

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luana Costa Almeida
Orientadora: Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi

**Curso de Pedagogia da UNICAMP: marcas de
formação**

Campinas, fevereiro de 2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Curso de Pedagogia da UNICAMP: marcas de formação

Autora: Luana Costa Almeida

Orientadora: Maria Márcia Sigrist Malavasi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Luana Costa Almeida e aprovada pela Comissão Julgadora.

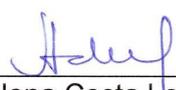
Data: 07/02/2008

Assinatura:.....

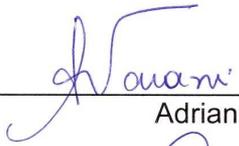


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Helena Costa Lopes de Freitas



Adriana Varani



Guilherme do Val Toledo

2008

© by Luana Costa Almeida, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Almeida, Luana Costa.
AL64c O curso de pedagogia da Unicamp : marcas de formação / Luana Costa Almeida. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.
Orientador : Maria Márcia Sigris Malavasi. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Curso de Pedagogia. 2. Pedagogos. 3. Egressos. 4. Estudantes de pedagogia. 5. Pedagogia. I. Malavasi, Maria Márcia Sigris. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
07-626/BFE

Título em inglês: The education course at Unicamp : formation marks

Keywords: Education course ; Pedagogue ; Egress ; Education students ; Pedagogy

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Maria Márcia Sigris Malavasi (Orientadora)

Profª. Drª. Adriana Varani

Profª. Drª. Helena Costa Lopes de Freitas

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Data da defesa: 07/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : luanaca@gmail.com

DEDICATÓRIA

Aos que trilharam comigo esse caminho e que, muitas vezes sem perceber, contribuíram para a conclusão desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Maria Márcia Sigrist Malavasi, orientadora dessa dissertação, pela dedicação e confiança durante todo o processo vivido, assegurando-me liberdade de expressão e autonomia para trilhar meu próprio caminho.

Aos Professores Helena Costa Lopes de Freitas, Adriana Varani e Guilherme do Val Toledo, que compuseram a Comissão julgadora desse trabalho e que muito contribuíram para seu desenvolvimento.

Aos Professores e Colegas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, em especial aos do LOED e do GEPed que proporcionaram rico ambiente de aprendizagem e colaboração.

À equipe de trabalho da secretaria de Pós-graduação da Faculdade de Educação pelo atendimento sempre comprometido e carinhoso.

Aos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de educação da UNICAMP que gentilmente me concederam entrevista e sem os quais este trabalho não seria possível.

Por fim, a minha família e amigos. Cláudio, Elizete, Felipe, Rafael, Gabriela, Elizabeth, Mary, Élbio, Lucas, Aline, Lavínia, Karen, Fernando, Gláucia, Eduardo, Daniela, pela paciência, ajuda, e, principalmente, apoio em todos os momentos vividos.

RESUMO

O trabalho analisa o pedagogo formado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, com intuito de identificar as marcas de formação produzidas nele a partir da formação inicial, pressupondo que este seja um importante momento na trajetória de formação desse profissional. Contextualizado na reforma curricular de 1998, a partir de referências teóricas de pesquisadores da área de formação de professores, sobretudo, os estudos que impulsionaram os grandes debates acadêmicos no campo educacional, ocorridos principalmente através da ANFOPE, o recorte da problemática centra-se na análise do profissional formado. Este estudo procura adentrar analiticamente o curso de Pedagogia da UNICAMP a fim de identificar as marcas de formação que esta instituição produz em seu egresso. Para tanto utilizou-se da metodologia qualitativa de pesquisa e optou pela entrevista semi-estruturada com egressos do curso (ingressantes em 1998, 1999, 2000 e 2001) e professores, além de análise documental, como instrumentos de coleta de dados. O trabalho analisa as marcas de formação produzidas recuperando as concepções apresentadas para a formação na atualidade.

Palavras-chave: Pedagogo; Curso de Pedagogia; Formação de professores; Marcas de formação; Egresso.

ABSTRACT

This paper analyzes the pedagogue graduated in the Pedagogy Course at the Education College of UNICAMP University, for the purpose of identifying the graduation signs produced upon the student from the initial studies, supposing that time is an important moment in the professional's formation. Contextualized in the 1998's curriculum reform from researchers' theoretical references of the Teacher Training field, especially, the studies that stimulate the great academic debates in the educational field, which took place mainly through ANFOPE (National Association for the Formation of Professional in Education), it focuses a set of problems regarding the analysis of the graduated professional. This study aims to penetrate analytically in the Pedagogy Course at UNICAMP. Therefore, it has used the qualitative research methodology and chosen the semi-structured interview with egress students (joining in 1998, 1999, 2000, and 2001) and professors, besides documental analysis, as a tool of data collection. This paper analyses the graduation signs produced reminding the conceptions shown for the graduation nowadays.

Keywords: Pedagogue, Pedagogy Course, Teacher Training, Graduation Signs, Egress.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O CURSO DE PEDAGOGIA SITUADO NO TEMPO: HISTÓRIA E IDENTIDADE	8
1.1. Surgimento do curso no contexto nacional	9
1.1.2. O Movimento dos Educadores nos debates para definição do curso	15
1.1.3 O reflexo das discussões do movimento dos educadores nas Instituições de Ensino Superior	27
1.1.4. Não só de concordância é feito o debate	28
1.1.5. As legislações que regulamentam a formação do pedagogo: duas legislações - duas concepções?	31
1.1.6 “Em síntese”	34
1.2. O curso de Pedagogia da FE-UNICAMP	35
1.2.1. Origem do curso	36
1.2.2. Primeira reformulação curricular: a reformulação de 1979	37
1.2.3. Reformulação de 1984	38
1.2.4. Uma nova discussão se inicia e o curso noturno é implementado	39
1.2.5. Reformulação de 1992	42
1.2.6. Reformulação de 1998	43
CAPÍTULO II - O PEDAGOGO E SUA FORMAÇÃO	50
2.1 Formação do pedagogo: pressupostos	51
2.2 O curso de Pedagogia: necessidades	60
2.3 Formação inicial: ultrapassando a visão de fim em si mesma	64
CAPÍTULO III - DECISÕES METODOLÓGICAS	69
3.1 Os sujeitos	70
3.1.1 Perfil geral	71
3.1.2 Escolaridade	72
3.1.3 Relação familiar	74
3.2 O processo de coleta de dados	77
3.1.1 Primeiro momento: pesquisa nos documentos	77
3.1.2 Segundo momento: entrevista com os professores	78
3.1.3 Terceiro momento: entrevista com os egressos	80
3.2 O processo de organização e análise dos dados	83
3.2.1 As pré-categorias	84

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS DADOS	87
4.1 A concepção de pedagogo presente no currículo do curso de Pedagogia da FE-UNICAMP (1998)	87
4.2 O que nos mostram as falas dos professores?	94
4.3 Os dados coletados a partir da fala dos egressos	104
4.3.1 Os dados: visão geral	105
4.3.2 Categorias	136
CAPÍTULO V - MARCAS DE FORMAÇÃO	150
5.1 As marcas de formação	150
5.1.1 Profissional habilitado para diversas atuações	151
5.1.2 Profissional com base da formação na docência e na pesquisa, com compreensão restrita da concepção de docência	156
5.1.3 Profissional com formação deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática	160
5.1.4 Profissional formado sob a perspectiva das dimensões de ensino e pesquisa, entretanto desarticuladas	167
5.1.5 Profissional formado sob uma perspectiva Sócio-Histórica não plenamente efetivada	169
5.1.6 Profissional autônomo	172
5.1.7 Profissional crítico	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	196

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Principais mudanças apontadas pelos Professores.....	95
Quadro II – Dificuldades e Limitações na implementação da proposta curricular de 1998	98
Quadro III – Características esperadas para o egresso.....	102
Quadro IV – Relação Teoria/Prática	137
Quadro V – Relação Ensino/Pesquisa.....	139
Quadro VI – Base de formação	142
Quadro VII – Formação Sócio-Histórica	143
Quadro VIII – Interdisciplinaridade.....	145
Quadro IX – Multidimensionalidade da formação do pedagogo.....	146
Quadro X – Projeto Político Pedagógico.....	148
Quadro XI – Formação na universidade	148

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I - Características gerais acerca do ingressante em Pedagogia por ano de ingresso.	72
Tabela II - Escolaridade anterior ao ingresso segundo ano de ingresso.....	73
Tabela III: Dados familiares segundo ano de ingresso	74
Tabela IV – Distribuição de egressos por opção pelo curso	106
Tabela V – Distribuição de egressos por perspectivas para o curso.....	109
Tabela VI – Distribuição de egressos por área de atuação profissional.....	113
Tabela VII – Distribuição de egressos por compreensão de utilização de disciplinas na prática profissional	115
Tabela VIII – Distribuição de egressos por compreensão acerca das dificuldades profissionais	117
Tabela IX – Distribuição de egressos por características apontadas acerca do pedagogo da UNICAMP	123
Tabela X – Distribuição de egressos por compreensão acerca do curso de Pedagogia da UNICAMP.....	127
Tabela XI – Distribuição de egressos por observações variadas acerca da formação no curso	132
Tabela XII – Distribuição de egressos por nível de pós-graduação	135
Tabela XII - Discussão relacionada às marcas de formação: recorrência	180
Tabela XIII – Cruzamento de dados: categorias do projeto/expectativas dos professores/marcas de formação	182

INTRODUÇÃO

A formação do pedagogo é questão de meu interesse desde que ingressei no curso de Pedagogia em 2000.

Embora a minha escolha pela graduação em Pedagogia tenha se efetuado através da descrição contida no catálogo de cursos da UNICAMP de 1999¹, a dúvida acerca da formação era freqüente. Nas rodas de conversa dos estudantes o tema era sempre abordado com inquietação e desconfiança devido à recente modificação curricular submetida ao curso (1998), a qual mexia tanto com estruturas já solidificadas de currículo quanto de compreensões arraigadas acerca do profissional a ser formado.

A desconfiança acerca do novo currículo decorria da proposta de profissional a ser formado, já que apresentava o pedagogo como profissional com ampla possibilidade de atuação e dessa forma com necessidade de formação ampliada, deslocando-se de uma visão fragmentada em habilitações que o formariam como especialista para determinadas atuações, para a que pretendia colocá-lo como articulador dos diferentes campos educacionais.

Essa proposta desconstruía e reconstruía não só a visão de profissional a ser formado neste curso, como pressupunha uma mudança nas relações docentes, mudança essa que prescindia de um trabalho coletivo e articulado.

No decorrer do curso essas reflexões, não tão claras naquele momento, eram freqüentemente postas em perspectiva, seja durante a preparação para as Assembléias de Avaliação do Curso feitas pela turma, seja ao final de cada semestre com a necessidade de avaliação das disciplinas, seja em reuniões do

¹ Definição dada pelo referido catálogo: O Pedagogo poderá atuar tanto no Magistério como na Administração, Supervisão, Assessoria Pedagógica e Educacional em instituições escolares dos diferentes graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), na Formação e Treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares (como sindicato, empresas, etc.), ou ainda em clínicas especializadas em Educação Especial. O estudante sai á licenciado em Pedagogia com possibilidade de atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil; Estudará e pesquisará o trabalho pedagógico nestes níveis de ensino e poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação de planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem. Seu campo de atuação amplia-se ainda para as instituições não escolares e não formais e ainda para classes/instituições que recebem alunos especiais. (UNICAMP, 2006)

Centro Acadêmico de Pedagogia²; entretanto de forma pouco elaborada e sem informações mais claras acerca da temática e da proposta implementada.

Foi em meio a essa inquietude acerca da formação proposta pelo curso que iniciei a exploração da temática e a leitura acerca da formação do pedagogo.

No final de 2002 e início de 2003, enquanto bolsista trabalho³ no Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais - LITE, houve o convite para o monitoramento do *site* da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE, o que gerou a descoberta do movimento organizado dos educadores e a possibilidade de compreender melhor o percurso histórico trilhado por ele, assim como o contato com trabalhos que me auxiliaram na compreensão desse processo.

Dentre os diferentes trabalhos e a percepção das diferentes perspectivas para formação do educador, me auxiliou muito o encontro com o trabalho de Brzezinski (1996a), que possibilitou uma compreensão mais ampla acerca da temática, permitindo uma visão histórica da problemática e a percepção dos embates que a formação desse profissional vinha sofrendo.

Em meados de 2003, ao ser posta a necessidade de construir um projeto para o Trabalho de Conclusão de Curso⁴, não houve dúvida acerca da temática a ser abordada: o curso de Pedagogia da FE-UNICAMP, em seu currículo implementado em 1998.

Este estudo permitiu conhecer aspectos da formação neste curso, mas não contemplou a análise aprofundada dessa formação, focando a análise na estrutura do curso e centrando-se em duas importantes dimensões, “a pesquisa e a docência como base da formação do educador e o fim das habilitações”. Em decorrência desse recorte dado à questão ficou uma sensação de incompletude, o que levou à possibilidade de continuidade dessa investigação em nível de

² O Centro Acadêmico de Pedagogia é a instância de organização e representação discente da FE-UNICAMP, da qual fui da equipe de coordenação durante o ano de 2002.

³ Bolsa trabalho é um programa de auxílio ao estudante oferecido pelo SAE (Serviço de Apoio ao Estudante da UNICAMP), que contempla diversos espaços de atuação.

⁴ (TCC) Trabalho apresentado como uma das exigências para diplomação em Pedagogia pela UNICAMP, intitulado “**Curso de pedagogia da Unicamp: imagens da formação sob a ótica da prática profissional de seus formados**”.

mestrado. Continuidade marcada por um novo recorte e novas perspectivas de aprofundamento e discussão.

Durante o processo de elaboração do meu projeto de pesquisa para o mestrado, algumas certezas acerca da temática e do recorte estudado foram sendo construídas e outras antigas certezas desconstruídas, o que possibilitou a delimitação do objetivo do trabalho que consistia, naquele momento, em analisar a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da UNICAMP através do currículo implementado em 1998.

Após ingresso no curso, tendo contato com diferentes disciplinas e a discussão do projeto com meu grupo de pesquisa (LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), houve a percepção de que o recorte carregava um conflito acerca da concepção de formação, o qual precisava ser resolvido. Esse consistia na delimitação da compreensão de formação profissional defendida, já que para analisar a formação do pedagogo seria necessário compreender os diferentes determinantes dessa formação, determinantes estes não restritos ao curso de graduação.

Trabalhando esta questão e após várias leituras e discussões acerca da problemática, o projeto caminhou para a compreensão de que embora a formação do pedagogo não se dê exclusivamente na dimensão da formação inicial (nos cursos de graduação) esta é parte essencial do processo de formação desse profissional, pois pensar relações possíveis entre currículo e formação é pensar que a formação institucional não é responsável por toda formação, embora esta seja fortemente influenciada pela passagem pelos cursos de graduação. (SGARBI In AZEVEDO e ALVES, 2004)

Assim, ainda que a proposta seja a análise da formação do pedagogo no curso de Pedagogia da FE-UNICAMP (currículo implementado em 1998), não temos uma visão determinista e ingênua de formação profissional, no sentido de que ela se dê exclusivamente em cursos de formação inicial (graduação), mas caminhamos para a compreensão de que esses cursos seriam espaços privilegiados para essa formação, deixando, dessa forma, marcas de formação em seus egressos.

Essa expressão, marcas de formação, surgiu a partir das referidas discussões e a partir do diálogo com autores como Azevedo e Alves (2004) e Certeau (1985 e 1994), dentre outros, os quais nos levaram à compreensão de que a formação de um profissional não pode ser entendida como restrita a um curso de graduação, como se os sujeitos se apropriassem da mesma maneira e sem nenhuma reapropriação/ressignificação⁵ das temáticas abordadas durante o período de formação, ou sem se constituírem como profissionais, também, em outros espaços, além dos da graduação.

A partir dessa discussão avançamos para a compreensão de que se, por um lado, o curso não forma completamente o profissional, no caso o pedagogo, por outro, certamente, tem uma grande importância nessa formação e, dessa forma, deixa marcas de formação no profissional formado.

Ao pensarmos em marcas de formação devemos compreender que elas são fruto da relação entre sujeito/grupo/curso⁶, sendo uma relação dialética à medida que se determinam e são determinados mutuamente⁷.

Se tomarmos os cursos de graduação como modo de produção, a produção não-material, ou seja, um trabalho que se produz e consome ao mesmo tempo⁸, podemos supor que por essa natureza dinâmica sua produção não aparece como produto externo, mas como marcas nos sujeitos que forma.⁹

Ao tomarmos esse termo nos referimos, portanto, a uma noção de formação que não se circunscreve nem ao indivíduo e nem ao curso, mas que se evidencia no indivíduo através de marcas que possibilitam a compreensão e visibilidade de uma produção efetivada no curso.

⁵ Certeau propõe o conceito de furtividade, em que o sujeito/consumidor se reapropria do que lhe é ofertado/daquilo que consome.

⁶ Entenda-se **sujeito**: como o estudante em formação; **grupo**: como a turma na qual ele se insere e com a qual faz as disciplinas curriculares e **curso**: tanto o currículo quanto os professores.

⁷ Para compreender essa mútua determinação na produção ver Marx, **Introdução à crítica da economia política**, 1983.

⁸ Para melhor compreensão dessa discussão (de produção material e não material e a educação no âmbito da categoria de trabalho não-material), ver Saviani 1984, 1988 e 2003.

⁹ Reflexão possibilitada pela leitura da Introdução à crítica da economia política (MARX, 1983:199-231)

Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2003: 12)

Desse forma, não tomamos a formação no curso de Pedagogia como a única influenciadora da formação do pedagogo, entretanto procuramos neles (nos profissionais formados pelo curso) o que essa graduação opera e produz, ao que chamamos nesse trabalho de marcas de formação.

Tais marcas puderam ser encontradas à medida que fomos até os sujeitos constituintes do grupo estudado e analisamos o seu discurso através de entrevistas, a fim de encontrarmos indícios que nos possibilitassem identificar como se deu a produção neste curso, ou seja, quais as marcas deixadas pelo curso em seus egressos, já que “quando as causas não são reproduzíveis só resta inferi-las a partir dos efeitos”. (GINZBURG, 1989: 169)

Como no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), o que procuramos foram os sinais/os indícios que possibilitariam encontrar as marcas que o curso produziu em seus egressos. Para tanto, retomamos as falas dos sujeitos procurando as pistas que pudessem nos levar à identificação de tais marcas.

Tendo em vista que nossa preocupação não se limitava a cada indivíduo formado, mas ao todo constituído por eles, partimos deles e de suas marcas de formação para o todo a fim de compreendermos quais marcas seriam as mais recorrentes e, dessa forma, possivelmente generalizáveis para o grupo.

Olhando para o geral podemos ver uma totalidade caótica de sujeitos (pedagogos egressos), pois embora tenham similaridades, num primeiro olhar não conseguimos captar o que têm em comum para além da profissão que exercem. Após irmos para o específico (sujeitos/micro) e apreendermos desses o que os marcam, quais as suas peculiaridades em relação a formação, podemos voltar ao todo e observá-lo de forma mais organizada, ou seja, encontrando/ identificando o que aqueles sujeitos constituintes do todo têm de

similar, trazendo assim a compreensão de marcas que por serem recorrentes se configuram como generalizáveis para aquele grupo.

Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com a representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 1983: 218)

Portanto, o movimento que fizemos foi o de identificar as marcas de formação deixadas pelo curso de Pedagogia da FE-UNICAMP em seus egressos, num movimento dialético em que a relação entre macro e micro nos auxilia na compreensão dessa formação.

Munidos de tais reflexões e após algumas opções metodológicas¹⁰ nosso objetivo de pesquisa se delimitou como **a identificação e análise das marcas de formação produzidas pelo curso de Pedagogia da FE-UNICAMP, a partir da voz dos egressos do período diurno, ingressantes nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001.**

Com nosso objetivo delimitado passamos ao desenvolvimento de nossa pesquisa, o qual contou com diferentes momentos e muito trabalho¹¹. Os resultados desse processo estão apresentados no presente texto com a seguinte organização:

Capítulo I - O curso de Pedagogia situado no tempo: História e Identidade, em que apresentaremos uma breve retomada histórica, situando o referido curso no panorama nacional desde sua criação, passando pelos embates entre as Políticas Públicas para formação do pedagogo e o Movimento

¹⁰ A descrição do caminho metodológico do trabalho é apresentada no Capítulo III – Decisões Metodológicas.

¹¹ Acerca desses momentos trataremos mais especificamente no Capítulo III – Decisões Metodológicas.

dos Educadores, até a delimitação proposta recentemente pelas Diretrizes para o curso de Pedagogia. Sendo que, neste mesmo capítulo, contemplamos a retomada histórica do curso de Pedagogia da FE-UNICAMP, passando por sua criação, reformulações e, especificamente, retomando e situando a reformulação curricular de 1998.

Capítulo II - O pedagogo e sua formação, em que procuraremos discutir e apresentar nosso referencial teórico problematizando a formação do pedagogo.

Capítulo III – Decisões Metodológicas, em que apresentaremos nossas opções acerca do recorte da pesquisa e dos instrumentos utilizados, explicitando o caminho metodológico percorrido no trabalho.

Capítulo IV - Apresentação dos dados, em que exporemos os dados obtidos a partir de uma organização em temáticas freqüentes e categorias, com intuito de descrever o universo analisado situando a análise despendida.

Capítulo V – Marcas de formação, em que apresentaremos nossa análise, elucidando as marcas de formação que pudemos identificar a partir dos dados coletados.

Considerações finais, em que resgataremos a trajetória do trabalho, apresentando as sínteses que pudemos construir a partir dele.

