ENSINO MÉDIO, DO MAGISTÉRIO (TÉCNICO-PROFISSIONAL) E OS QUE JÁ ATUAM COMO DOCENTES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. SERÃO ESCOLHIDOS 4 ACADÊMICOS DE CADA PERFIL, NUM TOTAL DE 12.

O PROJETO ESTÁ BEM ELABORADO, OS DOCUMENTOS, DEVIDAMENTE ASSINADOS, FAZEM PARTE DO PROTOCOLO, BEM COMO O CURRÍCULO LATTES DAS PESQUISADORAS, O ROTEIRO DA ENTREVISTA E O TCLE. O DOCUMENTO A SER REFEITO É A FOLHA DE ROSTO, POIS HÁ NECESSIDADE DE PREENCHER O CAMPO 8 (COM OS UNITERMOS, QUE PODEM SER AS PALAVRAS-CHAVE DO PROJETO); O CAMPO 9 COM O NÚMERO DOS SUJEITOS (12) E ASSINALAR -NÃO SE APLICA - NA FRENTE DA PALAVRA PATROCINADOR. CONSIDERAMOS, POIS, O PROJETO PENDENTE ATÉ A ENTREGA DE NOVA FOLHA DE ROSTO COM AS CORREÇÕES FEITAS.

2º PARECER

A FOLHA DE ROSTO FOI ALTERADO, O PROJETO ESTÁ APROVADO.

Itens Gerais Considerações/Recomendações:

Relevância e importância do tema a ser pesquisado

Coerência interna dos conteúdos que compõem a estrutura do projeto

Adequação científica e correção gramatical da linguagem escrita

Pertinência do referencial bibliográfico

Adequação da abordagem teórica

Itens Específicos Considerações/Recomendações

Título

Resumo

Introdução e justificativa

Objetivos

Material e Métodos

Forma e Análise dos resultados

Plano de Trabalho e Cronograma

[Imprimir](#) | [Fechar](#)

ANEXO B – Exemplo da transcrição das entrevistas

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – TRANSCRIÇÃO

(N) Nossa entrevista começaremos falando um pouco sobre você, certo? Sua formação.

(N) Sexo?

Feminino

(N) Qual a data de nascimento e o ano?

Eu sou de 19 de julho de 1993

(N) Você se considera de qual cor?

Acho que branca, rsrs.. né

(N) Você é casada ou solteira, seu estado civil?

solteira

(N) Onde você nasceu?

Na cidade de Rondonópolis – MT

(N) Onde você reside atualmente?

Em Carneirinho, cidade vizinha

(N) Em que cidade você morava antes de ingressar na Faculdade?

Em Carneirinho-MG

(N) Atualmente onde você mora, reside? Casa de aluguel ou própria?

Casa de aluguel e lá é muito caro

(N) Quem mora com você?

Olha moro somente eu e minha mãe e também irmãos. Meus pais são separados, infelizmente.

(N) Qual a renda mensal de sua família, somando a participação de todos os integrantes?

Olha a nossa renda é pouca, minha mãe recebe um benefício do INSS, mas não é aposentadoria e acho que é uns 1.045,00, passamos muito aperto.

(N) Você desenvolve alguma atividade remunerada? Emprego fixo?

Sim, eu trabalho num restaurante e é um emprego fixo, ganho 1 salário.

(N) Agora vou perguntar um pouco sobre sua formação escolar, certo?

Onde você frequentou o Ensino Fundamental? Ano de formação? Foi escola pública ou privada?

Foi em 2007 e foi todo em escola pública.