CAPÍTULO I

O CURSO DE PEDAGOGIA SITUADO NO TEMPO: HISTÓRIA E IDENTIDADE

Não se podem, pois, discutir as questões referentes ao profissional egresso do Curso de Pedagogia como algo em abstrato. É necessária uma contextualização. Não se pode crer que as coisas acontecem por acaso. (...) O currículo transmite uma determinada visão de homem, de sociedade, de conhecimento, de cultura e de poder. Carrega, pois, em seu bojo valores e pressupostos. (MURIBECA, 2002)

A preocupação com a formação dos educadores no interior do curso de Pedagogia é alvo de reflexão e investigação de muitos estudiosos da área¹², não sendo poucas as críticas e propostas de reformulação para tais cursos, já que a inexatidão da identidade desse profissional acarreta diferentes propostas de formação, segundo os diferentes entendimentos da especificidade do profissional a ser formado.

O curso de Pedagogia, desde sua criação e no decorrer de sua história (no Brasil), é ameaçado pela incerteza quanto a sua finalidade e dessa forma, pela incerteza acerca de qual profissional deveria formar. Deveria ocupar-se da formação de professores (magistério)? Deveria ocupar-se da formação de especialistas (curso técnico)? Deveria ocupar-se da formação de professores e de especialistas (habilitações)? Ou deveria ocupar-se da formação de professores/especialistas (educadores cuja base da formação é a docência)?

Em decorrência dessas incertezas, muitas foram as propostas e implementações desde sua criação na década de 1930 até os dias atuais, sendo a conformação das políticas de Formação dos Profissionais da Educação, em nosso país, permeada pelo conflito entre duas forças. A primeira delas representada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) baseia-se em conceitos como capacitação em

¹² Dentre eles, e sendo referência para o presente trabalho, Fávero (1987), Pino e Gadotti (1979), Freitas (1996, 1999, 2002), Brzezinski (1996a) e Silva (2003).

serviço, treinamento dos professores e formação de especialistas voltados para a necessidade do mercado de trabalho com o objetivo de aumentar a produtividade. A segunda, representada por organizações de grupos de educadores em torno das políticas de formação apoia-se nos conceitos de escola como instituição social, lugar de produção de conhecimentos historicamente construídos, sua relação com a sociedade, seu papel social entendido como um ato político, sendo o educador um agente transformador da realidade.

É através dessas duas forças e de suas conquistas e retrocessos que os cursos de Pedagogia, assim como a atuação profissional e formação esperada deste curso, vão sendo forjados nacionalmente (através de implementações legais) e pontualmente (dentro dos cursos e Faculdades de Educação) na história educacional brasileira.

Nesta perspectiva e baseadas em trabalhos cujas preocupações foram resgatar a história e fazer a análise do curso de Pedagogia no Brasil¹³, apresentaremos uma breve sistematização da história deste curso em âmbito nacional e local¹⁴ a fim de situar o contexto sócio-histórico que permitiu a proposição deste trabalho e o torna relevante.

1.1. Surgimento do curso no contexto nacional

No período de 1930 a 1945 o Brasil sofre as conseqüências da crise do capitalismo mundial, fato que atingiu o sistema econômico brasileiro juntamente com as rápidas mudanças ocorridas internacionalmente em relação à ciência, industrialização e guerra. Passou-se de um modelo econômico agrário-comercial-exportador para um modelo capitalista-urbano-industrial, o que gerou

¹³ Na construção desta retomada histórica utilizamos como base teórica e de consulta os trabalhos de Brzezinski (1996a), Freitas (2002) e Silva (2003), além de alguns documentos que tratam do assunto.

¹⁴ Resgataremos, brevemente, tanto a história dos curso de Pedagogia no Brasil, quanto especificamente o curso da FE-UNICAMP.

alterações nas condições de vida e de trabalho da sociedade brasileira, assim como da configuração política dessa sociedade¹⁵.

Com as transformações nos setores econômico, político e social houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influência dos novos ideais pedagógicos assentados no ideário liberal. A educação passou a ser fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados, com repercussões sobre a política de formação do magistério (BRZEZINSKI, 1996a: 26).

Nesse cenário emergiu no país um movimento de reforma educacional apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova, principalmente na Escola Nova de John Dewey, expoente máximo do escolanovismo dos Estados Unidos.

O principal representante da Escola Nova no Brasil foi Anísio Teixeira e suas concepções reforçaram o papel social da educação escolar como forma de transformação da sociedade e, assim, o papel da escola como instrumento da aceleração histórica.

Entre as reformas empreendidas nesse período estão as que abrangeram a formação de professores, elevando-a a nível superior, entretanto apenas como especialização após a formação no magistério de nível médio¹⁶. Foi criada em 1935 a Escola de Professores de Anísio Teixeira, a qual teve uma curta existência, pois a experiência foi interrompida em 1938, devido à repressão do governo autoritário, após a Intentona Comunista¹⁷.

Só em 1939 surge, em nível superior, o curso de Pedagogia, tendo sua origem na seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil através do decreto-lei no. 1.190 de 4 de abril de 1939.

¹⁵ A burguesia emergente e o proletariado passaram a disputar politicamente com as antigas oligarquias rurais (Brzezinski, 1996a).

¹⁶ Para maiores detalhes ver o estudo de Brzezinski (1996a).

¹⁷ As práticas democrático-liberais de Teixeira foram coibidas, pois conflitavam com a ideologia do Estado Novo e com as dos representantes da escola tradicional, entre eles os católicos, que desde a década de 1920 se aglutinavam para combater as idéias “comunistas” dos “Pioneiros da Escola Nova”. (BRZEZINSKI, 1996a: 36)

Na ocasião o curso foi estruturado pelo chamado “esquema 3+1”¹⁸, em que a formação do bacharel se dava em 3 anos e do licenciado com o acréscimo de mais 1 ano dedicado às disciplinas de didática.

Em decorrência desta divisão entre a formação do bacharel e do licenciado, em que a compreensão da licenciatura estava completamente ligada à pura aquisição de métodos através das disciplinas de didática, podemos perceber, já em momento de sua criação, uma fragmentação dentro da proposta e uma indefinição acerca da formação propiciada pelo curso de Pedagogia. Conforme ressalta Silva,

Em sua própria gênese, o curso de pedagogia já revelava muitos dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Dentre as finalidades definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia é possível reconhecer a que é dirigida ao bacharel em geral. É a que se refere ao preparo de ‘trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica’ (artigo 1º, alínea a). Mais adiante, ao tratar das regalias conferidas pelos diplomas, o decreto-lei 1.190/39 refere-se especificamente ao bacharel em pedagogia, determinando que, a partir de 1º. de janeiro de 1943, houvesse exigência dessa diplomação para preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação (artigo 51, alínea c). Mas, nos dois casos, a referência é muito vaga para a identificação de um profissional criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse. (2003: 12)

O curso permaneceu orientado por este decreto-lei até a década de 1960, sendo o “esquema 3+1” reforçado por nova regulamentação contida no Parecer 251/1962, decorrente dos postulados da Lei no. 4.024/1961 que estabeleceu o currículo mínimo do curso de Pedagogia.

¹⁸ Segundo Brzezinski (1996a), o sistema de formação de professores proposto pelo Decreto-lei 1.190/39 passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação “esquema 3+1”.

O curso não sofreu mudanças em sua estruturação até a década de 1960 o que, entretanto, não é o cenário vivenciado pelo Brasil no período de 1940 a 1960.

Em 1945, iniciou-se a fase de “redemocratização do país”¹⁹, quando por pressões internas e, principalmente, externas contra regimes ditatoriais Getúlio Vargas reconhece a necessidade de alteração da Constituição de 1937 e anuncia eleições a serem agendadas, momento que marca a nova postura getulista.

No que se refere ao aspecto educacional a “redemocratização brasileira” permitiu, paulatinamente, a retomada dos princípios liberais. Voltou-se a falar em democratização de ensino, igualdade de oportunidades e descentralização administrativa, postulados que se incorporaram à Constituição de 1946. (BRZEZINSKI, 1996a: 48)

Esse período retoma o “entusiasmo pela educação” e de “otimismo pedagógico” das décadas de 1920 e 1930, em que se falava em educação de massas numa intenção de melhoria social, aliando o qualitativo ao quantitativo.

Nesse conjunto de políticas sociais, começava-se a delinear a política educacional da expansão das escolas, em especial, a primária e a normal, posteriormente adotada pelo Estado populista-desenvolvimentista (1946-1960). (BRZEZINSKI, 1996a: 49)

Com os anos iniciais da década de 1960 registramos um novo período de transição política na sociedade brasileira, “a passagem do tênue processo democrático que começou a esboçar-se depois da segunda guerra mundial, para o outro governo autoritário, agora imposto pelo golpe militar de 1964”. (Brzezinski, 1996a: 58)

¹⁹ Após período denominado de Estado Novo, regime político instaurado no Brasil de 1937 a 1945, pelo golpe de estado dado por Getúlio Vargas. Período em que institui-se o Estado de emergência que aumentava ainda mais o poder do presidente e as forças armadas controlavam as forças populares. E como “não poderia deixar de ser, a implantação do regime ditatorial afeta os rumos sócio educacionais sobre o tipo de educação que deve ser desenvolvido no Brasil”. (SILVA, 2006: 65)

No período pré-1964, a economia brasileira consolidou-se no modelo econômico urbano/industrial e a classe trabalhadora passou por congelamento de salário, sofrendo as conseqüências da inflação. Isso gerou mobilização por melhoria salarial e maior participação política.

Com o acirramento da luta entre as classes antagônicas, ampliadas pelos segmentos das sociedades que se identificavam com as reivindicações, renunciava-se um movimento decisivo de reorganização da sociedade civil e política e “é nesse momento que as Forças Armadas, como corporação, ocupam o Estado mediante o golpe militar de 1964” (BRZEZINSKI, 1996a:63).

Após o período de recuperação econômica (iniciado com o golpe), seguiu-se a fase da retomada da expansão com grande desenvolvimento do setor industrial, acentuando-se a divisão social do trabalho e a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada.

A educação emerge neste contexto como área estratégica, já que era através dela que ocorreria esta formação de mão-de-obra, havendo para ela uma série de medidas de médio e longo alcance. Essas medidas se materializaram nas leis que alteravam a forma de organização e estruturação da educação brasileira: Lei 5.540/68, que normatizou o funcionamento do Ensino Superior e a Lei 5.692/71, que reestruturou a Educação Básica.

Neste contexto de reformulação do ensino para adequação às necessidades impostas pelo modelo econômico vigente (desenvolvimentista/tecnicista), surgem as Faculdades de Educação.

Nascidas do processo de desarticulação das Faculdades de Filosofia e Letras que se subdividiram em vários institutos e faculdades, tendo o curso de Pedagogia como unidade nuclear, as Faculdades de Educação surgem das seções de pedagogia (FREITAS, 1996).

A dinâmica da estrutura da Faculdade de Educação foi definida pelo Parecer 252/1969 e pela Resolução 2/1969. Estes documentos regulamentaram o conteúdo e o período de duração dos cursos de Pedagogia, definindo as disciplinas obrigatórias da parte comum e a parte diversificada do curso.

Dentro dessas faculdades o curso de Pedagogia foi construído de forma fragmentada, sendo organizado por diferentes departamentos e por disciplinas dadas de forma independente, dentro de uma visão unilateral em cada uma delas, coincidente com a lógica vigente de formação técnica.

O modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas mantinha a coerência tecnicista, já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consonantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas (FREITAS, 1996: 76)

Dessa forma, nos cursos oferecidos acentuava-se a dicotomia e fragmentação já existente para a formação do educador. Tratava-se da formação de professores e de técnicos, sendo as Faculdades de Educação o lócus para a formação desse técnico, agora chamado especialista²⁰. É nesta lógica de divisão do trabalho do pedagogo que surgem as habilitações²¹.

Com a adoção desse modelo para o curso de Pedagogia, acentua-se a separação entre o trabalho de elaboração – especialistas – e o de execução – professores.

Em síntese, a reforma universitária, durante o governo militar, reformulou o curso de pedagogia pelo parecer 252/1969, provocando mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação. (BRZEZINSKI, 1996a: 78)

Dentro do contexto nacional em que movimentos sociais, ligados principalmente à educação, em especial universidades, lutavam contra a

²⁰ Neste momento histórico é denominado especialista o profissional formado pelo curso de Pedagogia e que atuará na administração, coordenação, orientação ou planejamento de políticas públicas.

²¹ As habilitações são as modalidades de formação às quais o estudante do curso de Pedagogia poderia optar, formando-se especificamente para a atuação em uma determinada área como habilitação para a docência nas séries iniciais, habilitação para administração escolar, habilitação para educação especial, etc.

ditadura militar, o movimento dos educadores começa a ganhar força, pondo resistência às implementações políticas em curso, em especial do CFE (Conselho Federal de Educação) relacionadas ao “pacote pedagógico” que surgia como proposta para formação do pedagogo.

Esse “pacote” era constituído pelas Indicações 67/1975 e 70/1976, que discorreram sobre os estudos superiores em educação pretendendo inserir mudanças nos cursos de formação do magistério e pelas Indicações 68/1975 e 71/1976 que complementavam as anteriores.

As questões do movimento eram voltadas contra uma lógica de formação de profissionais através de estudos sobre técnicas e métodos de educação de forma acrítica que originava uma atuação profissional (trabalho pedagógico) fragmentada e contrárias às implementações arbitrárias advindas das políticas públicas.

1.1.2. O Movimento dos Educadores nos debates para definição do curso

A partir desse histórico e frente à preocupação com o rumo da formação dos educadores no Brasil, começa-se a debater, desde o final de 1970, a identidade do pedagogo, “identidade fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatória para realizar uma tarefa efetivamente educativa”. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999)

Segundo esclarece Silva (2003),

Foi no final da década de 1970, a partir da notícia de que as indicações sustadas começavam a ser reativadas pelo MEC, que professores e estudantes universitários se organizaram para controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil, através de movimentos que perduram até nossos dias.

(...)

No que se refere ao curso de pedagogia, o I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas, em 1978, constituiu-se numa oportunidade para iniciar-se uma reação mais organizada no intuito

de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior (p. 62).

Havia a necessidade de os educadores se mobilizarem em âmbito nacional para uma ampla discussão a respeito da formação do educador, porém, apenas desde 1980, quando o MEC pretendia retomar a matéria a partir das Indicações CFE nas Indicações no. 67/75 e no. 70/76, é que os educadores movimentaram-se para desencadear a mobilização em nível nacional.

Na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na PUC de São Paulo em 1980, foi criado o “Comitê Nacional Pró-reformulação”, formado por integrantes originários de vários pontos do país e com atuação nacional através dos comitês regionais que também passaram a ser criados.

As Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) passaram a representar a possibilidade concreta dos educadores tomarem para si os rumos das discussões e políticas educacionais para o setor. Elas foram co-promovidas pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES)²².

Dada as formas de organização e mobilização, o Comitê Nacional funcionou inicialmente como núcleo irradiador dos objetivos do movimento, mas este movimento se configurava como um movimento de bases, visto que dependia das bases regionais e estaduais (In BREZEZINSKI, 1996a).

O Comitê foi se fortalecendo e se articulando com grupos já mobilizados de outras licenciaturas, além de se integrar a associações e entidades de educadores e estudantes. Com esse fortalecimento, ele foi se tornando um dos principais atores na disputa pelos indicativos dos processos de reformulação dos cursos de formação de professores no país.

Um dos objetivos do Comitê Nacional era o de divulgar o que vinha sendo produzido acerca da formação do

²² As duas primeiras CBEs contaram com a co-promoção do Centro de Estudos e Cultura Contemporânea (Cedec).

educador, com o intuito de dar referência aos debates das instituições que implementavam reformulações em seus cursos de pedagogia (BRZEZINSKI, 1996a: 122).

A identidade pretendida pelo movimento não era o proposto pela legislação em momento da criação do curso, nem a que vinha sendo construída através das legislações criadas de forma autoritária. A identidade do curso de Pedagogia necessitava ser construída e para isso havia também a necessidade de divulgação e ampliação das discussões acerca dessa identidade.

O processo natural de amadurecimento dos estudos e das experiências vividas pelas instituições, até então, indicava que havia um longo caminho a percorrer para propor reformulações curriculares, mas ao mesmo tempo os educadores estavam ameaçados por uma proposta que poderia advir dos gabinetes do ministério, após consultas a ‘especialistas’ e ‘autoridades’ (BRZEZINSKI, 1996a: 122).

Com a amplitude das discussões e a necessidade de se pensar em proposições diretas para a reformulação do curso, em 1983 foi formada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (Conarcfe) em substituição ao Comitê, criado em 1980.

Neste mesmo ano, no I Encontro Nacional em Belo Horizonte, surgiu a discussão da base comum nacional, a qual permanece até hoje como proposta para a formação dos educadores e que prevê a docência como base da formação de todo educador, nascendo como “negativa à proposta oficial de currículos mínimos.” (ANFOPE, 1994: 8)

A idéia central desta base, tal como entendida pelo movimento, teve sua elaboração inicial no Primeiro Encontro Nacional em Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção de pedagogo que não contemplava na sua formação a preparação para a docência (ANFOPE, 2000: 7).

Essa base se insurgia contra a formação do pedagogo apenas especialista sem que se formasse professor. (...) ela [a base comum nacional] mostra a resistência do movimento ao currículo mínimo fixado pelo CFE e nega a idéia de um elenco de disciplinas, que poderia restringir essa definição a um rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador (BRZEZINSKI, 1996a: 172).

No II Encontro Nacional, em 1986, a discussão sobre a base comum nacional é ampliada elucidando melhor suas concepções e as conseqüências de sua aceitação por parte dos educadores. Definiu-se que a base comum nacional deveria abranger três dimensões:

- a) a dimensão profissional que define a docência como base da formação do educador quando afirma que “como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer”;
- b) a dimensão política que aponta para a necessidade de os profissionais do ensino estarem capacitados para repensar e recriar a relação teoria-prática, entender as relações educação-sociedade e o seu papel na sociedade, “comprometidos com a superação das desigualdades”; e
- c) a dimensão epistemológica que “remete à natureza dos profissionais da escola, instituição necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado” (CONARCFE 1988, *apud* FREITAS 1996:69).

Ainda nesse encontro retomam-se algumas discussões acerca da identidade do curso de Pedagogia, entretanto, em decorrência da ênfase na questão das habilitações, não foi possível fazer o estudo detalhado do curso de Pedagogia propriamente, retardando a discussão da especificidade desse curso, que é tratado pelo movimento como licenciatura, sem deixar de lado seu papel na construção da ciência da educação.

Segundo Freitas (1996),

o movimento, a esta altura, passa a demarcar as diferenças existentes entre a questão da identidade do curso – ‘a política científica para a área’ - e a discussão da extinção ou manutenção das habilitações – ‘a política profissional para o pedagogo’ (p. 70).

O III Encontro, realizado em 1988, durante a V CBE em Brasília, teve um trabalho apenas organizativo estabelecendo como prioridade a rearticulação e reorganização do movimento em nível nacional (ANFOPE, 1994: 5).

O IV Encontro Nacional, realizado em 1989 em Belo Horizonte, reafirmou os princípios gerais do movimento e avançou na formulação de outros dois princípios:

d) os cursos de formação do educador deverão estruturar-se de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação;

e) paralelamente à política profissional haverá o desenvolvimento de uma política científica que permita aos discentes o envolvimento significativo com a iniciação científica no campo da pesquisa em ensino (CONARCFE 1989, *apud* FREITAS 1996:70).

O V Encontro, realizado em 1990 em Belo Horizonte, foi o local principal de discussão da questão do trabalho docente como base da formação do educador. Isso se deve ao surgimento de divergências em relação à identidade da Pedagogia, que giravam em torno de duas concepções: a primeira que afirmava que o objeto de estudo da Pedagogia seria a educação formal em ambiente escolar; e a segunda que coloca este objeto como a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra (In FREITAS, 1996). Apontava-se ainda a crítica à fragmentação dentro das próprias Faculdades de Educação que eram organizadas em departamentos.

Este encontro marcou um momento importante no movimento dos educadores, pois nele foram aclaradas e reafirmadas todas as tendências de reformulações curriculares, assim como foi criada a Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em substituição à Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), criada em 1983.

Essa Associação teve seus objetivos redimensionados com a promoção de estudos, a serem considerados como referenciais para as reformulações dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Isso fez com que o movimento adquirisse um novo conteúdo, contribuindo teórica e praticamente com a produção de conhecimento, sobre a problemática da formação do profissional da educação (FREITAS, 1996:67).

O VI Encontro, realizado em 1992 em Belo Horizonte, avança para a formulação de uma proposta concreta para uma política de formação do profissional da educação. Esta proposta, segundo Freitas (1996), rompe com a tendência do movimento de não sugerir alternativas para a organização das agências de formação do profissional da educação, apresentando uma estrutura que coloca nas Faculdades de Educação o lugar onde deve ocorrer essa formação.

Os princípios apresentados pela ANFOPE como gerais do movimento foram expressos no documento final do VI encontro como:

- a) A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- b) A transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural

da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares.

Ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar que o debate da formação do educador concentre-se apenas em questões técnicas. Esta etapa já foi vencida há muito tempo pelo movimento.

c) É dever do Estado atribuir recursos financeiros adequados prioritariamente à manutenção das instituições educacionais públicas, a fim de garantir o direito dos cidadãos à qualidade e à gratuidade do ensino em todos os níveis.

d) A valorização dos profissionais da educação, decorrência da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino.

e) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola e da educação, em todos os níveis e esferas.

f) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros. A efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto a nível interno quanto externo (gestão democrática). A autonomia não implica em que o Estado se descomprometa com a manutenção e o desenvolvimento das instituições públicas de ensino.

g) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.

h) Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

i) A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.

j) Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho

interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação (ANFOPE, 1992: 8-9).

A pauta mínima para as reformulações curriculares dos cursos de formação dos profissionais da educação, na ANFOPE, ficou assim delineada:

- Autonomia das IES para propor mudanças curriculares;
- Adoção da base comum nacional para todos os cursos de formação de professores sem “traduzi-las” em currículo mínimo ou elenco de disciplinas;
- Docência como base de identidade do profissional da educação;
- Acordo coletivo sobre a produção do conhecimento acerca do currículo;
- Currículo baseado em eixos curriculares: a) Primeiro eixo curricular: relação teoria/prática, enunciada como trabalho, eixo articulador do currículo;
- b) Segundo eixo: formação teórica sólida;
- c) Terceiro eixo: dimensão política do currículo por meio do compromisso social e a democratização da escola; gestão democrática; concepção sócio-histórica de pedagogo;
- e d) Quarto eixo: interdisciplinaridade (BRZEZINSKI, 1996a: 202-203).

É ainda no VI Encontro que se recomenda a discussão e aprofundamento da proposta de Escola Única pelas instituições formadoras dos profissionais da educação “que buscam um ensino público gratuito e de qualidade para todos” (ANFOPE, 1994: 8).

Nosso conceito de escola única nasce calcado em três princípios basilares: a) é uma estrutura que permite viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação, proposto neste documento anteriormente; b) não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e c) está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências

particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitam a expressão da base comum nacional.

Em resumo, a formação do profissional da educação, do ponto de vista mais global, implica: a) uma ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada; b) a revisão das estruturas das agências formadoras do profissional da educação experienciando novas formas de organizar a formação do educador; e c) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional (ANFOPE, 1992).

O VII Encontro, realizado em 1994 em Niterói, encaminhou questões sobre a política global de formação dos profissionais da educação defendendo um projeto de formação que colocasse como centralidade do projeto de formação um profissional crítico “capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico social” (ANFOPE, 1994: 23), defendendo que

(...) a educação enquanto direito assegurado pelo Estado e como dívida social a ser resgatada pelas lutas cotidianas dos diversos processos educativos da sociedade requer a adoção de uma política educacional que, por um lado, aponte para a descentralização do exercício do poder e para a construção coletiva de um novo saber e, por outro, respeite os novos sujeitos políticos comprometidos com uma nova ordem social, o que pressupõe a formação técnico científica desses sujeitos (ANFOPE, 1996: 21).

O VIII Encontro, realizado em 1996 em Belo Horizonte, aprofunda a discussão da formação inicial e continuada colocadas nos VI e VII Encontros, destacando sua diferenciação e necessidade na formação dos profissionais da educação.

A Associação entende que é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico

e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado.

(...)

Quanto a formação continuada, a ANFOPE entende que ela deve proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (ANFOPE, 1996: 20-21).

O IX Encontro, realizado em 1998 em Campinas, busca uma primeira elaboração na tentativa de sistematizar a produção coletiva sobre a concepção de base comum nacional, reafirma a docência como base da identidade profissional de todo educador e destaca os elementos desta base:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de *produção coletiva de conhecimento* buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas cuja estrutura atual *fragmenta e separa*, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas "de conteúdo específico" das disciplinas "de conteúdo pedagógico e educacional", teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.

b) unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justa-posição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como

base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola ; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática , entendida como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola , nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares"(idem, ibidem).

d) compromisso social do profissional da educação, contra "concepções educacionais obsoletas" e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais.

e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

f) incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho (ANFOPE, 1998).

O X Encontro, realizado em 2000 em Brasília, reafirma a base comum nacional e debate as Diretrizes Curriculares para a formação dos profissionais da Educação, embora seja apenas no XI Encontro, realizado em 2002, que vá

discutir, especificamente, as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, quando discute a proposta elaborada conjuntamente²³ e encaminhada ao CNE (Conselho Nacional de Educação).

A partir das discussões do XI Encontro, realizado em 2002 em Florianópolis, o movimento considerou fundamental reafirmar a concepção de base comum nacional construída coletivamente, principalmente em decorrência do momento histórico vivido em que desenvolveu-se o processo de definição da legislação sobre a formação de professores e suas organizações institucionais no país.

O eixo central de luta da ANFOPE, que caracteriza seu movimento desde a origem, está orientado para a construção de uma política global de formação que favoreça a qualidade da profissionalização e a valorização dos educadores. Na concretização dessa política, referendada pela concepção de base comum nacional, a ANFOPE defende a necessidade de articular a formação inicial com a formação continuada dos profissionais da educação (...) Defende, também, a necessidade de articulação entre formação, condições adequadas de trabalho, política salarial e carreira digna (ANFOPE, 2002:16).

O XII Encontro, realizado em 2004 em Brasília, procurou ampliar as discussões acerca das implementações legais referentes às delimitações dos cursos de formação dos educadores, reafirmando o caráter de referência propositiva da ANFOPE em relação às políticas de formação, de forma a “estabelecer ações que propiciem a inovação e a superação dos limites definidos nas Diretrizes Curriculares para os cursos relacionados com a Formação dos Profissionais da Educação” (ANFOPE, 2004).

²³ Posicionamento conjunto das entidades: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

1.1.3 O reflexo das discussões do movimento dos educadores nas Instituições de Ensino Superior

Em meados da década de 1980, muitos cursos de Pedagogia de Universidades envolvidos com as reflexões acerca da formação dos profissionais da educação passaram a apresentar modificações em seus currículos de modo a abranger a formação do educador e dos professores de primeira a quarta séries e educação infantil.

Entretanto, foi durante a década de 1990 que houve um maior crescimento das reformulações e as Faculdades de Educação Públicas protagonizaram propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia fundamentadas nos princípios da ANFOPE (princípios norteadores e base comum nacional).

Em relação a essa tendência de reformulação, Brzezinski²⁴ realizou uma pesquisa em 1994 sobre as tendências dos cursos de Pedagogia nas universidades federais e estaduais e verificou que 22 universidades reformularam seus currículos a partir de 1985 e demonstram a tendência de incorporação da docência como base da formação dos profissionais da educação. Sendo indicativo do trabalho da autora a tendência de consolidação ainda maior dessa dimensão a partir de 1990.

Entre as universidades que apresentaram tais discussões e reformulações, podemos citar as propostas da Universidade Federal Fluminense (1994), da Universidade Federal de Minas Gerais (1996), da Universidade Federal de Mato Grosso (1994) e da Universidade Estadual de Campinas (1992 e 1998, cuja reformulação de 1998 é o objeto de estudo deste trabalho).

Em relação, especificamente, à organização curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e em todo o processo de reformulação pelo qual passou o curso (principalmente em 1992 e 1998) a adesão à tendência citada por Brzezinski pode ser visualizada.

²⁴ BRZEZINSKI, Iria. Tendências na formação de professores. Texto de uma palestra proferida na Universidade Estadual de Londrina em 22/05/95. Mimeo.

1.1.4. Não só de concordância é feito o debate

Faz-se necessário explicitar que no debate acerca da busca de uma identidade para o curso de Pedagogia e para o pedagogo, nem todos os estudiosos são partidários das mesmas concepções expressas pela ANFOPE e apresentadas anteriormente, principalmente no que se refere à docência como base da formação do pedagogo.

Fica explícito que se considerarmos as posições concernentes à Pedagogia em seus princípios epistemológicos, enquanto Ciência da Educação, e na relação com seus aportes teóricos, conseguimos encontrar consensos parciais, entretanto tais consensos

(...) ficam comprometidos no tocante à definição de perfis profissionais (interdisciplinares, multidimensionais, multirreferenciais, ético-políticos, sócio-culturais-estéticos, educativos e docentes), ao se propor a figura do especialista separada do professor (AGUIAR e MELO, 2005a).

Dentre os pesquisadores que anunciam uma compreensão diferenciada para a identidade do pedagogo encontramos Selma Garrido Pimenta²⁵, José Carlos Libâneo²⁶ e Maria Amélia Santoro Franco²⁷, os quais se destacam pela quantidade de publicações a respeito do tema, além da participação nos GTs²⁸ de Pedagogia.

Esses autores defendem o curso de Pedagogia (o pedagogo) como necessariamente separado e diferente do curso de formação de professores (do professor).

Dentro dessa concepção, o pedagogo

(...) é um profissional qualificado para atuar em diversos campos educativos para atender demandas sócio-

²⁵ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

²⁶ Professor da Universidade Católica de Goiás e Professor Titular da Universidade Federal de Goiás (aposentado).

²⁷ Professora da Universidade Católica de Santos.

²⁸ Sigla para Grupos de Trabalhos, os quais são organizados para enviar parecer ao Conselho Nacional de Educação e em discussões acerca do tema em encontros da área.

educativas de tipo formal, não-formal e informal decorrentes de novas realidades... não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc. (LIBÂNEO, In PIMENTA, 2002: 39).

Ou, como explicita Franco,

(...) um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da práxis educativa, que ocorre nas mais diversas instâncias sociais. Deverá ter sua ótica voltada à qualificação e transformação de espaços educacionais em espaços educativos, através da cientificação da práxis educativa (In PIMENTA, 2002: 109).

Sendo diferente do professor, pois

Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especificidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (LIBÂNEO e PIMENTA In PIMENTA, 2002: 44).

Os autores explicitam que o curso de Pedagogia seria um curso para a realização de investigação em estudos pedagógicos, o qual possui um campo teórico e de atuação próprio.

Ao definirem separadamente os profissionais (pedagogo e professor) e colocarem o curso de Pedagogia como o responsável pelos estudos pedagógicos, esses autores aprofundam a discussão invertendo a lógica proposta pela ANFOPE e explicitando que não seria a docência a base da formação do pedagogo e sim o trabalho pedagógico a base do trabalho docente. “A docência constitui-se em desdobramentos da pedagogia e, sendo assim, ela é a base, o suporte da docência, não o inverso” (LIBÂNEO, 2002: 64).

Fundamentando essa lógica, evidenciam ainda que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (*Idem*: 61).

Dentro dessa visão, em que o pedagogo é um profissional separado do professor, fica evidente a necessidade de uma formação diferenciada para estes profissionais, formação esta que, por conter concepções diferenciadas, pressupõe também organização e objetivos diversos.

Nessa perspectiva, a formação do pedagogo deve se dar em curso de Pedagogia e a do professor em curso de formação específica para o magistério.

Sendo o curso de Pedagogia

(...) um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento, na teoria e na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, etc.) (LIBÂNEO e PIMENTA In PIMENTA, 2002: 35 e 36).

E o curso para formação de professores específico para a docência, sendo oferecido pelas Faculdades e Centros de Educação, também em nível universitário, mas separadamente dos cursos de Pedagogia.

Pimenta (2002) sugere que esse curso para formação de professores seja nomeado como “Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores” (CFPP).

Dessa forma, o curso de Pedagogia destinaria-se à formação de pedagogos especialistas, cientistas da educação, enquanto a prática docente seria tarefa do professor, orientado por esse pedagogo/especialista e com formação realizada nesse outro curso de formação específica.

Portanto, para este grupo de estudiosos da área, o curso de Pedagogia não deveria ter como base a docência e não deveria se ocupar da formação de professores, mas deveria acontecer com objetivos e em locais diferentes. Haveria, portanto, o profissional formado no curso de Pedagogia destinado aos cargos de orientação, gestão e planejamento escolar, dentre outros (ou seja, o especialista) e o profissional formado no curso para formação de professores, destinado ao magistério em educação infantil e séries iniciais (o professor).

1.1.5. As legislações que regulamentam a formação do pedagogo: duas legislações - duas concepções?

Na perspectiva legal, temos duas legislações que orientam nacionalmente a formação do pedagogo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, definidas recentemente pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE, as quais, curiosamente, evidenciam concepções diferenciadas para a formação do pedagogo e que, acrescidas dos Referenciais para a formação de professores e pelo Plano Nacional de Educação (que contém parte que trata exclusivamente da formação de professores), vão definindo os parâmetros para a educação e especificando a formação dos profissionais necessários a esta.

Em 1996, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seguiu por caminhos tortuosos e conflitantes entre os autores das Políticas públicas e o Movimento dos Educadores²⁹, acirrando os debates em torno da formação dos profissionais da educação.

²⁹ Para maior esclarecimento acerca da aprovação da LDB de 1996, recomendamos a leitura de Saviani, 1997 e 2000b.

A LDB de 1996 reforçou a dicotomia entre professores e especialistas e tirou dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação o lócus para a formação do professor para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista o que definiu {a Lei 9394/96}, em seu TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO encontra-se:

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Assim, a LDB organiza os profissionais da educação separando-os em função docente e não-docente para professores e especialistas (pedagogos), respectivamente, embora estabeleça que para os cargos de gestão haja a necessidade da experiência docente.

A partir dessa legislação, as entidades e estudiosos da área reavivam os debates acerca da formação dos profissionais da educação a fim de construírem uma proposta para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, já que seria essa legislação a que efetivamente definiria qual a especificidade do pedagogo e assim a finalidade da formação no curso de Pedagogia.

A ANFOPE, juntamente com o CEDES³⁰ e a ANPEd³¹, entregaram ao Conselho Nacional de Educação sua proposta para as Diretrizes, a qual se não foi aceita na íntegra teve muitos de seus elementos integrados ao texto final, em especial a concepção de docência como base da formação do pedagogo.

Segundo as Diretrizes,

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. (...)

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

Dessa forma, com as Diretrizes, o curso de Pedagogia recuperou para si a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, além das funções não docentes desse profissional, atendendo ao que os estudiosos da educação representados pela ANFOPE vinham reivindicando.

O que queremos evidenciar, por outro lado, é a incoerência estabelecida entre essas duas legislações (LDB e Diretrizes), já que a primeira vai ao encontro de uma concepção que vê o pedagogo como especialista, frisando a separação entre o pedagogo/especialista do professor, enquanto a segunda elucida a concepção de pedagogo como profissional cuja tarefa não se limita à docência, mas cuja base está nela.

O interessante desse movimento legal acerca dos cursos de Pedagogia é que a LDB não alterou o rumo daqueles cursos de Pedagogia que vinham discutindo e implementando novas propostas curriculares, baseados nos

³⁰ CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

³¹ ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

princípios da ANFOPE. Já as Diretrizes forçam os cursos, que ainda não atendem às especificações para o curso de Pedagogia, a elaborarem novo Projeto Político Pedagógico, obedecendo ao que está contido na Resolução das Diretrizes no prazo máximo de 1(um) ano, a contar desde a data de publicação da Resolução.

Isso, todavia, torna a adequação e materialização de um bom curso muito complexa, tendo em vista a não preparação das IES para o oferecimento de um curso nos moldes propostos.

Na transição para o novo modelo dos cursos, as instituições de ensino deverão extinguir as habilitações até então em vigor a partir do período letivo seguinte àquele em que for publicada a resolução. O projeto pedagógico deve ser protocolado nos sistemas de ensino dentro de um ano e alcançar todos os alunos que iniciarem o curso no próximo período letivo (SCHEIBE, 2007).

Embora ainda seja cedo para sabermos os usos que as diferentes instituições farão da lei, mesmo porque os objetivos explicitados não coincidem plenamente com a proposta de execução em termos de organização curricular, os estudiosos representados pela ANFOPE já podem comemorar uma primeira vitória no plano legal.

1.1.6 “Em síntese”

A história do curso de Pedagogia no Brasil evidencia uma tendência de separação e fragmentação do trabalho pedagógico, assim como uma indefinição da identidade do profissional que deve se responsabilizar por tal trabalho.

Dentro dos embates entre as indicações das Políticas públicas e do Movimento dos Educadores para as definições acerca da formação e da identidade do profissional responsável por este trabalho pedagógico, o curso de Pedagogia e o pedagogo são alvo de discussões e redefinições que ainda não

puderam delimitar quem são eles no cenário profissional nacional, embora tenham nas Diretrizes uma provável definição para esta questão.

Esta histórica indefinição, não impediu que propostas e implementações fossem construídas pelas IES que, apoiadas em um ou outro indicativo, foram delimitando e formando o profissional que atua no trabalho pedagógico em nível nacional.

Entre essas IES que ousaram e implementaram propostas antes mesmo da definição dada pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia está a FE – UNICAMP, que influenciada pelos indicativos do Movimento dos Educadores, representado pela ANFOPE, implementou em 1998 uma reformulação curricular inovadora e audaciosa em seu curso de Pedagogia a fim de redefinir o profissional formado e sua atuação profissional. São os resultados dessa proposta curricular o que tentamos analisar neste trabalho.

1.2. O curso de Pedagogia da FE-UNICAMP

Analisar a formação profissional de um curso cuja base curricular se mostra semelhante aos indicativos do Movimento de Educadores, representado pela ANFOPE, e adequada, embora anterior a esta, aos indicativos da legislação que estabelece os parâmetros para o curso, possibilita avançar na compreensão do profissional que se pretende formar e das possibilidades e limites de tais indicativos.

Para tanto, não poderíamos deixar de situar tal curso em sua própria historicidade, reconstruindo sua origem, reformulações e, principalmente, delimitando o que foi e quais as propostas do currículo atual, fruto, como já explicitado, do processo histórico de discussão acerca da formação e identidade do pedagogo.

Não é pretensão deste trabalho, todavia, uma recuperação detalhada da história deste curso ou da reformulação curricular de 1998³², sendo este capítulo

³² Tais recuperações podem ser encontradas de forma mais abrangente nos trabalhos de Freitas (1996) acerca das reformulações anteriores à de 1998 e Coutinho (2002), sendo que no primeiro ela é pano de fundo para a discussão central da pesquisa.

dedicado a situar o curso em sua história e apresentar os princípios da referida reformulação curricular, para que do conhecimento da estrutura proposta possamos passar a uma compreensão da identidade profissional que o curso pretende construir.

1.2.1. Origem do curso

Segundo pesquisa realizada por Coutinho (2002),

Em 05 de outubro de 1973, o Prof. Marconi Freire Montezuma, responsável pelo Departamento de Educação, expediu um ofício de nº 147/73 ao Reitor, Zeferino Vaz, solicitando autorização para a instalação e funcionamento do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, salientando a importância do referido curso para a formação de especialistas para a educação (p. 70).

Ao que tudo indica sua solicitação e justificativa surtiram efeito, pois o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP começou a funcionar em 1974 com a finalidade de formar especialistas para a educação.

Em momento de criação, o curso foi organizado em três habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

A habilitação para o magistério não consta dos catálogos de graduação de 1974, 1975 e 1976; no entanto, o catálogo de 1976 afirmava que o licenciado em Pedagogia poderia atuar no magistério de primeiro e segundo graus e, ainda, como docente Universitário. Esta habilitação de magistério (da Escola Normal que habilitava o graduado a lecionar as disciplinas e atividades práticas da Escola Normal) só esteve presente como tal a partir do catálogo de 1977, o qual afirmava, ainda, que o licenciado poderia atuar no ensino de primeiro e segundo graus.

O reconhecimento do referido curso veio em 03 de outubro de 1977, quando foi publicado no Diário Oficial da União sob o Decreto 80.480. De acordo

com este Decreto, o curso poderia ser organizado em quatro habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau.

Dessa forma, nos catálogos subseqüentes ao invés da habilitação de Magistério da Escola Normal, consta a de Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau, em que além da docência nos anos iniciais de escolarização, era possibilitado aos habilitados o magistério das disciplinas e atividades práticas especializadas.

O currículo, nestes primeiros anos, era organizado em dois blocos: um núcleo comum a todas as habilitações e um específico a cada habilitação escolhida, sendo permitido a conclusão de no mínimo uma e no máximo duas habilitações.

Nesta primeira fase do curso, o estágio acontecia no segundo bloco e de acordo com a habilitação específica.

1.2.2. Primeira reformulação curricular: a reformulação de 1979

A primeira reformulação curricular do curso de Pedagogia da FE - UNICAMP ocorreu em 1979, num momento histórico no qual a abertura política já estava em vias de acontecer, com o fim do Regime Militar e o prenúncio da ocorrência de eleições para a escolha dos representantes do país. Esta reformulação abarcou discussões acerca do trabalho pedagógico, mais propriamente acerca da relação entre teoria e prática.

Os debates no âmbito nacional, especificamente em relação à formação de professores, centravam-se na relação entre educação e sociedade: a educação de forma geral, a formação do pedagogo e identidade do curso de Pedagogia (formação específica, ou formação generalista e relação entre teoria e prática), entre outras.

Diante dessas questões e, também, com intuito de redefinir o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, assim como de criar formas de resistência contra as atitudes diretivas do CFE (Conselho

Federal de Educação) e à ameaça de extinção do curso de Pedagogia, realizou-se o I Seminário de Educação Brasileira na FE/UNICAMP.

Após o processo de discussão e reformulação, o currículo de 1979 continuou organizado em função de habilitações, num total de quatro: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau. E sua organização, na primeira parte do curso, englobava as disciplinas de fundamentos (História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação), constituindo o núcleo básico de formação do pedagogo. Na segunda parte abarcava as disciplinas específicas a cada uma das habilitações, incluindo os estágios a serem realizados ao final do curso, na tentativa de articular teoria e prática.

A principal mudança notada nesta proposta é em relação ao estágio, em que se discute que o contato dos licenciandos com a realidade educacional deveria acontecer desde o início do curso e não somente depois das disciplinas de fundamentos. O argumento que sustentava essa posição era o da necessidade de se tomar o próprio trabalho pedagógico (entendido na sua dimensão mais ampla, não se restringindo ao desenvolvido em sala de aula) como articulador entre Teoria e Prática³³.

1.2.3. Reformulação de 1984

No período de 1983/1984 ocorreu na Faculdade de Educação da UNICAMP uma discussão com o objetivo de promover mudanças na Habilitação de Magistério do curso de Pedagogia da referida instituição. Esta discussão foi suscitada pelos debates do I Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de formação dos Educadores.

Ao final do processo de reformulação, as alterações implementadas foram:

³³ In Coutinho, 2002.

- introdução das cinco didáticas específicas³⁴ como obrigatórias para os alunos da Habilitação Magistério;
- introdução de Metodologia, Ciência e Sociedade e da Didática Integrada;
- ampliação da carga horária de Metodologia de Ensino de 1º grau de 4 horas para 8 horas (4 teóricas e 4 práticas); e
- ampliação do número de horas do estágio de 6 horas semanais para 12 horas semanais (180 horas/semestrais – 360 horas/anuais), incluídas na carga horária do aluno³⁵.

1.2.4. Uma nova discussão se inicia e o curso noturno é implementado

Através da nova organização da sociedade civil que ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, principalmente com o ressurgimento dos Movimentos Sociais e Urbanos no Brasil, começou-se a reivindicar que a universidade assumisse um compromisso com as classes populares, dentre esses compromissos, o de abertura de seu acesso às classes trabalhadoras.