<p>I. Possui experiência profissional na área da educação e em outras áreas?</p> <p>Não especificamente, porém já trabalhei com crianças no sentido de babá, por um tempo indeterminado,</p> <p>Crianças estas que até hoje são as minhas paixões, por elas que hoje estou cursando o curso de Pedagogia.</p>
<p>II. Atividade Profissional Atual?</p> <p>Atualmente trabalho como vendedora, em uma loja de pequeno porte dedicada a presente, mas espero poder estar entre as crianças que é o que realmente amo.</p>
<p>III. Que motivos determinaram a opção pelo curso de Pedagogia?</p> <p>Nossa, deixa eu pensar... o curso de Pedagogia surgiu em minhas escolhas, meio que por acaso, minha madrinha, que na época também era minha patroa, ao passarmos determinado tempo juntas, devido as crianças, que eu olhava, ela me aconselhou a seguir a carreira de professora de Educação Infantil, no início bateu um certo medo, amar aquelas crianças era fácil, me dediquei como se fossem meus irmãos, pensei não conseguir, mas não podia dizer não ao pedido da minha madrinha. Para tentar, ao iniciar na faculdade FAMA no curso de Pedagogia, pude então perceber o quanto ela estava certa, a minha madrinha, o curso de Pedagogia é ótimo e estão fazendo super bem para o meu preparo psicológico e intelectual e futuramente as minhas habilidades com as crianças também, só isso eu acho....</p>
<p>IV. Como você avalia que o Curso de Pedagogia influenciará no seu Projeto de Vida Profissional?</p> <p>Sabe dona Naime, o curso de Pedagogia sei que vai influenciar toda minha vida, tanto na educação, no ensino na aprendizagem, como na minha vida pessoal com os meus próprios filhos (vai demorar, rsrs...) na parte profissional, o curso me ensinará como é e de que forma trabalhar com as fases iniciais até o Ensino Médio e aprimorando a cada dia mais o meu aprendizado, e sei que vou ser uma grande profissional da educação.</p>
<p>V. Quais suas expectativas e perspectivas em relação ao curso?</p> <p>Olha é difícil falar das minhas expectativas, mas vamos lá, rsrsrs... eu quero alcançar um nível superior de aprendizado, colaborar com a instituição de ensino que eu for trabalhar e com o conhecimento aqui do curso de Pedagogia vou conseguir ingressar no mercado de trabalho, ter uma profissão e dedicar ao máximo ao ensino aprendizagem de nossos futuros ou seja nossas crianças, este curso trará diversas surpresas assim espero, pois sendo um curso que enfoque a geração inicial é preciso transmitir isso.</p>

(Naime) o que você quer dizer com enfoque inicial?

É que sinto que ele nos prepara melhor para atuar com as crianças do nível fundamental, as séries iniciais. A maior parte das matérias falam de alfabetização, entende...

Continuando... o curso é bastante dinâmico, Criativo e só é preciso transmitir isso tendo conhecido isso, tendo aprendido e por fim sendo uma ótima pedagoga para orgulho é claro da minha madrinha.

Alguma observação que considere necessária:

Esta entrevista além de ajudar o professor em sua formação, você Naime no mestrado, ele auxilia nós, alunos, para redescobrir se realmente é o que queremos, é uma excelente oportunidade para nós refletirmos sobre o que queremos no decorrer do curso.

Agradeço você por ter me chamado. Obrigada mesmo.

(N) Onde você frequentou o Ensino Médio ? Ano de Formação e Tb foi em escola pública?

Em 2010 e todo em escola pública.

(N) Onde você frequentou a Graduação? Ano de formação? Faculdade privada?

Está em andamento, comecei agora, e terminará em 2014, apesar de ser uma faculdade privada, eu tenho parte de uma bolsa, e isso me ajuda muito.

(N) Vamos dar continuidade.

Esta parte você vai poder falar mais e mais... dar seu ponto de vista realmente? Rsr...

(N) Fala pra mim qual sua disponibilidade pra estudar a sua disponibilidade de horas semanais para estudos?

Procuro disponibilizar 1 (uma) hora por dia que no fim de cada semana resulta-se em 5 (cinco) horas semanais de estudos dedicados para o melhoramento de meus aprendizados, sabe Profa. Naime nestas horas eu escolho as disciplinas que mais estou com dificuldades, só assim poderá ter bons resultados. Mas sei que precisaria de bem mais tempo, dedicar mais, mas devido ao trabalho fica bem mais difícil dedicar.

ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

1º semestre

Ref.	DISCIPLINAS	CH	CH Semanal
INP	Introdução a Pedagogia	40	02
SOC	Sociologia Geral I	40	02
PSE	Psicologia Educacional I	40	02
FIE	Filosofia da Educação I	40	02
HED	História da Educação I	40	02
PMA	Princípios e Métodos de Alfabetização I	40	02
DID I	Didática I	40	02
EFEB I	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I	40	02
MTP I	Métodos e Técnicas de Pesquisa I	40	02
LPT I	Leitura e Produção de Textos I	40	02
Total - Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		20	
SUBTOTAL		420	

2º Semestre

Ref.	DISCIPLINAS	CH	CH Semanal
INP	Educação Comunicação e Tecnologias	40	02
SOCII	Sociologia Geral II	40	02
PED II	Psicologia Educacional II	40	02
FED II	Filosofia da Educação II	40	02
HED II	História da Educação II	40	02
PMA II	Princípios e Métodos de Alfabetização II	40	02
DID II	Didática II	40	02
EFEB II	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II	40	02
MTP II	Métodos e Técnicas de Pesquisa II	40	02
LPT II	Leitura e Produção de Textos II	40	02
Total - Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		20	
SUBTOTAL		420	

3º Semestre

Ref.	DISCIPLINAS	CH	CH Semanal
FMEI I	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	60	03
FMCN	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	60	03
FML	Fundamentos e Metodologia das Linguagens – Arte e Ed. Física	60	03
FMM I	Fundamentos e Metodologia da Matemática I	40	02
FMLP I	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	40	02
FMGH	Fundamentos e Metodologia da Geografia e História	60	03
MAP	Materiais Pedagógicos	80	04
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		20	
SUBTOTAL		420	

4º Semestre

Ref.	DISCIPLINAS	CH	CH Semanal
FMEI II	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	40	02
FMM II	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II	40	02
FMLPII	Fundamentos e Metodologia da Matemática II	40	02
PSE I	Planejamento Educacional I	40	02
ECM	Educação do Corpo e Movimento	40	02
CPR	Currículos e Programas	60	03
ECD	Ética e Cidadania	60	03
CPA I	Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos I	40	02
EXL	Expressão Lúdica	40	02
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		10	
Estágio Supervisionado I		80	
SUBTOTAL		490	

5º Semestre

Ref.	DISCIPLINAS	CH	CH Semanal
CPA II	Currículo e Prática no Ensino de Jovens e Adultos II	40	02
MPEE	Metodologia e Prática em Educação Especial	40	02
PED II	Planejamento Educacional II	40	02
DAL	Dificuldades de Aprendizagem com Ênfase em Libras	80	04
LIJ	Literatura Infante Juvenil	60	03
ANT	Antropologia	60	03
TAP	Teorias da Aprendizagem	40	02
EAE I	Estatística Aplicada a Educação I	40	02
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		10	
Estágio Supervisionado II		80	
SUBTOTAL		490	

6º Semestre

Ref.	DISCIPLINAS	CH	CH Semanal
GPE I	Gestão e Planejamento Escolar I	40	02
OSE	Orientação Sexual na Escola	60	03
EAE I	Estatística Aplicada a Educação II	40	02
IED	Informática Educacional	40	02
MCI	Metodologia Científica	60	03
EDA	Educação Ambiental	40	02
MPA	Métodos e Processos de Avaliação	40	02
MON I	Monografia I	40	02
HCAB	História e Cultura Afro-brasileira	40	02
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		10	
Estágio Supervisionado III		80	
SUBTOTAL		490	

7º Semestre

Ref.	DISCIPLINAS	CH	CH Semanal
GPE II	Gestão e Planejamento Escolar II	60	03
DGRH	Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	60	03
TENF	Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não Formais	60	03
PMAI	Princípios e Métodos da Administração e Inspeção Escolar	60	03
PMSO	Princípios e Métodos da Supervisão Escolar e Orientação Educacional	60	03
PIN	Projetos Interdisciplinares	60	03
MON II	Monografia II	40	02
Total – Disciplinas Curriculares		400	20
Atividades Complementares		10	
Estágio Supervisionado IV		60	
SUBTOTAL		470	

Total – Disciplinas Curriculares	2800
Atividades Complementares	100
Estágio Supervisionado	300
CARGA HORÁRIA TOTAL	3.200

Fonte: (FACULDADE FAMA, 2010).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) Senhor(a);

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA**”, que tem como objetivo analisar as representações sociais e expectativas dos acadêmicos ingressantes de Pedagogia com relação ao curso, que apresentam uma diversidade de perfis, procurando compreender as razões da escolha de um curso na área de formação de educadores em nível superior.