No novo contexto do final dos anos 80 e início dos 90, lutar pelo acesso à universidade passou a representar não apenas a procura de excelência e status, mas passou a significar também a busca pela democracia e igualdade. (...) Além disso, ganhou força a histórica luta de setores da sociedade brasileira para conquistarem o acesso à universidade (ZAN, 1996:74).

Em meio a essa nova cobrança social por maior eficiência e acesso à universidade, ocorreu em Campinas uma mobilização pela criação dos cursos noturnos na UNICAMP em que, com a reorganização do movimento estudantil, os estudantes secundaristas cobravam a criação de cursos noturnos fazendo uma campanha intitulada “Por cursos noturnos na UNICAMP”.

³⁴ Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências.

³⁵ Proposta de Reformulação da Habilitação Magistério. DEME, maio/1984 *apud* FREITAS, 1996.

Solidários a esse movimento três professores³⁶ da Faculdade de Educação publicaram na imprensa local três artigos em que apoiavam e reforçavam a luta dos estudantes a fim de sensibilizar a população.

Esse movimento não conseguiu êxito de imediato e somente a partir de 1986, iniciou-se na UNICAMP um processo de avaliação dos cursos de graduação e o incentivo à implantação dos cursos noturnos, processo que englobou todos os institutos e faculdades da referida universidade.

A necessidade evidenciada pela Universidade Estadual de Campinas em criar os cursos noturnos se tornou obrigatória após a promulgação da Constituição do Brasil de 1988 na qual os cursos noturnos eram estabelecidos como um direito do educando.

Iniciou-se em meados de 1987 um processo de avaliação dos cursos de Graduação na UNICAMP e conjuntamente a ele, voltou à tona a discussão referente à reformulação do curso de Pedagogia.

Em 1988, na FE - UNICAMP, uma Comissão de Estudos para Reformulação do Curso de Pedagogia é instaurada com o intuito de encaminhar propostas de mudanças estruturais neste curso, mas de acordo com Freitas (1989), esta comissão encontrou dificuldades na realização desta tarefa e a coordenação assumiu seu papel, enviando à comunidade acadêmica uma proposta de reformulação curricular para o curso.

Esta proposta continha princípios para nortear a reformulação curricular presentes no Movimento dos Educadores, tais como:

- autonomia universitária para desenvolver experiências pedagógicas;
- a relação teoria/prática como núcleo integrador da formação do educador, tendo em vista o contexto social brasileiro;
- a interdisciplinaridade; e

³⁶ Os professores são: Águeda Bernardete Uhle, Helena Costa L. de Freitas e Maurício Tragtenberg. (In ZAN. 1996)

- a docência como base da identidade profissional da educação, entre outros.

Propõe-se uma formação teórica sólida para o educador e três áreas de atuação do pedagogo: gestão escolar, formação de professores e formação de profissionais de apoio.

As modificações para o curso de Pedagogia de forma geral apresentadas nesta proposta são:

- As habilitações passam a ser: Magistério do Pré-Escolar, Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau, Magistério de Matérias Pedagógicas do segundo Grau, Magistério para as Classes de Alfabetização.
- Além disso, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica é introduzida no currículo nos três primeiros semestres, possibilitando ao aluno o contato com a realidade educacional desde o início do curso e a articulação entre Teoria e Prática³⁷.

Ao ser submetida à comunidade acadêmica, a proposta encontrou muita resistência por parte dos Departamentos e o processo de reestruturação curricular foi suspenso.

A reestruturação do curso de Pedagogia da FE - UNICAMP foi novamente proposta e seu processo reiniciado em 1989, mas teve de ser suspenso novamente em decorrência das discussões acerca da criação do curso noturno de Pedagogia, cujo prazo de implantação chegava ao fim em 1991, conforme deliberação da Comissão Central de Graduação.

Após as discussões, as habilitações oferecidas no curso noturno para a primeira turma de 1992, ficaram assim definidas:

Magistério do Pré-Escolar;

Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau,;

³⁷ In Coutinho, 2002.

Magistério de Matérias Pedagógicas do Segundo Grau; e
Magistério para Classes de Alfabetização³⁸.

O curso noturno foi implementado em 1992 e, nos moldes como se deu, possibilitou a mudança curricular de 1992 do curso diurno.

1.2.5. Reformulação de 1992

Durante os anos de 1991 e 1992, a Comissão Instaurada para implementar o curso noturno teve como objetivo reformular o curso diurno, sendo as principais alterações a incorporação da docência como base da formação do educador (FREITAS, 1996) e a inclusão da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, já inserida no noturno. A Habilitação Magistério das Séries Iniciais da escolarização passa a ser obrigatória, havendo a possibilidade do estudante optar por mais uma habilitação oferecida pela instituição³⁹.

A partir de 1992, o currículo do curso de Pedagogia ficou organizado em duas partes:

- 1) núcleo comum do curso com as chamadas disciplinas de “fundamentos” (História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação) e as obrigatórias para a Habilitação “Magistério das séries iniciais do 1º Grau” (até o 5º semestre); e
- 2) disciplinas obrigatórias da segunda habilitação escolhidas pelos alunos.

As habilitações totalizam quatro: Magistério das séries iniciais do primeiro grau (obrigatória); Administração Escolar; Supervisão Escolar; Magistério para educação pré-escolar e Educação Especial.

³⁸ Segundo o Catálogo de Cursos da UNICAMP de 1992.

³⁹ Após o término do curso era permitido ao aluno voltar para cursar outras habilitações.

A partir desta reformulação, o curso passou a ser organizado em 9 semestres (4 anos e meio) tanto para o diurno quanto para o noturno, sendo que em todos os semestres havia disciplinas do “eixo prático do currículo”⁴⁰, a fim de articular os fundamentos teóricos com a prática pedagógica, e a disciplina de Estágio era realizada nas duas habilitações cursadas: Magistério (obrigatória) e a segunda habilitação de opção do aluno.

1.2.6. Reformulação de 1998

A penúltima reformulação curricular do Curso de Pedagogia da FE - UNICAMP e que esteve em vigor até o ano de 2007 se deu no período de 1996 a 1998.

Contextualizada na década de 1990, chamada Década da Educação, em que há o “aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70” (FREITAS, 2002: 143), esta reformulação carrega em seu processo e proposta conflitos relacionados tanto ao momento histórico vivido, quanto às necessidades de formação construídas historicamente pelo movimento dos educadores.

A formação de professores, na década de 1990, ganha importância estratégica para a implementação das reformas educativas, as quais com a mesma lógica tecnicista da década de 1970, tão rejeitada em 1980, pretendem a preparação de mão de obra para a nova situação mundial: a globalização.

(Re)Surge, nas políticas educacionais, a divisão do trabalho do professor e do “técnico/especialista” da educação, sendo o professor formado para a docência em Institutos Superiores de Educação, enquanto o “técnico/especialista” – o pedagogo – formado em cursos de Pedagogia.

⁴⁰ As disciplinas deste eixo são: Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e II; Prática de Ensino do I Grau; Estágios, Didática, Metodologia em 1º Grau.

A formação de professores proposta nos Institutos Superiores é voltada para a educação básica e não vinculada às universidades, como recomendado pelo Banco Mundial⁴¹.

As referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações (FREITAS, 2002: 144).

Neste contexto e envolvida em seus embates, em junho de 1996 a Congregação da Faculdade de Educação aprovou, por unanimidade, a criação de uma Comissão Ampliada para Avaliação do Curso de Pedagogia, o que iniciou uma fase de discussões acerca das características a serem (re)assumidas para o referido curso.

Eram membros da Comissão:

- Professores (a): Águeda Bernadete Bittencourt, Ana Lucia Goulart de Faria, Ana Maria Torezan, Antônio Carlos Bergo, Clara Germana de Sá G. Nascimento, Corinta G. Geraldi, Elisabete M. de Aguiar Pereira, Elizabeth de A. S. P. de Camargo, Maria Teresa P. Cartolano, Rosely Palermo Brenelli, Sérgio A. da Silva Leite, Ulisses Ferreira de Araújo;
- Representantes estudantis: dois cujos nomes não constam do documento final; e
- Coordenadoras do curso de Pedagogia: Helena Costa Lopes de Freitas, e Lílian Lopes Martin da Silva.

Essa Comissão Ampliada teve como objetivo levar adiante o processo de avaliação do curso e elaboração de uma nova proposta de estruturação curricular para o mesmo.

⁴¹ Inviável para o poder público financiar a preços das universidades “nobres” a formação de seus professores de educação básica que se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos, tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica (Documento do BANCO MUNDIAL, 1995, *apud* FREITAS, 2002: 144).

A Comissão trabalhou com o apoio de quatro Sub-Comissões, coordenadas pelos docentes ligados às habilitações. A saber,

- Comissão das Habilitações Administração e Supervisão escolar, sob responsabilidade da Profa. Elisabete M. de Aguiar Pereira, do DASE (Departamento de Administração e Supervisão Escolar);
- Comissão da Habilitação Pré-Escola ou Educação Infantil, sob responsabilidade da Profa. Ana Lúcia G. de Faria, do DECISAE (Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação);
- Comissão da Habilitação de Deficiência Mental, sob responsabilidade da Profa. Ana Maria Torezan, do DEPE (Departamento de Psicologia Educacional); e
- Comissão das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica, sob responsabilidade da Profa. Corinta G. Geraldi, do DEME (Departamento de Metodologia de Ensino).

Com a finalidade de promover uma discussão mais ampla e situar o curso de Pedagogia da UNICAMP no processo de mudanças iniciadas na década de 1990 nos cursos equivalentes de Universidades Públicas, já em 1996 essa Comissão realizou reuniões, ouviu os departamentos, os estudantes e realizou nos dias 9, 11 e 12 de setembro o Seminário “Curso de Pedagogia: experiências em construção”, que teve colaboração de professores dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (Professora Sônia Maria Nikitiuk), Universidade Federal do Mato Grosso (Professora Célia Schmidt de Almeida) e Universidade Federal de Minas Gerais (Professora Daisy Freire Garcia).

Nesse seminário, o contato com diferentes propostas curriculares permitiu à comunidade e comissão adentrar à discussão sobre as concepções que informavam as diferentes reestruturações em nível nacional.

Algo importante de registrarmos é a recorrência, nas diferentes propostas em curso apresentadas nesse seminário, dos princípios defendidos pela ANFOPE como norteadores da organização curricular nos cursos de Pedagogia.

No início de 1997 foi elaborada (e apresentada à Comunidade) pela Comissão Ampliada, uma primeira versão da Proposta de Reformulação Curricular. Nessa proposta, observou-se a preocupação com a superação da fragmentação do curso de Pedagogia causada pelas habilitações em busca de uma formação mais ampla que tenha a compreensão do trabalho pedagógico como um todo (escolar e não escolar), a qual tomou como base da formação de seu profissional o trabalho pedagógico e a pesquisa.

Cabe evidenciarmos que a opção pela nomenclatura de trabalho pedagógico em detrimento à docência, manifestada no currículo de 1992, não significa uma compreensão diferenciada da expressa pela ANFOPE acerca dessa dimensão, nos parecendo um posicionamento político frente aos embates postos à compreensão da dimensão da docência dentro do cenário acadêmico⁴².

A proposta curricular apresentada pretendia superar a fragmentação das habilitações dando ao pedagogo formado por ela a possibilidade de exercer as várias funções/tarefas de responsabilidade desse profissional, bem como a ampliação e aprofundamento em diferentes áreas, através dos Núcleos Temáticos⁴³. Essa primeira aproximação já marca a posição contrária da Faculdade de Educação da UNICAMP à fragmentação da formação do educador posta tanto na LDB, quanto nas recomendações externas⁴⁴.

Sensível às preocupações manifestadas acerca da proposta, mas também atenta às limitações impostas pelo calendário, a Coordenação, de comum acordo com a Comissão, decidiu realizar um seminário nos dias 23 e 24 de abril de 1997, com a paralisação de todas as atividades didáticas da faculdade, para o estudo da proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia.

Estes dois dias de seminário contaram com ampla participação dos estudantes e professores e possibilitaram o desenrolar do processo. Entretanto,

⁴² Há diferentes percepções acerca da docência, como explicitaremos no Capítulo II, e essa mudança de nomenclatura nos parece a tentativa de não reducionismo da formação do pedagogo, associando-a especificamente à formação para as funções de ensino.

⁴³ Conjunto de disciplinas eletivas exigidas para conclusão do curso, que são oferecidas pelos diferentes departamentos e grupos de pesquisa da Faculdade de Educação, segundo o interesse dos alunos.

⁴⁴ Como as ditadas pelo Banco Mundial como metas a serem alcançadas.

não havia a pretensão de um esgotamento das discussões acerca da reformulação, pois a comissão trabalhava com a compreensão de que o currículo é algo em constante construção e que as discussões, mesmo após encaminhamento da reformulação da grade curricular para 1998, continuariam para aprofundamento das questões do currículo e dos Núcleos Temáticos.

Acerca da proposta apresentada, segundo o documento final de reformulação curricular elaborado pela Comissão Ampliada de Pedagogia,

(...) a intenção da Comissão Ampliada ao trabalhar a nova proposta foi a de criar condições para uma concepção/compreensão da totalidade do trabalho pedagógico – escolar e não escolar – para além da fragmentação das habilitações (...) que, aliada à possibilidade de criação/implementação dos núcleos temáticos, dá à proposta um caráter inovador (COMISSÃO AMPLIADA, 1997:2).

Para garantir a visão integradora entre Teoria e Prática e a quebra com a fragmentação na formação do pedagogo a proposta de Núcleos Temáticos talvez tenha sido a maior ousadia da proposta, juntamente com a aposta no trabalho coletivo e interdisciplinar, já que as diversas áreas poderiam ser abordadas em forma de Núcleos (NT) e estes juntamente com o trabalho coletivo propiciariam espaço para uma visão integrada do trabalho pedagógico, eliminando as divisões e fragmentações entre as diferentes áreas e espaços em que se desenvolve o trabalho educativo.

A fim de sistematização, podemos indicar como as principais características da proposta curricular de 1998:

- O fim da divisão e fragmentação entre habilitações, o estudante não conclui a Graduação com especialização em uma área específica de atuação, mas possui uma visão global de todo trabalho pedagógico e administrativo que ocorre na escola, o que o habilita a exercer as várias funções no espaço escolar;
- A redução do tempo de curso de 4 anos e meio para 4 anos;

- Estruturação curricular por módulos bimestrais, com 2 disciplinas cada um, com a Pesquisa Pedagógica de 01 semestre constante, a serem desenvolvidos em períodos de 8 a 10 semanas (4 módulos/ano)⁴⁵;
- Organização do currículo tendo como base a pesquisa e o trabalho pedagógico, sendo que parte das disciplinas das antigas habilitações foi incorporada à nova estrutura com o intuito de oferecer a formação ampla e integral do processo de trabalho pedagógico;
- Para atender aos princípios norteadores da proposta (base na docência e pesquisa), em todos os semestres há uma disciplina do “eixo prático” do currículo – Pesquisa Pedagógica I, Pesquisa Pedagógica II, Didática, Metodologia do Ensino Fundamental, Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Educação Não Escolar (contempla estágios) ;
- Garantia de sólida formação teórica no campo da docência e da educação, mantendo as disciplinas de Fundamentos Metodológicos das disciplinas de 1^a a 4^a séries da educação básica (Alfabetização, Matemática, Ciências, História e Geografia), Didática, Metodologia de Ensino, Estágio, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Planejamento Educacional, Gestão Escolar, Pesquisa (Pesquisa e prática e Metodologias de Pesquisa), além das chamadas disciplinas de “fundamentos” (História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação);
- Instituiu-se o estágio supervisionado em escolas de educação infantil e mantido o estágio nas séries iniciais, proporcionando nestes espaços, o conhecimento e a experiência prática no âmbito da gestão e supervisão educacional.

Dessa forma, podemos inferir que o currículo atual, implementado em 1998, é fruto de uma discussão pautada pelos indicativos do Movimento dos Educadores representado pela ANFOPE, o qual se materializa de forma

⁴⁵ Essa forma de organização curricular foi retificada após avaliações feitas durante o primeiro ano de implementação, 1998 (Informativo da coordenação, 1998c)

inovadora e ousada não só pelos princípios que o orientam, mas, e principalmente, pela estrutura que apresenta como possibilidade para a implementação de tais princípios.

CAPÍTULO II O PEDAGOGO E SUA FORMAÇÃO

A formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra hegemônica, centra-se em uma concepção *omnilateral* de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquicos, cultural, ético político, lúdico e estético (FRIGOTTO, 1996: 92)

Para analisarmos as marcas de formação produzidas por um curso e, a partir daí, compreendermos o profissional que ele se dedica a formar, não podemos deixar de discutir o que entendemos por tal profissional e que parâmetros utilizaremos para fazer tal análise. Esta é a pretensão do presente capítulo.

Como já evidenciado no Capítulo I, o profissional formado nos cursos de Pedagogia não possui uma definição exata acerca de sua identidade, sendo recente a definição desse profissional por meio de uma política pública.

Entretanto, não são poucos os estudiosos que dedicaram seus esforços em definir o profissional necessário para a atuação na educação em espaços formais e não-formais. É a partir dessa discussão do profissional a ser formado e da retomada de estudos que o definem que pretendemos compor nosso quadro de contribuições teóricas.

Ao falar de concepção de pedagogo, entretanto, seria impossível não tocarmos em discussões educacionais mais amplas. Dessa forma, embora não seja a preocupação primeira desse capítulo, fará parte dele a análise não do profissional isoladamente, mas dele e suas relações, as quais são essenciais para sua constituição enquanto profissional. Para isso buscamos, em diferentes autores, os fundamentos da nossa reflexão.

2.1 Formação do pedagogo: pressupostos

Para pensarmos a formação do pedagogo é importante evidenciar que compreendemos esta formação pautada por uma concepção sócio-histórica de educação, para a qual é necessário uma diretriz político-pedagógica que permeie a instituição formadora, na direção de uma formação para a emancipação humana do profissional.

A concepção sócio-histórica vem sendo construída no debate nacional, dentro da produção do conhecimento da sociedade organizada e nas práticas pedagógicas cotidianas. Esta concepção vem se constituindo como um projeto de resistência aos postulados de cunho a-crítico e a-histórico⁴⁶.

Dentro desta concepção os cursos de formação do pedagogo deveriam preocupar-se com uma formação ampla para este profissional, em que para além da instrumentalização e formação teórica do pedagogo (plano histórico-científico), fosse garantida a formação humana nas diferentes áreas do conhecimento (cultural, ético-político, lúdico e estético).

Esta discussão nos remete ao conceito de formação *omnilateral* buscado em Marx, onde a práxis educativa deveria estar voltada à reintegrar as diversas esferas da vida humana, restaurando as múltiplas dimensões da formação que o modo de produção capitalista separa.

Neste sentido, a divisão social e, em especial, do trabalho corroboram para a fragmentação do desenvolvimento humano, promovendo a formação unilateral, voltada ora para o desenvolvimento intelectual, ora o corporal, ora estético, sem a capacidade de promover a formação humana integral.

Nesta perspectiva, o papel das instituições escolares seria o de participarem do processo de emancipação do homem, promovendo a formação omnilateral, multidimensional, na busca do desenvolvimento total.

⁴⁶ Nos referimos aqui à concepção construída a partir do final da década de 1970, principalmente com a criação da Comissão Nacional Pró-Formação do Educador (1980). Ver ANFOPE (1984), Saviani (1988; 2003), Freitas (1985), Frigotto (1996) e Gadotti (1988).

Dessa forma, nossa preocupação se centra na percepção de que o pedagogo deve ser formado numa perspectiva que ultrapasse a compreensão de formação técnica, promovendo a formação de um profissional autônomo e capaz de compreender e atuar na complexidade social. Sendo capaz de problematizar as relações sociais e de crítica ao capitalismo que vem se configurando como incapaz de promover condições dignas de existência a todos.

Formar, hoje, para uma perspectiva *omnilateral*, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar senso comum a visão de que as relações capitalistas são incapazes, por sua natureza intrínseca, de prover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem que o humano se atrofia (FRIGOTTO, 1996: 94).

A preocupação é objetivar a formação voltada às questões fundamentais da realidade social, política, econômica e educacional, as quais permitam a formação de um pedagogo crítico e criativo, capaz de “vincular o projeto educativo ao projeto histórico-social, firmado no avanço da ciência e da tecnologia, com vistas à vinculação do mundo do trabalho ao mundo da cultura” (ANFOPE, 1994: 23).

É preciso ficar claro que, antes de estar formando o pedagogo, estamos formando o sujeito histórico, crítico e criativo, numa realidade concreta. Isso significa formar sujeitos humanos capazes de intervir na transformação da qualidade da educação e na construção da profissionalização do magistério (VEIGA, 1997:112).

Acreditamos, por esta via, que seria numa perspectiva de formação sócio-histórica do pedagogo que este profissional conseguirá atuar de forma contundente em nossa sociedade, problematizando e elaborando propostas que

possam ultrapassar a exploração dos homens pelos homens que vivenciamos em nossas relações sociais dentro da sociedade capitalista.

Pedagogos conscientes de que sua prática é política percebem as verdadeiras intenções de planos, leis, planejamentos educacionais e de que o seu trabalho deve objetivar a conscientização e a libertação pessoal e social (MARAFON e MACHADO, 2005: 25).

Nessa perspectiva, e dialogando com Freire (1987, 1996), a formação do pedagogo deve conter, em seu cerne, a discussão e formação política, sócio-cultural e propriamente pedagógica, para além dos conhecimentos específicos da atuação profissional escolhida. Compreendendo que o pedagogo é um profissional destinado à atuação docente e não-docente, nos espaços de educação formal e não-formal, e com consciência⁴⁷ das relações da sociedade mais ampla, concebendo-a no âmbito de sua produção e organização social. Sendo um profissional

(...) habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão dos sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (SCHEIBE e AGUIAR, 1999: 232).

Para a atuação do pedagogo nas diferentes áreas é necessário retomar a concepção de base na docência, pois ela representa a quebra da divisão tecnicista que historicamente temos no sistema educacional brasileiro, em que há uma separação entre aqueles que concebem e os que executam, isto é, uma separação entre o trabalho do pedagogo e do professor.

⁴⁷ O termo “consciência” é aqui empregado com a mesma compreensão apontada por Veiga, 1997. (...) “ele é focado de forma mais concreta, como o ato de pensar e analisar criticamente a atividade profissional desenvolvida” (p. 108-109)

Porém, isso não significa que a docência seja o único fator de identidade dos profissionais da educação nem que os Cursos de Pedagogia devam seguir um padrão único, limitando-se à formação de professores (FORUMDIR – Sudeste *apud* MURIBECA, 2002).

Essa formação com base na docência, como já evidenciado no Capítulo I, foi uma construção do movimento dos educadores que é incorporada à proposta de base comum nacional pela ANFOPE e vem como forma de contra-posição à fragmentação do trabalho pedagógico.

Portanto, entendemos que há uma ação docente intrínseca na prática educativa escolar e não escolar, é uma postura intencionalizada que possui suas nuances em função das especificidades das naturezas, dos *lócus* de formação humana, porém a atividade docente é basilar (SÁ, 2000:179).

Dentro dessa discussão cabe esclarecer que ao optarmos pela compreensão da docência como base da formação do pedagogo, o fazemos tendo em vista os embates estabelecidos no campo teórico acerca dessa enunciação. Achamos apropriado trazer a destaque, utilizando-nos do trabalho de Aguiar e Melo (2005a), as três linhas diferentes que se contrapõem dentro desse debate.

A primeira dessas estaria dentro de uma visão mais abrangente que considera a ação do pedagogo e a ação docente inseparáveis e que percebe nessa relação a especificidade do curso de Pedagogia.

Nesta perspectiva a docência é entendida em seu sentido teórico-prático, trazendo em si a possibilidade do trabalho coletivo, sem separação do pensar e fazer, em benefício de um projeto de educação e de sociedade, em que há, para além da perspectiva de formação do pedagogo, um plano de sociedade para a qual esse profissional se destina. Nessa visão, a docência é concebida como a base da formação no curso de Pedagogia, estando em relação com as demais dimensões necessárias para a formação desse profissional.

Isto porque a compreensão e o exercício da docência envolvem múltiplas relações: pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e sócio-culturais entre sujeitos determinados (MELO, 2004 *apud* AGUIAR e MELO, 2005a).

Nessa visão, a docência não estaria compreendida nem numa visão *teoricista* (aplicação da teoria na prática), nem no *praticismo* na sala de aula (saber tácito, construído na prática imediata), sendo a articulação dos diversos conhecimentos e práticas, na tentativa de superar a lógica fragmentada em direção a uma estrutura de currículo que envolva o Bacharelado e a Licenciatura como uma estrutura única.

Isto porque reforça a unidade entre concepção e execução do ato educativo e docente, concorrendo para uma “sólida formação teórico-prática” (ANFOPE) do **pedagogo**, como um estudioso e pesquisador da realidade educacional e do ensino, com base na Teoria Educacional e Pedagógica (AGUIAR e MELO, 2005a).

A segunda concepção de docência estaria relacionada a uma percepção exclusiva da sala de aula, enfatizando as metodologias e os conteúdos específicos, de forma a priorizar a formação como preparação para a atuação prática.

A ênfase da formação, nessa visão, seria a da atuação do pedagogo como professor e dessa forma no contexto escolar, ressaltando, dentro do currículo, espaços para o aprofundamento disciplinar na formação para o exercício da função de professor.

Sendo Aguiar e Melo (2005a), essa visão encontra respaldo na produção da área das didáticas específicas, o que acaba proporcionando uma formatação curricular centrada nas metodologias e em conteúdos específicos para a atuação no ensino (Português, Matemática, etc.), permitindo a noção da necessidade de

especialistas para as demais atuações dentro do espaço escolar e não-escolar, reafirmando a separação entre concepção e execução do ato educativo e docente.

A terceira seria uma visão de docência parecida com a segunda, entretanto cujo *locus* não estaria nos cursos de Pedagogia, mas nos Institutos Superiores de Educação, não necessariamente vinculados às universidades. Esta visão está presente na proposição do Ensino Normal Superior instituído pela Lei nº 9.394/96.

Faz-se necessário evidenciar que assumimos a docência na mesma perspectiva da primeira concepção. Nas palavras de Ferreira (2002), utilizando-se do trabalho de Kuenzer (1998),

Docência compreendida como 'ato educativo intencional', considerando-se que 'as diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental ou médio, jovens e adultos, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não-escolares, de formulação de políticas públicas de planejamento etc., constroem-se sobre uma base comum de formação que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente' (p. 199).

Dessa forma, ao tomarmos a docência como base da formação do pedagogo nos referimos a uma concepção abrangente, numa perspectiva de formação integral/plural, onde se potencialize a superação da divisão entre concepção e execução para a atuação do pedagogo.

A preocupação com a quebra da fragmentação do trabalho pedagógico pela docência evidencia outra categoria essencial para a formação desse profissional: a relação teoria-prática.

Essa categoria evidencia a necessidade de uma formação profissional que ultrapasse a polarização da formação ora no teorismo, ora no praticismo⁴⁸, em que se garantiria a formação não fragmentada do pedagogo numa

⁴⁸ Consideramos teorismos a polarização no campo da teoria sem diálogo com o campo prático e o praticismo a polarização no campo da prática sem diálogo com o campo teórico.

perspectiva relacional entre teoria e prática. Tendo em vista que somente essa relação seria capaz de dar organicidade a uma formação que vislumbra a formação *onmilateral* do profissional, capaz de ultrapassar a visão de preparação técnica desse profissional.

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de se formar o pedagogo nessa visão relacional entre teoria-prática, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), em que ultrapassemos a fragmentação do trabalho pedagógico (FREITAS, 1996) em direção a uma unicidade que possibilite a atuação crítica e transformadora do pedagogo na sociedade.

Esta discussão principal – a relação teoria-prática – ,no entanto, não é mero exercício filosófico de diletantismo acadêmico. Pelo contrário, nelas se expressam as diferentes concepções de conhecimento, resultado da contradição inerente ao modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a separação entre teoria e prática. (...)

O processo de formação de nossos alunos exige o enfrentamento da dicotomia teoria-prática, que perpassa a estrutura propedêutica dos nossos cursos, buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis⁴⁹ (FREITAS, 1996: 35-36).

Assim, a relação teoria-prática a que nos referimos aqui pode ser circunscrita à concepção dialética, já que esta concebe essa relação não como o ajuste entre uma e outra, ou uma diminuição de suas diferenças, adequando a teoria à prática e vice-versa, mas como conflito e tensão entre elas. Nesse sentido, pensamos em uma relação entre as duas, em que seria impossível conceber uma separada da outra.

⁴⁹ Práxis que é, na verdade, “atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (VASQUEZ *apud* FREITAS, 1996: 36)

É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência (GAMBOA, 1996:125).

Nessa perspectiva, da necessária relação entre teoria-prática dentro da formação do pedagogo, insere-se, também, a necessidade da interdisciplinariedade e da pesquisa como possibilidades reais de formação desse profissional. Visto que é na relação entre as diferentes disciplinas de um currículo, na articulação entre elas, na formação crítica e na pesquisa que a relação teoria-prática é possibilitada.

Dentro da discussão acerca da interdisciplinaridade é importante evidenciar que esta é, aqui entendida, como a busca da visão mais ampla do conhecimento num determinado objeto, não sendo a junção de partes na perspectiva de formar o todo, mas a integração a partir de uma análise multilateral de um determinado objeto a fim de compreendê-lo em sua totalidade. Dessa forma, a “interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões (...) (FREITAS, 1995:109).

Ela é necessária e desejável na formação do pedagogo para que a histórica fragmentação da formação desse profissional seja superada, tendo em vista que essa formação tem se configurado, na maioria dos casos, a partir de disciplinas estanques dadas de maneira, na melhor hipótese, multidisciplinar⁵⁰.

Seria necessário, dessa forma, caminharmos para um conhecimento compreendido e construído sob uma perspectiva interdisciplinar, em que as disciplinas tivessem relação, cooperação e interação entre si de forma a possibilitar a compreensão da totalidade dos objetos da Pedagogia. Havendo,

⁵⁰ Segundo Japiassu (1976) a multidisciplinaridade é vista como a “gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas” (73), haveria objetivos múltiplos, cada disciplina com o seu, sem cooperação entre elas.

como ressalta Freitas (1995), uma interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõe a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo, não bastando, como na noção de multidisciplinaridade, apenas a justaposição de conteúdos pelas diferentes disciplinas, cada uma fazendo aquilo que sabe, mas a necessidade de “integração durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema” (p91).

Nessa perspectiva e tomando o que nos apresenta Japiassu (1976) é necessário tomarmos o interdisciplinar no curso de Pedagogia para lutarmos contra

a) um saber fragmentado (...); b) um divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada (...) e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta (...); c) o conformismo das situações adquiridas e das ‘idéias recebidas’ ou impostas (p.43).

A partir dessa discussão a pesquisa emerge com papel essencial tanto como construtora de conhecimento quanto como articuladora das diferentes disciplinas a fim de permitir uma compreensão da totalidade de um determinado objeto, garantindo, em sua existência, a articulação entre teoria e prática.

Assim, a organização curricular tem seu princípio unificador garantido pela pesquisa e pela prática pedagógica, entendida esta como uma prática social. Dessa forma, a pesquisa, ao perpassar a organização do currículo, objetiva garantir a unicidade da relação teoria-prática (VEIGA, 1997:111).

Além dessa função de articuladora, a pesquisa é ainda, segundo Moreira (1994), parte do processo de formação do pedagogo por ser parte constitutiva de seu trabalho nos diferentes campos de atuação.

Dessa forma, a interdisciplinariedade e a pesquisa surgem como elementos necessários para que o currículo do curso de Pedagogia quebre com

a fragmentação curricular e assim consiga, efetivamente, articular teoria-prática na perspectiva, apontada por Freitas (1996), de unidade.

Nesse sentido, a formação de pedagogos deve prepará-los para conceber, executar e preparar o trabalho pedagógico atuando em espaços formais e não-formais, na ação docente e não-docente, de forma interdisciplinar e com formação ampla e crítica, a qual articule a relação teoria-prática quebrando com a fragmentação histórica da área educacional em nosso país, sendo um profissional comprometido com a emancipação humana.

2.2 O curso de Pedagogia: necessidades

Para que a formação proposta para o pedagogo seja efetivada é necessário que as instituições responsáveis por esta formação construam um Projeto Político-Pedagógico coerente com sua intenção de formação.

Segundo Aguiar e Melo (2005) para que a formação do pedagogo se dê de forma apropriada é necessário que as instituições responsáveis pela formação desse profissional tenham o Projeto Político Pedagógico como norte sempre revisitado, ancorando-se nas finalidades educativas inicial e continuada; numa perspectiva interdisciplinar e de flexibilização dos currículos, práticas e espaços; no fortalecimento da especificidade teórico-prática do conhecimento pedagógico; na avaliação permanente das práticas educativas; na gestão democrática; no trabalho coletivo e, por fim, ancorando-se no movimento de resistência a qualquer política de desvalorização do profissional.

Neste sentido, podemos citar a afirmação de Caldart, ao referir-se às contribuições do educador russo Pistrak, quando afirma que

Sua maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade (In PISTRÁK, 2000:08).

Dessa forma, o curso de Pedagogia deve se mobilizar estruturalmente para que consiga abarcar a formação desejada. Deve apropriar-se de caminhos e mecanismos que possibilitem a implementação de um tal objetivo de formação.

Se analisarmos as opções curriculares e projetos historicamente e legalmente propostos⁵¹, observaremos que são insuficientes para colocar em prática a concepção de formação expressa nesse capítulo; mesmo porque os pressupostos que os subsidiam pretendem a formação de um profissional diverso do aqui proposto e dessa forma com necessidade de implantação de curso também diverso.

Pensar na implantação de um currículo para abarcar toda a concepção de formação que expusemos nos parece impossível; dessa forma, para além do currículo, trabalharemos com a noção de Projeto Político-Pedagógico, a qual compreende tanto a grade curricular em si, quanto os objetivos e motivações de formação compreendidos e assumidos pela instituição formadora.

A construção de um Projeto Político-Pedagógico nas instituições educativas além de se configurar como uma exigência legal (LDB – Lei 9394/96) é uma necessidade organizacional, à medida que vem como norteador das ações da instituição.

Como exigência legal é explicitado no artigo 12 da referida Lei, o qual prevê que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Como necessidade organizacional é compreendido como documento que projeta as intenções da instituição em relação à formação que promove, sendo dependente de trabalho coletivo organizado que possa elaborar um conjunto de ações e reflexões que lhe darão origem.

Dentre outras possibilidades de definição para o termo, tomamos a definição de Silva (2006):

⁵¹ Ver Capítulo I – O curso de Pedagogia situado no tempo: história e identidade.

Dentre os inúmeros significados atribuídos à terminologia, podemos defini-la separadamente: **projeto** como sendo uma opção de trabalho que envolve um planejamento de ações; **político** – ação eminentemente humana, imprescindível de posicionamento e de decisões e **pedagógico** porque pensa os sujeitos e as ações educativas que dão vida e sentido aos espaços onde o sujeito humano está, em especial, no espaço-escola (p. 100).

A partir disso é necessário explicitar que compartilhamos com Veiga (1995) a compreensão de que esse projeto é uma elaboração mais ampla, que não deve servir apenas como documento burocrático de cumprimento legal, mas como documento norteador de ações e possibilitador de trabalho coletivo, refletido e acordado entre os pares.

Nesse sentido o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado e encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente (p. 12-13).

Deste modo, para compreendermos o papel das instituições de formação na formação do pedagogo, necessitamos pensar no Projeto Político-Pedagógico como espinha dorsal⁵² do curso de Pedagogia. Esse projeto deve ser sempre revisitado e re-construído com vista à materialização de uma formação humana e profissional integradas, em que a formação é compreendida para além da formação técnica, sendo um momento de formação integral do sujeito em formação.

⁵² Expressão utilizada por Aguiar e Melo no artigo publicado pela revista Educação e Sociedade 92 v.26 em 2005.

Formação essa que, pelos seus princípios pedagógicos, envolve a compreensão prática educativa como prática social, sob o prisma das múltiplas dimensões ético-política, epistemológico-cultural, estética, profissional e humana, como também a organização do trabalho pedagógico mais amplo e docente articulados, entendidos nas suas mais diversas especificidades de áreas de conhecimentos e modalidades de ensino necessárias à formação do profissional da educação (AGUIAR e MELO, 2005: 4).

Assim, a instituição formadora, ao elaborar seu Projeto Político-Pedagógico, deve explicitar suas concepções acerca do profissional formado, de conhecimento (construção e articulação), de atuação profissional e do objetivo de formação, para além da apresentação de uma proposta de grade curricular, a fim de possibilitar uma ampla discussão acerca de sua ação em uma elaboração coletiva que quebre com as relações autoritárias de poder em que apenas uma voz é colocada e ouvida.

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em projeto democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, tentando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina de mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995: 13-14).

Ao propor uma determinada formação a Instituição deve ter clara a necessidade de envolver todos os atores participantes da ação num processo constante de discussão e re-discussão do Projeto Político-Pedagógico, pois só assim as concepções lá contidas poderão tornar-se reais no cotidiano de sua implementação.

Acreditamos que a partir da elucidação de tais concepções e do trabalho coletivo, seria possível uma proposta de formulação curricular que contemplasse de maneira satisfatória a formação pretendida. Formação esta, como já dito, que incorpore as diferentes dimensões necessárias à formação do profissional almejado, sejam elas tanto de cunho geral (político, estético), como de cunho específico (pedagógico e das diferentes áreas de atuação).

O que queremos pontuar é a necessidade das instituições responsáveis pela formação do pedagogo terem um Projeto Político-Pedagógico que oriente sua ação, de forma a torná-la o mais coerente possível com os objetivos almejados e, dessa forma, possibilitar a implementação e constante discussão da grade curricular, dentro de um movimento de trabalho coletivo que possa, verdadeiramente, envolver os diferentes sujeitos na construção do projeto acordado.

2.3 Formação inicial: ultrapassando a visão de fim em si mesma

Ao pensarmos acerca da formação dos pedagogos, não podemos polarizar nossa análise na formação inicial ou esquecermos que lógica estamos adotando já que, historicamente, o que os estudiosos da área e movimentos organizados defendem como necessidades para que haja qualidade na formação desses profissionais não é a mesma qualidade que as políticas públicas tomam como parâmetro. Segundo Freitas (1999),

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância) (p. 18).

O pedagogo que almejamos formar, não poderia ser “forjado” no curso de graduação em Pedagogia se tomarmos esse curso como “ditador” da formação e como desvinculado do contexto social mais amplo, em que não tomamos como parâmetro de formação cursos, ainda que em nível superior, que se preocupem explicitamente com a necessidade de instrumentalização de mão de obra para educação.

Defendemos aqui, por outro lado, a formação de um profissional capaz de intervir criticamente na sociedade independentemente da área em que esteja atuando. Esse profissional, todavia, só pode ser formado por instituições comprometidas com a realidade social e preocupadas com as diferentes inserções desse profissional nessa sociedade.

O fato de o curso de pedagogia constituir-se sob total e exclusiva responsabilidade das faculdades/centros de educação tem permitido seu aprimoramento e aperfeiçoamento na direção de tomar a prática educativa e a educação como objeto de estudo na formação de profissionais para atuação na educação básica – na formação de crianças de 0 a 10 anos –, identificando, no trabalho pedagógico escolar e não-escolar, elementos constitutivos da formação humana em sua dimensão *omnilateral* (FREITAS, 1999: 26-28).

Essa formação pressupõe uma intencionalidade e abertura do currículo do curso, entretanto, necessita de uma flexibilidade desse currículo para que o sujeito em formação possa fazer opções dentro dele, as quais o permitam focar em determinadas atuações.

Essa flexibilidade curricular garantiria que as instituições formadoras permitissem a abordagem de temas relevantes não só para a atuação posterior de seu estudante, como a abordagem de temas relevantes contemporaneamente. Podendo se configurar não somente em espaços disciplinares como em múltiplas ações, desde o oferecimento de disciplinas eletivas até o reconhecimento de outros espaços formativos, como

representação discente, projetos de extensão e de iniciação à pesquisa, dentre outros.

Nessa perspectiva, as múltiplas ações implementadas pelas faculdades de educação terão como eixo uma pedagogia centrada nos desafios contemporâneos internos e externos à instituição, o que permite uma dinamização mais diversificada do seu clima cultural e uma efetiva troca de conhecimentos e saberes. Isto pode favorecer ainda a materialização dos princípios cognitivos, ético-estéticos, técnico-científicos e pedagógicos nas práticas universitárias (AGUIAR e MELO, 2005:971).

Dessa forma, o currículo teria que compreender uma parte obrigatória que contemplasse discussões amplas, as quais possibilitassem a construção do conhecimento pedagógico/docente⁵³ contribuindo para que os estudantes produzissem sínteses a partir dessas discussões, ao mesmo tempo que resultasse em uma flexibilização que permitisse ao estudante fazer opções dentro do currículo. Não gostaríamos, todavia, que essas opções fossem confundidas com as velhas habilitações, as quais pré-supunham a formação de um especialista que não é a perspectiva aqui apontada.

Refletindo com Aguiar e Melo (2005a) entendemos que a produção dessas sínteses pressupõem a reflexão sobre a prática e o aporte das ciências específicas, dentre elas as Ciências Humanas, visto que elas se configuram como seus fundamentos, na relação geral/particular. Sua elaboração exige o aprofundamento reflexivo dessas ciências, assim como uma compreensão aprofundada da forma de entender a epistemologia do curso, mas sem deixar de centrar-se num curso cujo viés seja a discussão educacional, seu objeto de estudo particular, como forma de fortalecer a especificidade da Pedagogia e, assim, contribuir para a superação dela como campo aplicativo apenas dessas outras ciências.

⁵³ Ver noção de “Base na docência” expressa nesse mesmo capítulo (subtítulo 2.1).

Contra-pondo-se às visões reducionistas e fragmentadas, considerem-se as questões e tensões epistemológicas presentes na lógica da complexidade própria à natureza do campo da Pedagogia e do Curso de Pedagogia. E, também, as exigências e os desafios de uma sociedade que, contraditoriamente, “globaliza-se” e se complexifica (capitalismo global) e, portanto, demanda por pedagogias que façam sínteses científicas e culturais inter/transdisciplinares (políticas) na relação com outros conhecimentos, e com o senso comum (AGUIAR e MELO, 2005a).

Neste sentido, concordamos com Imbernóm (2004) quando afirma que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir o conhecimento pedagógico, constituindo-se o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, sendo responsável por construir no/com o estudante um conjunto de conhecimentos pedagógicos e específicos da área de atuação profissional, sem, no entanto, pressupor o esgotamento das possibilidades e necessidades desse profissional acerca de sua atuação profissional. Já que defendemos o curso de Pedagogia como

(...) espaço de formação do profissional da educação básica, estudioso da educação, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não-formais, escolares e não-escolares, e em todos os espaços em que se desenvolva o trabalho educativo (FREITAS, 1999: 28).

Ultrapassando concepções fragmentárias, exclusivistas, maniqueístas ou polarizadoras de formação, delineia-se, juntamente com a percepção da necessidade da formação inicial, outro tipo de formação; "formação permanente" (FREIRE, 1996), ou "formação continuada" (NÓVOA, 1992, PERRENOUD, 1993)⁵⁴, a qual permite ao sujeito em formação a compreensão de que embora a formação inicial seja essencial em sua profissionalização, ela não pode ser compreendida como “fim em si mesma”, sendo necessário, até para abarcar a

⁵⁴ Estes dois termos podem ser considerados similares, pois pontuam como eixo central a pesquisa em educação, valorizam o conhecimento em exercício e num processo interativo/reflexivo.

formação desejada ao pedagogo, que a formação prossiga em outros espaços e para além da formação inicial (graduação).