Esta pesquisa refere-se a um projeto de mestrado desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), pela aluna pesquisadora Naime Souza Silva (RA: 62.10.0689.0) sob a orientação da Professora Dra. Raimunda Abou Gebran.

Solicitamos o seu consentimento na participação desta pesquisa. Sua forma de participação consiste em responder um questionário assim como participar de uma entrevista semiestruturada, em data e horário pré-agendado de acordo com a sua e a minha disponibilidade, respondendo questões referentes às representações sociais e expectativas dos ingressantes do curso de Pedagogia.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

As informações obtidas dos participantes são confidenciais e somente serão utilizadas com o propósito científico, mantendo resguardado o anonimato dos participantes e da instituição.

Não será cobrado nada, não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo, não estão previstos ressarcimentos ou indenizações, não haverá benefícios imediatos na sua participação.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim preferir, sem nenhum dano ou prejuízo.

Os participantes poderão receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Naime Souza Silva pelo telefone:

(34) 3411-6488 ou pelo e-mail: naimefama@hotmail.com com a orientadora Prof^a. Dra. Raimunda Abou Gebran pelo telefone (18) 3322-4258 ou pelo e-mail: ragebran@hotmail.com, ou ainda com a presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste, Prof^a. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira, pelo telefone (18) 3229-2077 ramal 219.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

A assinatura no termo de consentimento abaixo formaliza a sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos apresentados.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ RG: _____ fui esclarecido(a) sobre todas as informações acima descritas e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA**”, realizada por Naime Souza Silva, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

Autorizo a utilização das informações obtidas por meio do questionário e da entrevista semiestruturada com a finalidade de desenvolver a pesquisa citada. Concedo, também, o direito de uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas, desde que mantenha o sigilo sobre a minha identidade, podendo utilizar pseudônimos.

Fui informado(a) dos propósitos e objetivos da pesquisa, estando ciente de que a minha participação é voluntária e de que posso, a qualquer momento, me desligar da pesquisa sem nenhum constrangimento.

Presidente Prudente, ____ de _____ de ____.

Naime Souza Silva
Pesquisadora

Assinatura
Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Mestranda: Naime Souza Silva

Orientadora: Raimunda Abou Gebran

Prezado(a) discente

A presente entrevista é um dos recursos metodológicos que utilizaremos para analisar as representações sociais e expectativas dos acadêmicos ingressantes de Pedagogia com relação ao curso, que apresentam uma diversidade de perfis, procurando compreender as razões da escolha de um curso na área de formação de educadores em nível superior.

Seremos imensamente gratos por sua participação voluntária, com respostas precisas e fidedignas, **SEM SEU NOME** ou outra identificação. As questões visam apenas à coleta de informações para pesquisa científica, e serão confidenciais. Na divulgação dos resultados serão tomadas as devidas medidas para preservação do sigilo e de sua privacidade.

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA / DADOS PESSOAIS

Masculino []		Feminino []		Data de nascimento:	
[] Branco(a).	[] Pardo(a)	[] Negro(a)	[] outra	[] Indígena	[] outra
Qual seu estado civil?					
[] Solteiro(a).					
[] Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).					
[] Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).					
[] Viúvo(a).					
[] União estável					

DADOS SOCIOECONÔMICOS

Onde você nasceu?
[] Iturama
[] Cidade vizinha a Iturama? Qual?
[] Cidade de outras regiões de MG? Qual?
[] Cidade de outro Estado? Qual a cidade e Estado?
Onde e como você mora atualmente?
[] Iturama
[] Cidade vizinha a Iturama? Qual? _____
Em que cidade você morava antes de ingressar na Faculdade? _____
[] Iturama
[] Cidade vizinha a Iturama? Qual? _____
[] Cidade de outras regiões de MG? Qual? _____
[] Cidade de outro Estado? Qual cidade e Estado? _____