Entretanto faz-se necessário explicitar que não compartilhamos com a formação continuada como vem se configurando nas políticas públicas atuais, as quais

(...) têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias (FREITAS, 2002:147).

Tomamos a formação continuada com as mesmas exigências de qualidade postas à educação inicial, ou seja, projeto bem definido, concepções claras acerca da formação e da sociedade, formação numa perspectiva sócio-histórica e com comprometimento social.

Dessa forma, as instituições de formação inicial devem constituir seu Projeto Político-Pedagógico prevendo essa não terminalidade, embora necessitem garantir, nessa formação inicial, espaços obrigatórios para a construção do conhecimento pedagógico, primordial e essencialmente constituinte do pedagogo.

Dentro dessa visão, os cursos de Pedagogia são responsáveis por uma sólida formação teórica e epistemológica a qual permitirá os subsídios necessários não apenas para a prática profissional, como para a continuação da formação.

Espera-se, todavia, que o currículo de um bom curso de Pedagogia, como já explicitado, mantenha a dialética entre teoria e prática de forma a potencializar essa formação. Dialética essa que poderia ser garantida na interdisciplinariedade curricular, nas disciplinas de estágio e na pesquisa.

CAPÍTULO III DECISÕES METODOLÓGICAS

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano (MINAYO, 1996).

Investigar as marcas de formação do curso de Pedagogia da UNICAMP e, dessa forma, compreender que profissional está sendo formado, é o objetivo de um projeto que começou a se materializar em momento do meu Trabalho de Conclusão de Curso, o que possibilitou um tempo de maturação considerável e permitiu escolhas metodológicas mais acertadas ao objetivo central do projeto.

Quando pensamos em pesquisar as marcas de formação deixadas por um curso de graduação temos diferentes caminhos a seguir. Para o presente trabalho optamos por investigar essas marcas dando voz ao egresso do curso. Para tanto decidimos utilizar, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada e, como ponto de apoio, entrevistas com os professores que participaram da Comissão para Reformulação do Curso (1997) e a análise documental.

A opção pela entrevista semi-estruturada se deu com intuito de propiciar uma interação direta entre pesquisador e pesquisado permitindo que as informações fossem coletadas a partir do que se quer e com olhar direto do pesquisador e, ao mesmo tempo, dar espaço para que o pesquisado discorra sobre o tema sem limitações em suas reflexões e informações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A decisão por tomarmos como ponto de apoio a análise documental e a fala dos professores da Comissão se justifica pela necessidade percebida durante a delimitação metodológica de analisarmos, dialeticamente, a formação na tensão existente entre o ideal e o possível. Sendo o **ideal** o planejado para o curso em sua proposta curricular (apreendida através dos documentos e da fala dos professores que compuseram a Comissão para Reformulação do Curso de Pedagogia) e o **possível** o que foi efetivado da proposta na formação dos

pedagogos (apreendido através das percepções dos egressos e dos professores que compuseram a Comissão para Reformulação do Curso de Pedagogia nas entrevistas concedidas).

Compreendendo a complexidade da formação em sua materialização e especificidades, optamos por compor nossa amostragem de pesquisa com os egressos do curso cujo ingresso se deu no período diurno dos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001. Tal recorte se justifica pela percepção de dois aspectos relevantes ao nosso objeto de pesquisa: 1) de que o ingresso nesses anos possibilita ao estudante egresso ao menos um ano de vivência pós-curso e assim a percepção final já permeada pela prática profissional; e 2) que o curso no período diurno possui características diferenciadas do noturno, as quais possibilitam uma vivência mais ampla da formação proposta pelo curso.

Dessa forma, nossa pesquisa se propõe a **identificar e analisar as marcas de formação deixadas pelo curso de Pedagogia da UNICAMP em seus egressos do período diurno ingressantes nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001.**

3.1 Os sujeitos

Com intuito de nos aproximarmos de nossa população de pesquisa, optamos por investigar e apresentar alguns dados de cunho sócio-econômico referentes à situação de ingresso no curso. Para tanto utilizamos como fonte de informação os dados sócio-econômicos sistematizados e cedidos⁵⁵ pela COMVEST⁵⁶. Esses dados foram organizados a partir dos questionários sócio-econômicos respondidos pelos ingressantes durante o processo de entrada no curso.

⁵⁵ Os dados acerca da situação sócio-econômica dos sujeitos desta pesquisa foram solicitados à COMVEST e gentilmente cedidos em forma de tabelas gerais apresentadas a partir do ano e período de ingresso dos estudantes.

⁵⁶ Comissão Permanente para os Vestibulares – UNICAMP.

Segue-se uma re-organização desses dados acerca dos ingressantes do período diurno dos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001⁵⁷ que são os sujeitos do presente trabalho.

3.1.1 Perfil geral

De modo geral, podemos concluir que nossa população é composta por sujeitos, majoritariamente, do sexo feminino, com idade média, no ingresso, entre 17 e 20 anos, solteiros e originariamente do interior do estado de São Paulo; conforme tabela I.

⁵⁷ Total de ingressantes em 1998: 63; em 1999: 45; em 2000: 46; em 2001: 45.

Tabela I - Características gerais acerca do ingressante em Pedagogia por ano de ingresso.				
Características	Ingressantes			
	1998	1999	2000	2001
Gênero	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
Masculino	4 (6,4)	3 (6,7)	1 (2,2)	3 (6,7)
Feminino	59 (93,7)	42 (93,3)	45 (97,8)	42 (93,3)
Idade de ingresso				
16 anos	1 (1,6)	1 (2,2)	1 (2,2)	0 (0,0)
17 anos	11 (17,5)	6 (13,3)	14 (30,4)	12 (26,7)
18 anos	15 (23,8)	12 (26,7)	12 (26,1)	12 (26,7)
19 anos	8 (12,6)	3 (6,7)	5 (10,9)	9 (20,0)
20 anos	6 (9,5)	6 (13,3)	4 (8,7)	4 (8,9)
21 a 23 anos	8 (12,7)	7 (15,6)	4 (8,7)	3 (6,7)
24 a 29 anos	6 (9,5)	4 (8,9)	4 (8,7)	3 (6,7)
Mais de 29 anos	8 (12,7)	6 (13,3)	2 (4,4)	2 (4,4)
Estado Civil				
Solteiros	51 (81,0)	36 (80,0)	40 (87,0)	42 (93,3)
Casados	9 (14,3)	7 (15,6)	6 (13,0)	3 (6,7)
Separação legal	2 (3,2)	2 (4,4)	0 (0,0)	0 (0,0)
Outro	1 (1,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Local de Residência				
Região Metropol. de SP	indisponível	3 (6,7)	4 (8,7)	2 (4,4)
No interior do estado de SP	indisponível	39 (86,7)	40 (87,0)	41 (91,1)
No litoral do estado de SP	indisponível	1 (2,2)	0 (0,0)	0 (0,0)
No interior de outro estado	indisponível	2 (4,4)	2 (4,4)	2 (4,4)

(Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados fornecidos pela Comissão Permanente para os vestibulares – UNICAMP).

3.1.2 Escolaridade

Em relação à escolaridade anterior nos anos de 1998 e 2001 a maior parte de nossa população freqüentou o ensino fundamental em escolas públicas, já nos anos de ingresso em 1999 e 2000 a maioria era egressa de escola

particular. Entretanto os números são quase equiparados, exceto no ano de 1998.

No ensino médio, por outro lado, a maioria freqüentou escolas particulares, exceto no ano de 1998, sendo, em grande parte, a modalidade comum de Ensino Médio. Após o Ensino Médio a maioria cursou cursos pré-vestibulares antes de ingressarem no ensino superior. Conforme tabela II.

Tabela II - Escolaridade anterior ao ingresso segundo ano de ingresso				
Características	Ingressantes			
	1998	1999	2000	2001
Escola do Ensino Fundamental	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
Particular	15 (23,8)	18 (40,0)	19 (41,3)	17 (37,8)
Público	37 (58,7)	16 (35,6)	15 (32,6)	21 (46,7)
Mais Público	5 (7,9)	3 (6,7)	6 (13,0)	5 (11,1)
Mais Particular	6 (9,5)	6 (13,3)	5 (10,9)	2 (4,4)
Particular/Público	0 (0,0)	2 (4,4)	1 (2,2)	0 (0,0)
Escola do Ensino Médio				
Particular	32 (24,9)	21 (46,7)	31 (67,4)	27 (60,0)
Público	35 (55,6)	19 (42,2)	14 (30,6)	15 (33,3)
Mais Público	4 (6,4)	3 (6,7)	0 (0,0)	1 (2,2)
Mais Particular	2 (3,2)	2 (4,4)	1 (2,2)	2 (4,4)
Curso do Ensino Médio				
Técnico	13 (20,6)	8 (17,8)	6 (13,0)	9 (20,0)
Magistério	13 (20,6)	10 (22,2)	7 (15,2)	3 (6,7)
Comum	35 (55,5)	26 (57,7)	32 (69,6)	33 (73,3)
Supletivo	2 (3,2)	1 (2,2)	0 (0,0)	0 (0,0)
Exterior	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (2,2)	0 (0,0)
Pré-Vestibular				
Fez cursinho	44 (69,8)	31 (68,9)	28 (60,9)	27 (60,2)
Não fez cursinho	19 (30,2)	14 (31,1)	18 (39,1)	17 (37,8)
Em branco	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (2,2)

(Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados fornecidos pela Comissão Permanente para os Vestibulares – UNICAMP).

3.1.3 Relação familiar

Acerca dos dados sócio-econômicos em relação às relações familiares dos ingressantes, pudemos constatar que a maioria de nossa população tem renda familiar entre 5 e 30 salários mínimos. Grande parte dos ingressantes não trabalha e é financiada pela família.

Em relação à escolarização dos pais, a maioria está entre ensino médio completo e superior completo. Sendo que dessas famílias a maior parte possui pais que trabalham como profissionais liberais; em cargos de gerência e direção; proprietários de empresas de médio porte; em posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais; ou proprietários de pequenas empresas. Já em relação à ocupação das mães, a maioria aponta atuação em ocupações do lar. Conforme tabela III.

Tabela III: Dados familiares segundo ano de ingresso				
Características	Ingressantes			
	1998 (1)	1999 (2)	2000 (3)	2001 (4)
Renda Mensal Familiar ⁵⁸	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)
1 sm	1 (1,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Mais de 1sm a 3sm	1 (1,6)	2 (4,4)	1 (2,2)	0 (0,0)
Mais de 3sm a 5sm	3 (4,8)	4 (8,9)	2 (4,4)	3 (6,7)
Mais de 5sm a 10sm	13 (20,6)	11 (24,4)	14 (30,6)	19 (42,2)
Mais de 10sm a 15sm	10 (15,9)	5 (11,1)	14 (30,6)	7 (15,6)
Mais de 15sm a 20sm	13 (20,6)	12 (26,7)	2 (4,4)	6 (13,3)
Mais de 20sm a 30sm	10 (15,9)	5 (11,1)	9 (19,6)	7 (15,6)
Mais de 30sm a 40sm	5 (7,9)	1 (2,2)	3 (6,5)	2 (4,4)
Mais de 40sm	5 (7,9)	5 (11,1)	1 (2,2)	1 (2,2)

⁵⁸ Considerando o salário mínimo (sm) vigente em 1998 de R\$ 120,00; em 1999 de R\$ 130,00; em 2000 de R\$ 136,00 e em 2001 de R\$ 151,00.

Em branco	2 (3,2)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Atividade Remunerada				
Não trabalha	39 (61,9)	26 (57,8)	31 (67,4)	33 (73,3)
Eventualmente	10 (15,9)	8 (17,8)	8 (17,4)	4 (8,9)
Meio expediente	9 (14,3)	5 (11,1)	1 (2,2)	1 (2,2)
Semi-integral	5 (7,9)	6 (13,3)	1 (2,2)	2 (4,4)
Integral	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (10,9)	5 (11,1)
Participação na Situação Econômica da família				
Não trabalham e seus gastos são financiados pela família	41 (65,1)	27 (60,0)	31 (67,4)	32 (71,1)
Trabalham, mas recebem ajuda da família	9 (14,3)	9 (20,0)	11 (23,9)	7 (15,6)
Trabalham e se sustentam	5 (7,9)	5 (11,1)	1 (2,2)	1 (2,2)
Trabalham e contribuem também com o sustento da família	5 (7,9)	4 (8,9)	2 (4,4)	2 (4,4)
Trabalham e são os princ. resp. pelo sustento da família	3 (4,8)	0 (0,0)	1 (2,2)	2 (4,4)
Em branco	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (2,2)
Instrução dos Pais				
Não freqüentou a escola	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (2,2)	0 (0,0)
1ª a 4ª série - incompleto	2 (3,2)	5 (11,1)	4 (8,7)	4 (8,9)
1ª a 4ª série - completo	9 (14,3)	4 (8,9)	3 (6,5)	4 (8,9)
5ª a 8ª série - incompleto	3 (4,8)	4 (8,9)	1 (2,2)	4 (8,9)
5ª a 8ª série - completo	7 (11,1)	4 (8,9)	2 (4,4)	3 (6,7)
Ensino médio - incompleto	3 (4,8)	2 (4,4)	0 (0,0)	2 (4,4)
Ensino médio - completo	13 (20,6)	8 (17,8)	10 (21,7)	5 (11,1)
Superior incompleto	2 (3,2)	2 (4,4)	7 (15,2)	6 (13,3)
Superior completo	22 (34,9)	16 (35,6)	17 (37,0)	17 (37,8)
Em branco	2 (3,2)	0 (0,0)	1 (2,2)	0 (0,0)

Instrução das Mães				
Não frequentou a escola	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (2,2)	1 (2,0)
1ª a 4ª série - incompleto	3 (4,8)	7 (15,6)	1 (2,2)	1 (2,2)
1ª a 4ª série - completo	11 (17,5)	5 (11,1)	6 (13,0)	7 (15,6)
5ª a 8ª série - incompleto	7 (11,1)	1 (2,2)	4 (8,7)	3 (6,7)
5ª a 8ª série - completo	10 (15,9)	3 (6,7)	4 (8,7)	5 (11,1)
Ensino médio - incompleto	3 (4,8)	3 (6,7)	3 (6,5)	0 (0,0)
Ensino médio - completo	7 (11,1)	11 (24,6)	9 (19,6)	13 (28,9)
Superior incompleto	4 (6,4)	3 (6,7)	7 (15,2)	6 (13,3)
Superior completo	18 (28,6)	12 (26,7)	11 (23,9)	9 (20,0)
Ocupação Profissional dos Pais				
Altos cargos políticos e admin., prop. de grandes empresas	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (6,7)
Profis.liberais, gerência e direção, prop. de empresas de	15 (23,8)	11 (24,4)	17 (37,0)	14 (31,1)
Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocup.	18 (28,6)	8 (17,8)	13 (28,3)	11 (24,4)
Ocup não manuais de rotina	13 (20,6)	6 (13,3)	5 (10,9)	3 (6,7)
Supervisão de trabalho manual	5 (7,9)	7 (15,6)	1 (2,2)	5 (11,1)
Ocup. manuais especializadas	6 (9,5)	7 (15,6)	7 (15,2)	6 (13,3)
Ocup. manuais não especializadas	1 (1,6)	2 (4,4)	1 (2,2)	1 (2,2)
Do lar	indisponível	indisponível	1 (2,2)	0 (0,0)
Em branco	5 (7,9)	0 (0,0)	1 (2,2)	2 (4,4)
Ocupação Profissional das Mães				
Altos cargos políticos e admin., prop. de grandes empresas	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (2,2)	1 (2,2)
Profis.liberais, gerência e direção, prop. de empresas de	3 (4,8)	5 (11,1)	6 (13,0)	3 (6,7)
Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocup.	13 (20,6)	5 (11,1)	8 (17,4)	2 (4,4)
Ocupações não manuais de rotina	12 (19,1)	9 (20,0)	7 (15,2)	9 (20,0)

Supervisão de trabalho manual	1 (1,6)	1 (2,2)	1 (2,2)	2 (4,4)
Ocup. manuais especializadas	1 (1,6)	3 (6,7)	1 (2,2)	2 (4,4)
Ocup. manuais não especializadas	0 (0,0)	1 (2,2)	1 (2,2)	0 (0,0)
Do lar	31 (49,2)	20 (44,4)	21 (45,7)	25 (55,6)
Em branco	2 (3,2)	1 (2,2)	0 (0,0)	1 (2,2)

(Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados fornecidos pela Comissão Permanente para os Vestibulares – UNICAMP).

3.2 O processo de coleta de dados

Para que a análise proposta neste trabalho fosse possibilitada optamos por fazê-la a partir do olhar do egresso. Entretanto para que esta não se polarizasse neste olhar impossibilitando a observação de outros determinantes da formação, decidimos analisá-lo tomando como ponto de apoio os documentos que definem tal formação e a percepção dos professores que participaram tanto da idealização do Projeto de Formação, quanto de sua implementação.

Em virtude do acima exposto nossa coleta de dados se deu em três momentos:

- 1) Recuperação e análise dos documentos referentes à proposta curricular de 1998;
- 2) Entrevista com os professores que compuseram a Comissão para Reformulação do Curso de Pedagogia da UNICAMP;
- 3) Entrevista com egressos do curso cujos anos de ingresso sejam 1998, 1999, 2000 e 2001; período diurno.

3.1.1 Primeiro momento: pesquisa nos documentos

Iniciamos nossa coleta de dados com a pesquisa dos documentos que determinam a formação no curso de Pedagogia da FE-UNICAMP. Os documentos procurados e analisados foram: “Proposta de Reformulação Curricular: curso de Pedagogia”; “Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia”; e

a descrição do curso contida nos “Catálogos dos Cursos de graduação da UNICAMP de 1998, 1999, 2000 e 2001”.

O acesso aos documentos se deu de três maneiras diferentes:

- 1) A Proposta de Reformulação Curricular – pelo contato com a Professora Dra. Helena Costa Lopes de Freitas (coordenadora de Pedagogia no período da reformulação);
- 2) O Projeto Político-Pedagógico através da Coordenação de Pedagogia da FE-UNICAMP – de acesso público;
- 3) Os Catálogos dos Cursos de Graduação (1998, 1999, 2000 e 2001) – disponível no *site* <http://www.unicamp.br/prg/dac/catalogo>.

A partir da recuperação dos referidos documentos pudemos partir para sua análise, a qual esperava contemplar dois objetivos: a) recuperar a historicidade da reformulação, contribuindo para a recuperação histórica do processo; e b) encontrar e destacar as concepções acerca da formação do pedagogo presentes no curso dentro do ideal expresso nos documentos e assim servir como ponto de apoio para a análise das falas dos sujeitos.

3.1.2 Segundo momento: entrevista com os professores

Como já explicitado anteriormente, optamos pela entrevista com os professores que compuseram a Comissão Ampliada para Reformulação do Curso de Pedagogia (1997) a fim de encontrarmos, nas falas desses sujeitos, um ponto de apoio para a análise das entrevistas com os egressos.

Tal opção se justifica pela compreensão de que vivenciando dois momentos importantes dentro da referida formação (a constituição da proposta e sua implementação) esses professores podem nos fornecer informações e percepções que possibilitem uma compreensão mais abrangente da formação vivenciada e percebida pelos egressos.

Para tal, optamos pela entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações por a compreendermos como um instrumento que favorece a relação entre pesquisadora e entrevistados, possibilitando tanto a determinação

de pontos a serem investigados, quanto à abertura para que outras informações sejam acrescentadas pelo entrevistado.

[...]queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987:146).

Eram membros da Comissão para Reformulação do Curso de Pedagogia quatorze professores, sendo dois os coordenadores de graduação do curso. Contribuíram com a presente pesquisa sete deles. É importante destacar que seis já se encontravam aposentados em momento do início da pesquisa (dentre os quais só foi possível o contato e entrevista com um deles) e dois se recusaram a ceder entrevista por justificarem que não poderiam contribuir com a pesquisa já que sua participação na referida reformulação, embora membros da Comissão, tenha sido muito pequena.

As entrevistas contaram com questões norteadoras⁵⁹, entretanto não restringiram a possibilidade de resposta, ficando aberta ao entrevistado a possibilidade de tomar outros rumos para respondê-las, assim como falar de outros fatores que julgassem importantes a serem relatados. Elas tiveram duração média de trinta e cinco minutos, totalizando aproximadamente quatro horas de gravação, sendo que uma delas foi em grande parte gravada, mas outra enviada por e-mail devido à indisponibilidade temporal do entrevistado.

Todas as entrevistas foram transcritas a fim de permitir análise posterior e enviadas ao cedente para solucionar possíveis alterações, ou discordâncias.

Dessa forma, as entrevistas com os professores da Comissão Ampliada nos possibilitaram mais um ângulo de visão, e ponto de apoio para a análise das falas dos egressos.

⁵⁹ O roteiro para entrevista com os professores da Comissão encontra-se no Anexo I.

3.1.3 Terceiro momento: entrevista com os egressos

A fase de entrevista com os egressos foi marcada pela dificuldade de contato com esses sujeitos. Entretanto após algumas tentativas frustradas de localização através de dados da própria Instituição e opção por outros meios, conseguimos contatar um número interessante de sujeitos.

A universidade em questão tem a especificidade de centralizar os dados pessoais de seus alunos (endereço, telefone, etc.) em uma instância acadêmica fora das Faculdades e Institutos a que estes alunos estão diretamente vinculados⁶⁰, o que gera a necessidade de contato formal com esta instância para solicitação de quaisquer informações. Assim, elaboramos um documento oficial para a solicitação de tais dados, o qual, todavia, depois de dois meses de espera foi retornado com resposta negativa justificada pelo Parecer PG no. 020/94, que manifesta a proibição do fornecimento de quaisquer dados de alunos a terceiros. Com a esperança de uma exceção por causa da natureza e finalidade do pedido, ainda tentamos por mais três vezes (dois documentos assinados pelas coordenações de pós e de graduação da FE-UNICAMP, respectivamente, e uma audiência pessoal) sem sucesso.

Dessa forma, partimos para a tentativa de localização desses egressos a partir de contatos pessoais, os quais se concentraram praticamente em três instâncias: a) contato com egressos já conhecidos da pesquisadora; b) contato com os egressos conhecidos dessas pessoas; e c) localização desses sujeitos via Internet, através de programas de busca⁶¹ e sites de relacionamento⁶².

Esse contato via internet, embora pouco usual, demonstrou-se a melhor alternativa para o problema de localização dos sujeitos. A busca se concentrou em três possibilidades:

- A partir de listas de discussão das turmas criadas durante a graduação, para as quais mandamos mensagens explicando o motivo do contato e pedindo a colaboração do grupo. Para este caso, o contato

⁶⁰ Estes dados são centralizados na DAC – Diretoria Acadêmica.

⁶¹ Por exemplo o google - *site* www.google.com.br.

⁶² Por exemplo o orkut - *site* www.orkut.com.

antecipado com algum egresso da turma era necessário para a aquisição do endereço eletrônico do grupo.

- A partir de sites de busca, nos quais eram digitados os nomes dos egressos e via se vinha relacionada a eles alguma informação que possibilitasse o contato com os mesmos. Para este caso, utilizei as listas concedidas pela DAC contendo os nomes dos egressos, registros acadêmicos e data de ingresso e egresso no curso⁶³.
- A partir de sites de relacionamento, nos quais eu entrava em todas as comunidades⁶⁴ relacionadas ao curso de Pedagogia da UNICAMP e, em especial, às turmas que eu procurava especificamente, além de procurar nas listas de amigos⁶⁵ dos egressos com os quais já havia feito contato.

Assim, foi através dessa busca pessoal, principalmente via Internet, que os sujeitos foram localizados e a partir daí contatados para a entrevista.

Nosso universo se constitui de 164 sujeitos⁶⁶, dos quais foram localizados 60 e entrevistados 53 (32,3% do total), sendo a distribuição de sujeitos por ano de ingresso apresentada na tabela abaixo:

Nossas entrevistas duraram em média 20 minutos, totalizando por volta de 16 horas e 7 minutos de gravação, foram devidamente transcritas, enviadas aos cedentes e revisadas para posterior análise de dados.

As perguntas norteadoras⁶⁷ que pensamos inicialmente foram reformuladas após duas entrevistas teste e confirmadas, após reformulação, na terceira entrevista teste, a partir da qual foram feitas as demais entrevistas. Buscamos, com as perguntas formuladas, responder a questões básicas sobre a percepção do egresso acerca de sua formação, tomando como pólos de

⁶³ Únicas informações sobre os egressos fornecidas oficialmente pela universidade.

⁶⁴ Comunidade é o nome dado a grupos formados dentro destes *sites* com uma temática definida para discussão ou por características comuns.

⁶⁵ Lista de amigos é uma lista em que constam todas as pessoas adicionadas por outra em sua página (cada usuário do sistema tem uma página – perfil – individual em que disponibiliza informações pessoais, escolhidas por ele, para acesso e visita de outros usuários).

⁶⁶ O universo foi estipulado a partir de dados fornecidos pela Diretoria Acadêmica da Instituição (DAC), em que dos 196 alunos ingressantes no período diurno de 1998 a 2001, 164 concluíram o curso até julho de 2005, possuindo, assim, ao menos um ano de experiência pós – egresso.

⁶⁷ As questões norteadoras das entrevistas com os egressos encontram-se no Anexo II.

referência para as questões o curso de Pedagogia da UNICAMP e a prática profissional vivenciada por eles.

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram *a priori*. Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa (TRIVIÑOS, 1987:146).

Dessa forma, nossas questões norteadoras foram formuladas a partir de quatro indicativos, os quais surgiram dos dados encontrados e discutidos no Trabalho de Conclusão de Curso e da retomada e consulta da literatura acerca da temática estudada. Sejam eles:

- Perspectiva acerca do curso anterior ao ingresso e sua materialização;
- Relação entre a formação vivenciada e a atuação profissional escolhida⁶⁸;
- Percepção de pontos marcantes na formação (favoráveis e não favoráveis); e
- Percepção do profissional formado.

De maneira prévia e intencionalmente definida, seguimos os passos traçados para a efetivação da entrevista: a) levantamento dos sujeitos a serem contatados; b) solicitação da entrevista, agendamento e previsão temporal; e c) realização da entrevista.

Todas as entrevistas ocorreram entre maio e dezembro de 2006, sendo a primeira realizada em 26 de maio e a última em 28 de dezembro. Elas aconteceram principalmente nas dependências da UNICAMP, sendo que apenas

⁶⁸ Faz-se necessário lembrar que com a queda das habilitações o egresso pode atuar em diversas ocupações profissionais.

quinze foram feitas fora da Instituição; cinco no local de trabalho e dez na residência dos entrevistados, ou via Internet⁶⁹.

Durante a entrevista as perguntas eram feitas de forma norteadora, preservando-se a naturalidade e abertura para que as repostas fossem dadas sem se limitar o âmbito escolhido para respondê-las.

Entre esses dois tipos extremos [entrevista padronizada e entrevista não padronizada] se situa a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Todavia se garantiu um espaço ao final da entrevista em que a indagação era especificamente acerca da possibilidade do entrevistado acrescentar o que quisesse sobre a formação, ou curso e que, por algum motivo, não o tivesse feito.

Dessa forma, embora a etapa de entrevistas com os egressos tenha ocorrido com dificuldade, em decorrência dos limites no contato com eles, pudemos concluí-la passando para um outro momento da pesquisa: a organização dos dados.

3.2 O processo de organização e análise dos dados

O momento de organização e análise dos dados foi marcado pela opção de fazermos, em um primeiro momento, a apresentação desses de forma quanti-qualitativa, em que montamos um panorama geral trazendo a freqüência de ocorrências e a definição de categorias para organizá-los. E, em um segundo momento, a apresentação das marcas de formação identificadas e nossa incursão analítica sobre elas.

⁶⁹ Neste caso o principal instrumento utilizado foi o “MSN Messenger” - programa de processamento instantâneo de mensagens que permite conversar *online* e em tempo real. Entretanto em alguns casos utilizamos o correio eletrônico (e-mail).

A opção por apresentarmos os dados de uma forma geral e só em seguida focalizarmos nosso olhar na busca das marcas de formação se justifica pela pretensão de inserir o leitor no universo pesquisado de maneira a permitir uma compreensão mais ampla da análise posteriormente empreendida. Por outro lado, também concordamos com Fazenda (1991) quando diz que “uma descrição bem feita de um fenômeno é o primeiro passo para uma análise bem sucedida” (p. 60).

Dessa forma, durante o processo fizemos dois movimentos distintos no contato com os dados:

- o primeiro de caráter mais geral em que nossa preocupação era a de organizarmos os dados primeiramente por temáticas evidentes nas respostas dadas pelos egressos (num movimento mais quantitativo) e em seguida numa organização em categorias as quais eram orientadas por um olhar voltado para pré-categorias possíveis a partir de nosso quadro teórico e, por oposição a elas, por outras temáticas possíveis e não previstas.
- o segundo de caráter mais específico em que, a partir dos dados apreendidos no primeiro movimento e numa perspectiva de encontro de indícios e pistas sobre a produção elaborada na relação com o curso, nos aproximávamos da identificação das marcas de formação. Entretanto na busca das marcas recorrentes e, por essa característica, passíveis de generalização para o grupo estudado.

3.2.1 As pré-categorias

A partir das reflexões teóricas explicitadas no Capítulo II, emergiram algumas temáticas as quais reconhecemos como pré-categorias de análise, elas não foram eixo de busca para a leitura dos dados, mas se configuraram como ponto de apoio para a observação desses dados, assim como a explicitação de nosso mirante de observação.

Dialogando com Löwy (2003) o que estamos fazendo é demarcar de que lugar teórico estamos falando e, dessa forma, esclarecendo os limites e possibilidades de nosso olhar.

Todavia faz-se necessário explicitar que ao mesmo tempo que não intencionamos a neutralidade total como se fosse possível ao pesquisador se despir completamente de seu olhar para fazer uma pesquisa, também não buscamos dados que confirmassem uma dada posição teórica, pelo contrário, percebemos que nossa posição teórica nos permite ver elementos que um outro olhar não veria, assim como deixar de ver outros pela posição ocupada.

As pré-categorias às quais nos referimos são:

Relação Teoria/Prática: Nesta pré-categoria evidencia-se a necessidade da superação da dicotomia Teoria X Prática existente e discutida historicamente acerca do curso de Pedagogia. Nesta perspectiva a formação do pedagogo deve se dar sob uma visão relacional entre teoria e prática.

Relação Ensino/Pesquisa: Nesta pré-categoria evidencia-se a necessidade de não só privilegiar-se a vivência em sala de aula dentro da formação do pedagogo, como a de propiciar a efetivação da pesquisa como instrumento de busca e construção de conhecimento.

Interdisciplinariedade: Evidencia-se a necessidade de privilegiar-se o trabalho relacional de forma a possibilitar aos alunos a construção de caminhos particulares e ao mesmo tempo de aprofundamento e ampliação de conhecimentos sobre diferentes temas educacionais. Nesta proposta elimina-se as divisões entre os conteúdos específicos existentes na formação do pedagogo.

Base de formação na docência: Nesta pré-categoria compreende-se que a atuação do pedagogo se dá em diferentes áreas (multidimensionalidade do trabalho do pedagogo) e dessa forma, quebrando com a divisão tecnicista do

trabalho pedagógico, todos os pedagogos têm como base de formação a docência. Esta compreendida como “ato educativo intencional”. (Aguiar, 2002)

Multidimensionalidade da formação do pedagogo: Evidencia-se o pedagogo como um profissional destinado à atuação docente e não-docente, nos espaços de educação formal e não-formal.

Projeto Político-Pedagógico: Nesta pré-categoria evidencia-se a necessidade da existência de um Projeto Político-Pedagógico sólido e capaz de orientar as ações das instituições de formação do pedagogo, tendo como constitutiva a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação a que a instituição se volta.

Formação Sócio-histórica: Esta pré-categoria evidencia o viés formativo almejado para o pedagogo, o qual seja centrado na concepção *omnilateral* das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética.

Dessa forma nosso movimento de organização e análise dos dados se deu em dois momentos, sendo o inicial voltado para um olhar geral acerca dos dados com intuito de descrevê-los inserindo-nos no universo pesquisado e o seguinte a incursão aos dados já organizados e descritos com o propósito de identificação e análise das marcas de formação produzidas pelo curso neste grupo de egressos.

CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE⁷⁰).

Neste capítulo apresentaremos os dados coletados junto aos documentos analisados; aos professores da Comissão para Reformulação do Curso de Pedagogia; e aos egressos do curso, a fim de nos inserirmos no universo analisado, nos aproximando das possíveis marcas de formação deixadas por este curso e das percepções acerca do curso pelo profissional formado.

Nos preocupamos em apresentar separadamente os dados obtidos a partir dos documentos, professores e egressos como meio de exposição da realidade pesquisada, acreditando que a partir de uma descrição minuciosa dessa realidade poderemos promover uma análise mais aprofundada e permitir ao leitor nos acompanhar em sua compreensão.

4.1 A concepção de pedagogo presente no currículo do curso de Pedagogia da FE-UNICAMP (1998)

Para o objetivo do presente trabalho, é muito importante a elucidação da concepção de Pedagogo presente na reformulação curricular de 1998, que é aquela que subsidia a formação do profissional no referido curso; assim como a apresentação das categorias encontradas nos documentos que se refiram a tal formação.

Acreditamos que a partir da compreensão do profissional que se pretende formar e das categorias nucleares da proposta será mais fácil analisar as características do pedagogo formado, rumo à identificação das marcas de formação produzidas neste profissional.

⁷⁰Excerto do poema “Mão dadas”, s/d)

Para a delimitação e compreensão da concepção de pedagogo presente no currículo do curso de Pedagogia da FE – UNICAMP e a delimitação das categorias presentes na proposta, tomamos como fonte de análise os documentos que deliberam sobre os objetivos e parâmetros dessa formação; sendo eles: 1) “Proposta de Reformulação Curricular: curso de Pedagogia” – formulado pela Comissão para Reformulação do Curso de Pedagogia (1997); 2) “Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia” – sem especificação de autoria, ou data de elaboração; e 3) a descrição do curso contida nos “Catálogos dos Cursos de graduação da UNICAMP de 1998, 1999, 2000 e 2001” – organizado pela Pró-Reitoria de Graduação (1998, 1999, 2000 e 2001).

Embora nos três documentos citados possamos encontrar informações para analisar a grade curricular e ementas das disciplinas do curso, assim como descrição das aptidões e áreas de trabalho do profissional a ser formado, pudemos perceber que, dentre os três, a “Proposta de Reformulação Curricular: curso de Pedagogia” é o que deixa claro o percurso de construção da proposta e explicita quais concepções a subsidiam, assim como possibilita uma análise mais aprofundada acerca da temática.

Dessa forma, exceto pela definição do profissional a ser formado, as informações acerca da formação do pedagogo aqui apresentadas são oriundas principalmente da “Proposta de Reformulação Curricular: curso de Pedagogia”⁷¹.

Segundo o documento final de Reformulação Curricular⁷², queria-se abandonar o currículo estruturado pelas habilitações a fim de que o profissional formado pudesse atuar nas diferentes áreas do campo educacional, superando o princípio de fragmentação do trabalho pedagógico.

⁷¹ O Projeto Político-Pedagógico disponível na coordenação de graduação em Pedagogia não trazia as informações necessárias a esse documento, não sendo reflexo do processo de reformulação curricular de 1998. Consideramos que o documento final de reformulação do Curso de Pedagogia (1998) se enquadraria melhor como Projeto Político-Pedagógico do curso, já que contempla tanto o processo de construção da proposta curricular, quanto evidencia as concepções que subsidiam essa proposta. Todavia esse documento não se encontrava disponível para consulta do público em geral.

⁷² Documento elaborado pela Comissão Ampliada, 1997.

A convivência cotidiana com uma situação particular em nosso curso de Pedagogia – o ‘retorno’ dos estudantes a cada ano para complementarem sua formação em cada uma das habilitações – colocava para a Coordenação a tarefa de repensar a possibilidade da formação continuada dos profissionais que retornavam ao curso de Pedagogia. Era urgente ultrapassar a visão de formação restrita a uma ou duas disciplinas teóricas e aos estágios Supervisionados no campo da Administração e Supervisão. A partir dessas percepções, foi se criando um consenso de que a formação de nossos alunos deveria abranger todas as possibilidades profissionais colocadas pelas diferentes habilitações: professor de pré-escola ou profissional de educação infantil, professor de deficientes mentais [portadores de necessidades especiais], de primeira a quarta séries do ensino fundamental, diretor e supervisor. Ou seja, deveríamos centrar nossas discussões na formação do pedagogo como um profissional da educação que entra na vida profissional com condições de trabalho em quaisquer destes campos (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 4).

Uma marca forte desta proposta, portanto, está na concepção de profissional que a subsidia, já que se pretende um pedagogo que consiga transitar pelas diversas áreas educacionais – compreendendo e intervindo – tendo uma visão global do trabalho pedagógico – não fragmentada nas habilitações – e capaz de pensar e sugerir transformações que possam abranger os diversos fatores que influem no fenômeno educacional.

Para que essa concepção pudesse ser contemplada a Comissão propôs um currículo orientado pelos seguintes princípios norteadores:

- 1) Valorização do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação, independente de seu campo de atuação futura.
- 2) Sólida formação teórica permitindo a compreensão da educação em todas as dimensões.

- 3) Permitir o espaço para a pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar.
- 4) A nova proposta curricular passará a exigir o trabalho partilhado/coletivo – de mais de um docente – nas disciplinas.
- 5) Garantir as possibilidades do trabalho interdisciplinar, de articulação entre docentes, entre diferentes grupos de pesquisa e entre as diferentes unidades da UNICAMP, possibilitando aos alunos a construção de caminhos particulares ao mesmo tempo de aprofundamento e ampliação de conhecimento sobre diferentes temas educacionais.
- 6) Garantir novas formas de relação/unidade teoria – prática no interior do currículo.
- 7) Trabalhar com a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de que se deve ter um currículo extensivo (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 7-8).

Podemos perceber a noção de interdisciplinariedade e formação de base que tangem essa proposta, tanto nas noções acima anunciadas, como na estruturação curricular do curso (grade curricular). Fica evidenciada a previsão de um trabalho integrado para que a formação do pedagogo pretendida seja alcançada, além da busca por um currículo que garanta a formação teórica de qualidade e a passagem pelas diferentes áreas de atuação sem esgotamento das discussões e formação, já que prevê uma continuidade de estudos/formação por parte do egresso do curso.

Contudo, o currículo já contempla momentos de aprofundamento de estudos (e assim preparação para determinadas atuações profissionais) em sua estrutura, pois compreende as disciplinas eletivas⁷³, núcleo temático⁷⁴ e a pesquisa como momentos de aprofundamento e delimitação, por parte dos

⁷³ Definem-se como disciplinas eletivas as disciplinas de livre escolha do aluno, que estejam previstas pelo curso.

⁷⁴ Os Núcleos Temáticos são um conjunto de disciplinas flexíveis, isto é, podem ser organizados para determinado espaço de tempo e para determinadas turmas - que podem tratar tanto dos conhecimentos específicos das extintas "habilitações" - Administração, Supervisão, Educação Especial, pré-escola e ainda o magistério das séries iniciais - quanto de novas temáticas de interesse dos estudantes e dos docentes.

estudantes, em determinadas áreas de interesse que, provavelmente, estarão ligadas à atuação profissional futura.

A partir dessa composição e da leitura e análise dos documentos que tratam da formação do pedagogo na FE-UNICAMP, emergem algumas temáticas as quais organizamos em categorias. Sejam elas:

1. Relação teoria/prática: Esta categoria refere-se à compreensão, explicitada no documento, de que a formação do pedagogo necessita acontecer sob uma visão relacional entre teoria e prática, em que se ultrapasse a fragmentação do trabalho pedagógico, a qual se daria no interior das próprias disciplinas, na relação entre elas e no elo que algumas delas, dispostas verticalmente na grade curricular⁷⁵, proporcionariam no desenvolvimento do curso.

[Como um dos princípios norteadores da proposta curricular]
Garantir novas formas de relação/unidade teoria-prática no interior do currículo. Neste sentido, procedeu-se a uma avaliação das experiências desenvolvidas nas Pesquisas e Prática Pedagógica I, II e III, propondo novos articuladores para estas disciplinas em sua relação com as demais do semestre e as subseqüentes (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 8).

2. Relação ensino/pesquisa: Esta categoria evidencia a necessidade de não só privilegiar-se a vivência em sala de aula dentro da formação do pedagogo, como a de propiciar a efetivação da pesquisa como instrumento de busca e construção de conhecimento.

[Como um dos princípios norteadores da proposta curricular]
Garantir o espaço para a pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar. Com esse objetivo, foram mantidas as disciplinas do eixo prático do currículo (...) Foi aumentada a carga horária da disciplina Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação para 8 horas (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 8).

⁷⁵ A grade curricular do referido curso encontra-se em anexo.

3. Interdisciplinaridade: Esta categoria compreende a necessidade de privilegiar-se o trabalho relacional de forma a possibilitar um trabalho integrado entre as disciplinas eliminando-se as divisões entre os conteúdos específicos existentes na formação do pedagogo.

A proposta passará a exigir trabalho compartilhado/coletivo – de mais de um docente – nas disciplinas. (...) Parte-se do pressuposto que as disciplinas devem buscar novos articuladores – Temas Norteadores – seja nos temas já existentes em cada disciplina, nos temas específicos das extintas Habilitações, seja em novas temáticas emergentes. (...) [Como um dos princípios norteadores da proposta curricular] Garantir as possibilidades do trabalho interdisciplinar, de articulação entre os docentes, entre diferentes grupos de pesquisa da FE e entre as diferentes unidades da UNICAMP, possibilitando aos alunos construção de caminhos particulares ao mesmo tempo de aprofundamento e ampliação de conhecimentos sobre diferentes temas educacionais. Nesse sentido, na Proposta manteve-se quatro espaços para disciplinas eletivas organizadas ou por núcleos temáticos flexíveis (...) (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 8).

4. Multidimensionalidade da formação do pedagogo: Nesta categoria evidencia-se o pedagogo como um profissional destinado à atuação docente e não-docente, nos espaços de educação formal e não-formal.

(...) foi-se criando um consenso de que a formação de nossos alunos deveria abranger todas as possibilidades profissionais colocadas pelas diferentes habilitações (...) ⁷⁶ (COMISSÃO AMPLIADA, 1997:8).

5. Base de formação no trabalho pedagógico: Nesta categoria compreende-se que a atuação do pedagogo se dá em diferentes áreas

⁷⁶ Citação repetida (em parte) pela necessidade de exemplificação da categoria.

(multidimensionalidade do trabalho do pedagogo), mas tendo como base de formação o trabalho pedagógico.

A nova proposta curricular mantém a estrutura anterior fundada no princípio do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação. Parte-se da compreensão de que é necessário aprofundar a compreensão dos elementos que caracterizam a totalidade do trabalho pedagógico em suas dimensões/tarefas de docência, gestão e coordenação pedagógica, onde quer que ele se desenvolva: no sistema escolar ou em outras instâncias/formas educativas (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 7).

6. Sólida formação teórica: Esta categoria evidencia o viés formativo almejado para o pedagogo, o qual seja centrado numa formação teórica aprofundada que permita a compreensão da educação em todas suas dimensões.

[Como um dos princípios norteadores da proposta curricular]
Sólida formação teórica permitindo a compreensão da educação em todas as suas dimensões, de modo a responder às exigências da realidade atual em relação à educação – escolar e não escolar – e também às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 7).

7. Formação continuada: Nesta categoria evidencia-se a compreensão da necessidade dos estudantes darem continuidade à sua formação profissional, considerando que o curso não prevê uma terminalidade formativa.

[Como um dos princípios norteadores da proposta curricular]
Trabalhar com a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de que se deve ter um currículo extensivo. Buscar o enxugamento do currículo sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno retorne à universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho, parece ser um bom caminho para orientar e redimensionar o trabalho da universidade, entre outros benefícios (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 8 e 9).

Dessa forma, o documento da Comissão Ampliada (1997) especifica que a pretensão para o profissional formado pela UNICAMP é de que ele seja um profissional apto a trabalhar nos diferentes campos educacionais, tendo formação na/pela interdisciplinariedade e com uma sólida base teórica que não se esgota em si, mas que é suficiente para a atuação profissional inicial e que necessita/prevê uma continuidade de estudos que garantirá a boa atuação profissional.

4.2 O que nos mostram as falas dos professores?

A partir das entrevistas com os professores que compuseram a Comissão para Reformulação do Curso de Pedagogia (1997) foi possível organizar algumas categorias que nos ajudam a compreender o processo de reformulação e as mudanças mais significativas na visão desses professores; as dificuldades e limitações do currículo em momento de implementação; e a expectativa desses profissionais acerca do pedagogo formado pela Instituição.

1. Mudanças

Ao entrevistarmos os professores que compuseram a Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia, pudemos perceber que há algumas mudanças introduzidas que são apontadas como as mais significativas dessa reformulação; conforme quadro I:

Quadro I – Principais mudanças apontadas pelos Professores

1) Multidimensionalidade da formação do pedagogo - Com o fim das habilitações o pedagogo é formado, no curso de Pedagogia da UNICAMP para diversas atuações e espaços educacionais formais e não-formais.

Eu só sei que tudo isso permitiu que no curso, quando tirou as habilitações, todos tivessem essa formação, então para mim este é um objetivo importantíssimo: tirar a fragmentação e todo pedagogo poder ser professor de creche, de pré e primeira à quarta, além de ser diretor, supervisor, etc. (EP1)

(...) enfim, uma formação que o habilitasse, desse a ele um conjunto de aptidões de trabalho, para o exercício profissional no magistério independentemente da função que ele viesse a exercer no seu campo profissional: professor, coordenador, gestor... (EP4)

(...) e a formação desse estudante, na minha interpretação, tem que ser uma formação mais geral, tem que considerar a docência infantil e de primeira à quarta, tem que ter um estudo mais aprofundado da cultura e eu acho que é essa perspectiva do estudo da sala de aula, é mais o estudo da cultura que o nosso currículo tenta cobrir. (EP5)

2) Base da formação na docência e na pesquisa - A reformulação coloca na docência e na pesquisa a base da formação do pedagogo.

Então nós saímos de um modelo de currículo que estava centrado nas habilitações, para um modelo de currículo onde o eixo básico era a formação do docente, entendendo que qualquer atividade que o pedagogo venha a fazer, esta é a formação básica para ele. Então, mesmo que o pedagogo venha a ser diretor, coordenador, enfim, essa formação docente seria a base para ele, seria marca registrada, portanto, do ser pedagogo. (EP3)

Esse currículo teve duas coisas importantes na minha compreensão. Por um lado a introdução e a organização da iniciação à pesquisa que já vinha da reformulação anterior a de 1998, com a idéia de pesquisa pedagógica no currículo. Mas em 1998 se reorganiza essa pesquisa dentro do currículo e eu acho que se consolida tanto nas disciplinas de pesquisa quanto no trabalho de conclusão de curso. Isso me parece um dos avanços do currículo. (EP5)

O que eu acho que se conseguiu foi a docência como eixo, apesar de algumas “caras feias”; escola como espaço de trabalho profissional e escola pública se mantendo como um espaço (...) O Trabalho de Conclusão de Curso (que vem desde 1990) e portanto o vínculo de cada aluno a uma pesquisa que vinculou ainda mais o curso de

3) Formação Contínua - A reformulação abre e prevê a formação contínua como necessidade.

Esse currículo trabalha com a idéia de que, em relação às outras áreas, fica uma formação mais geral, com a necessidade do aluno fazer uma complementação de formação posterior... Por exemplo, só com o que ele tem aqui eu acho pouco para ele ser um diretor de escola. Eu acho que isso não é só questão desse currículo, acho que a formação tem que ser continuada mesmo. (EP3)

Era a espécie de profissional que, passando pelo curso, tivesse uma formação que, naquele momento, a gente entendia e defendia como inicial, para ele prosseguir num trabalho de formação continuada e que fosse cada vez mais se aproximando desse espaço de fronteira aí da teoria e da prática. (EP4)

4) Interdisciplinariedade - Uma das necessidades do curso pensado e implementado é a do trabalho interdisciplinar

Por exemplo, a disciplina de Introdução à Pedagogia que é uma disciplina interdepartamental, ela não é exclusiva de uma visão e de um departamento. A idéia inicial dela era que nesse momento inicial de ingresso, o aluno pudesse dialogar com o que é essa área, seu campo profissional, a partir das vozes, das visões da psicologia, da filosofia, da metodologia, enfim das várias áreas, para que a gente não dissesse assim “olha está aqui”; e salvaguardar-se um lugar no currículo até para a gente poder brigar, colocar as diferentes visões. Eu acho que há formas mais abertas de trazer alguns assuntos e formas mais redutoras, quer dizer, psicologia traz de um jeito, a sociologia de outro jeito e cada uma põe em relevância alguns aspectos... a gente imaginou que no curso fosse importante para o aluno, logo na chegada, perceber isso. (EP4)

5) Núcleos Temáticos - Os Núcleos Temáticos foram pensados como espaço de flexibilidade curricular e possibilidade de aprofundamento em determinadas temáticas de interesse dos estudantes.

O segundo avanço do currículo foram os Núcleos Temáticos. O Núcleo Temático teve muita dificuldade para se ver implantado porque ele depende das propostas dos grupos de professores, porque era para ser pelos grupos de pesquisa e isso não se confirmou com muita clareza, entretanto alguns grupos ofereceram, mantiveram e aí dependendo da coordenação saiu melhor em alguns anos e menos

bem em outros, mas de todo jeito foi uma importante abertura do currículo. (EP5)

6) Tentativa de articulação Teoria/Prática - A proposta de reformulação e a articulação entre as disciplinas vêm no sentido de quebrar com a dicotomia Teoria/Prática, havendo a tentativa, na distribuição e escolha das disciplinas, de articulação entre elas.

Foi um momento de muita briga e muita resistência por parte dos estudantes, muita cobrança e muita discussão, mas que superamos para tentar implementar um currículo que buscava uma outra coisa, que tentava garantir ao longo de seus quatro anos e meio, naquele momento era quatro e meio, um currículo que era atravessado do começo ao fim por um eixo, que a gente chamou de eixo teórico-prático. Esse eixo busca garantir, na formação, o momento de articulação entre aquilo que se tem como unidade de referência na academia e aquilo que se traz como universo de referência do acontecimento, da experiência, da vivência do profissional da área, para confrontar, discutir e pôr em diálogo com essas outras referências, ampliar a visão da área e dessa profissão, ou aquilo que se consegue alcançar por um outro conjunto de bibliografia, de textos, de fontes que sejam indicativas, digamos assim, dessa prática, desse cotidiano. (EP4)

7) Autonomia do estudante - A proposta pressupõe uma mudança de postura por parte dos estudantes, deslocando-os do lugar de meros expectadores.

Então nós idealizamos a existência desse eixo que sempre teve um funcionamento muito delicado, porque ele exige um certo deslocamento do profissional que vai atuar nesse lugar, um deslocamento dos seus conhecimentos, um deslocamento até do lugar, dos focos de discussão e isso foi sempre uma grande dificuldade, não só por parte dos professores, mas também dos estudantes; porque eu parto do princípio que para o estudante é sempre muito mais fácil chegar para a aula, sentar, aguardar o trabalho do professor, recolher esse trabalho e voltar para casa para cuidar da sua vida. A partir do momento que você lança outro desafio, você desloca o estudante dessa atitude escolar. (EP4)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

2. Limitações de implementação

A partir da entrevista com os professores, ficaram evidentes, também, os pontos mais frágeis na implementação da Reformulação proposta, os quais, segundo os próprios entrevistados, estariam ligados às estruturas organizacionais da instituição e dos sujeitos envolvidos no processo, tanto professores quanto alunos. Conforme quadro II:

Quadro II – Dificuldades e Limitações na implementação da proposta curricular de 1998

1) Conflito de expectativas – Um determinado grupo pensou a reformulação em um determinado momento histórico, como os sujeitos envolvidos (alunos e professores) são muito diferentes e mudam constantemente, a implementação de algumas suposições do plano dependem do envolvimento desses sujeitos e de seus interesses em diferentes temáticas.

Nós temos uma comunidade grande que se organiza em torno do curso, uma comunidade com um pensamento conflitante, mesmo a respeito do que deve ser o profissional e do que deve ser o curso que vai prepará-lo. (EP4)

A gente precisa dar um exemplo assim rapidinho para saber que o currículo segue várias coisas; ele segue uma demanda que é social e que em tese é traduzida pelo poder público quando escreve os parâmetros e coisa e tal, mas ele também sofre as demandas dos estudantes que estão no mundo e querem atuar e em terceiro lugar, essas pessoas que tornam o currículo vivo que são os professores e os alunos. (...) Lembrei de uma outra história que também é interessante, pois desde que eu entrei aqui sempre teve, até essa última reformulação, grupos querendo que o curso de Pedagogia se preocupasse com a formação para a área de recursos humanos para as empresas e sempre veio essa demanda por parte dos alunos, mas a faculdade nunca acolheu. E por que será que não acolheu? Eu diria que em primeiro lugar nunca acolheu porque nunca teve um grupo de professores fortes aqui que dissessem “Esse é o meu interesse”; na medida que tivesse um grupo de professores que dissesse “Isso é relevante socialmente e politicamente e por isso nós vamos oferecer”, ofereceria-se. (EP5)

2) Núcleos Temáticos não organizados - A organização e implementação dos Núcleos Temáticos não ocorreu como previsto.

Eu acho que os Núcleos Temáticos encontraram dificuldades; alguns se realizaram dentro do que a gente, mais ou menos, tinha como modelo e outros encontraram dificuldades de contingência de trabalho

nosso; dificuldade de horário nosso e dos alunos para propor coisas diferentes, dificuldade com carga horária... Acho que isso é uma coisa importante porque esse currículo é idealizado, é proposto e começa a ser implementado, ao mesmo tempo em que as condições de trabalho, aqui dentro da FE, se deterioram bastante; em que a gente se vê assoberbado. (EP4)

Então você consegue identificar nesse projeto algumas questões que têm que avançar, o próprio problema dos Núcleos Temáticos é muito sério, é difícil, não porque, simplesmente, não se tenha boa vontade, mas porque ninguém previu que a carga docente iria crescer tanto a ponto de pouca gente ter condições de oferecer o Núcleo. A proposta de Núcleos Temáticos não chegou a ser executada como a gente pretendia. (EP3)

3) Pesquisa - A pesquisa foi pensada como base de formação, mas não consegue perpassar o currículo dando uma visão ampla das diferentes possibilidades.

Por razões de interesses dos professores, de disputa entre as áreas não foi possível fazer uma coerente composição da pesquisa, da introdução à pesquisa que estava sendo proposta e da disciplina Metodologia da pesquisa que já existia. Metodologia da Pesquisa era a disciplina de um departamento e Introdução à pesquisa foi colocada como de todos os departamentos, estou chamando de introdução à pesquisa a APP I, APP II e tinha APP III, mas depois foi colocado só em dois semestres. Essa negociação não foi feliz, na minha visão, porque deu uma sobreposição para os estudantes. A necessidade de tratar a pesquisa aparece na medida que os docentes da faculdade se titulam e a pesquisa se estabelece como propulsora da docência; se a gente quiser, a pesquisa e a docência aparecem muito mais interligadas a partir da titulação dos docentes. Ela não é uma questão simplesmente de uma disciplina para compor o currículo, mas ela deve estar ligada à pesquisa que os estudantes vão fazer no trabalho de conclusão. Ora, com um universo de 100 professores, mais de 20 grupos de pesquisa, você tem metodologias e práticas de pesquisa muito diferenciadas, então uma única disciplina de metodologia da pesquisa não dá conta de dar suporte aos estudantes de todas as linhas que tem na faculdade, isso gerou um tipo de conflito, ou de incompatibilidade entre a disciplina e a orientação que os professores fazem ao final do curso, com o trabalho de conclusão de curso. Esse é um nó do currículo, que até o presente momento não vejo que tenha sido resolvido. (EP5)

A primeira questão, já com data marcada de reunião, é sobre estágio, nós temos que ter uma resposta que avance a questão do estágio, eu acho que outras questões vão ter que aparecer... A questão da

pesquisa, por exemplo, vai ter que aparecer; a questão da organicidade; a questão dos Núcleos Temáticos... Eu acho que são questões que vão ter que aparecer e acho que esses são os quatro maiores, pois envolvem ações conjuntas. (...) Por exemplo essa coisa da pesquisa, tem desde o primeiro semestre até o último uma disciplina de pesquisa, mas como isso está organizado? Há uma dificuldade de juntar as pessoas, não são as mesmas, cada hora é um que dá... é complicado. Por isso eu digo que essa é uma das razões para que eu sempre defendesse que a Comissão de Pedagogia tivesse mais força, inclusive para isso, como por exemplo a decisão de quem vai ministrar aula (EP3)

4) Estágios – As disciplinas de estágio necessitariam ser repensadas para que, efetivamente, garantissem a articulação Teoria/Prática.

A questão dos estágios não é, na verdade, um problema específico deste projeto, ele é um problema da formação do pedagogo e desde que eu entrei aqui nós temos um problema com eles. Que problema é este? É o problema de que nós não temos um estágio estruturado para todo mundo, principalmente a turma da noite; é uma atividade solta em que, em momentos, se fazem convênios e em outros não, e que, na verdade, se você quer formar o docente tem que ter. Na minha opinião, nós temos que ter um estágio organizado e estruturado, seja onde for, em que este estudante tem que estar, mesmo num curto tempo, exercendo a tarefa de docente, pois estágio, para mim, é, por definição, a possibilidade do aluno exercitar a profissão com supervisão. Acho que não basta colocar o aluno na escola e deixá-lo observando, para mim isto não é estágio. (...) (EP3)

5) Falta de relação entre as disciplinas (Interdisciplinaridade) – As disciplinas não estabelecem um diálogo, não promovem a interdisciplinaridade.

[Ao falar dos núcleos temáticos e da pesquisa]⁷⁷ (...) porque eram os pontos que procuravam avançar no currículo, de romper com a fragmentação curricular, onde cada professor dá o seu pedaço sem saber o que o outro está fazendo, não conversa com o que está ao lado, no mesmo departamento, na mesma disciplina, ou no mesmo semestre... Por isso acho que isso tem a ver com a cultura da instituição, a forma como a universidade está estruturada, com departamentos e disciplinas estanques, com áreas de conhecimentos estanques que não dialogam uma com a outra. Nós professores fomos formados com esta concepção, então é muito difícil romper com isso... Tem a ver com corporativismo, tem a ver com segurança,

⁷⁷ Todas as observações feitas entre colchetes “[]” referem-se a observações feitas pelo pesquisador que permitem a compreensão do contexto em que o trecho está inserido.

tem a ver com concurso de ingresso, em que você já faz um concurso em uma disciplina e se dá ao direito de fazer aquela disciplina podendo morrer o mundo que nada muda... Tem a ver com estabilidade do professor porque se ele não quiser fazer nada ele não faz nada; ele dá a aula dele e acabou... Então pressupõe um desejo de atuar de forma interdisciplinar e isso não foi construído até hoje aqui, ou entende-se que esta reforma tem a ver com isso, mas a razão é essa, é a forma cultural de fragmentação com que a universidade está estruturada. (EP2)

A gente tem aqui uma cultura em que, por via de regra, o docente trabalha sozinho. Tem muita estrela aqui, todo mundo se acha estrela, é difícil sentar junto para planejar disciplina, organizar projeto, essas coisas coletivas. (EP3)

(...) Então aqui é assim, o que é “inter” fica passeando cada vez por um lugar, mas nunca é “inter” dentro de uma mesma sala de aula e para um mesmo grupo de alunos. Se realizou como “inter”? Dessa forma, ora é a psicologia que fala para os ingressantes, ora é a sociologia; mas não era isso que se queria, então eu diria que não, não se implementou nessa realidade. (EP4)

6) Necessidade de avaliação contínua – Há a necessidade de uma avaliação contínua, do processo e com os egressos, para uma visualização mais ampla da formação e do curso.

Então, na verdade, eu gostaria de acreditar que a vinda da Ângela pode retomar esse espírito acadêmico de avaliação permanente, de construção do campo e da crítica (como no título do livro do Luiz Carlos “Avaliação: construindo o campo e a crítica”). O curso tem que construir o campo e a crítica permanentemente, não pode ter uma hora para fazer isso, tudo bem uma pesquisa que avalie e aliás precisávamos até estar programados e até pedir dinheiro para a FAPESP para termos os programas necessários para avaliar, mas aqui no dia-a-dia. (EP1)

Teríamos que avaliar de forma mais rigorosa. A primeira impressão é que dificilmente encontraremos, no curso atual, vestígios mais palpáveis das propostas iniciais, pois o corpo docente se alterou, novos colegas se incorporaram e, ao que me consta, o trabalho sistemático de planejamento e avaliação entre os docentes que implementamos, não teve continuidade. (EP7)

3. Características esperadas para o pedagogo formado

A partir da proposta de formação para o curso de Pedagogia e pensando no curso em condições de implementação ideais, foi solicitado aos professores que apontassem características que esperariam encontrar nos egressos para demonstrar relação direta com a formação proposta no curso. Foram vários os apontamentos; conforme quadro III:

Quadro III – Características esperadas para o egresso

1) Profissional Crítico, com sólida formação teórica

Deveria ser um profissional com uma visão crítica do sistema educacional, um profissional que se apropriou do conhecimento básico, um profissional que se apropriou dos instrumentos pedagógicos e com consciência, um profissional com uma sólida visão teórica e que fosse fruto efetivamente dessa multideterminação das várias áreas.. (EP3)

Acho também, porque eu trabalho com estágio, que os alunos vão com um aparato dado pelo curso, um aparato de leitura daquilo que ele vai encontrar e ele vai procurar a inserção naquele lugar a partir desse aparato, tentando enquadrar o que vão encontrar, então eu espero que eles consigam olhar criticamente para este aparato de pensamento que ele carrega de um curso e relativizem isso; eu tenho certeza que você pode ter o melhor curso, mas ele vai sempre ser pior, menor e menos que a realidade que você vai encontrar, em termos de desafios, acontecimentos e possibilidades; porque senão eu tenho que imaginar que a gente, aqui, é uma coisa maior que o próprio mundo e a gente não é. (EP4)

2) Profissional colaborativo

Bem, eu acho que eu posso enunciar um conjunto de atributos e aptidões para esse profissional e que seria para qualquer profissional da educação, que é a capacidade de inserção mais colaborativa, pois as pessoas se recusam a assumir essa idéia do outro como um colaborador, tanto é que há um discurso da rede, hoje, do aluno como protagonista, do professor como protagonista... todo mundo quer ser protagonista de alguma coisa, todo mundo quer estar à frente de alguma coisa e eu acho que a gente está muito carente dessa pessoa que é sensível ao lugar, aos outros, ao trabalho que não é, exclusivamente, o seu desafio particular, mas o desafio do outro e com o outro. Então eu gostaria de ver um profissional mais aberto às

peças e ao trabalho colaborativo com elas. (EP4)

3) Profissional comprometido com a reflexão e transformação social

Eu esperaria encontrar pessoas comprometidas com o estudo, com o pensamento, com a reflexão e com o questionamento permanente da nossa organização social.(...) Se o curso faz tudo o que tinha de fazer, não posso dizer, mas posso dizer que ele tem um viés e por isso eu esperaria encontrar nossos ex-alunos fazendo movimentos no interior da escola e no interior de seus espaços de trabalho; uma busca mais de justiça social, sem o que não é possível fazer educação com alguma relevância. (EP5)

Penso que as habilidades ali definidas são aquelas que devemos buscar nos nossos formandos: capacidade de, ao enfrentar-se no real, com as situações da educação e da escola públicas, criar situações para sua superação à luz de um projeto de sociedade transformador. Esta é, em síntese, a habilidade principal que esperamos de pedagogos comprometidos com a escola pública e um projeto histórico emancipador e a formação de sujeitos críticos inseridos nesse processo. (Ep7)⁷⁸

4) Um profissional flexível e capaz de utilizar os instrumentos dados pelo curso em seu cotidiano profissional

Eu vou responder com uma história, uma narrativa. Um dia eu estava saindo da secretaria de Educação e vi no mural da FUMEC⁷⁹ um cartaz com várias pessoas se oferecendo para emprego e uma professora que assinava embaixo e dizia assim “Nós somos alunos da turma de educação de Jovens e Adultos e se você precisa desses trabalhos, esses profissionais que estão, também, estudando gostariam de trabalhar”, telefone tal, professora Ma. Fernanda. Na hora estava só o primeiro nome da professora, mas eu liguei para cumprimentar a professora que tinha tido aquela idéia genial de juntar a questão do emprego do adulto com uma forma de trabalhar a escrita na sala de aula; ao mesmo tempo buscava uma saída de trabalho e discutia a questão do desemprego, mas não de uma forma negativa. Qual foi a minha surpresa quando eu ligo, tinha sido uma aluna minha também, fez Pedagogia com a gente, fez prática de estágio comigo... Então ver que aquele trabalho, em que ela teve flexibilidade para trabalhar com educação de Jovens e Adultos, resgatando a partir daquele espaço profissional a dimensão política,

⁷⁸ Esta fala está repetida nas características enumeradas como 3 e 4, pois aborda tanto a uma quanto, a outra, não sendo possível, para entendimento, fragmentar a respostas.

⁷⁹ Fundação Municipal para Educação Comunitária do município de Campinas, ela se refere, em especial, ao