<p>Onde você mora atualmente?</p> <p><input type="checkbox"/> Em casa ou apartamento, com sua família.</p> <p><input type="checkbox"/> Em casa ou apartamento, sozinho(a).</p> <p><input type="checkbox"/> Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).</p> <p><input type="checkbox"/> Em casa de outros familiares</p> <p><input type="checkbox"/> Em casa de amigos</p> <p><input type="checkbox"/> Outra situação, qual?</p>
<p>Quem mora com você?</p> <p><input type="checkbox"/> Moro sozinho(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe</p> <p><input type="checkbox"/> Esposa / marido / companheiro(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Filhos</p> <p><input type="checkbox"/> Irmãos</p> <p><input type="checkbox"/> Outros parentes</p> <p><input type="checkbox"/> Amigos ou colegas</p>
<p>Qual a renda mensal de sua família, somando a participação de todos os integrantes?</p> <p><input type="checkbox"/> 01 salário mínimo (R\$ 510,00)</p> <p><input type="checkbox"/> de 01 até 03 salários mínimos (de R\$ 510 até 1.530)</p> <p><input type="checkbox"/> de 03 até 05 salários mínimos (de R\$ 1.530 até R\$ 2.550).</p> <p><input type="checkbox"/> de 05 até 08 salários mínimos (de \$ 2.550 até \$ 4.080).</p> <p><input type="checkbox"/> Superior a 08 salários mínimos (superior a R\$ 4.080).</p> <p><input type="checkbox"/> Benefício social governamental, qual? _____ valor atual: _____</p>
<p>Você desenvolve alguma atividade remunerada? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Qual o vínculo? <input type="checkbox"/> Estágio <input type="checkbox"/> Emprego fixo particular <input type="checkbox"/> Emprego autônomo</p> <p>Funcionário público: <input type="checkbox"/> federal <input type="checkbox"/> estadual <input type="checkbox"/> municipal</p>
<p>Qual sua renda mensal individual?</p> <p><input type="checkbox"/> Nenhuma.</p> <p><input type="checkbox"/> 01 salário mínimo (R\$ 510,00)</p> <p><input type="checkbox"/> de 01 até 03 salários mínimos (de R\$ 510 até 1.530)</p> <p><input type="checkbox"/> de 03 até 05 salários mínimos (de R\$ 1.530 até R\$ 2.550).</p> <p><input type="checkbox"/> de 05 até 08 salários mínimos (de \$ 2.550 até \$ 4.080).</p> <p><input type="checkbox"/> Benefício social governamental, qual? _____ Valor atual: _____</p>
<p>DADOS DE FORMAÇÃO</p>
<p>Onde você frequentou o Ensino Fundamental ? Ano de formação? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Todo em escola pública <input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular</p> <p><input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública <input type="checkbox"/> Maior parte em escolar particular com bolsa</p> <p><input type="checkbox"/> Todo em escola particular <input type="checkbox"/> Todo em escola particular com bolsa</p> <p><input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos/Supletivo</p>
<p>Onde você frequentou o Ensino Médio ? Ano de Formação _____</p> <p><input type="checkbox"/> Todo em escola pública <input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular</p> <p><input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública <input type="checkbox"/> Maior parte em escolar particular com bolsa</p> <p><input type="checkbox"/> Todo em escola particular <input type="checkbox"/> Todo em escola particular com bolsa</p> <p><input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos/Supletivo <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Normal</p>
<p>Onde você frequentou a Graduação? Ano de formação _____</p> <p><input type="checkbox"/> Todo em escola pública <input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular</p> <p><input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública <input type="checkbox"/> Maior parte em escolar particular com bolsa</p> <p><input type="checkbox"/> Todo em escola particular <input type="checkbox"/> Todo em escola particular com bolsa</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura Plena <input type="checkbox"/> Licenciatura Curta</p>

VI. Disponibilidade de horas semanais para estudos?
VII. Possui experiência profissional na área da educação e em outras áreas?
VIII. Atividade Profissional Atual?
IX. Que motivos determinaram a opção pelo curso de Pedagogia?
X. Como você avalia que o Curso de Pedagogia influenciará no seu Projeto de Vida Profissional?
XI. Quais suas expectativas e perspectivas em relação ao curso?
Alguma observação que considere necessária: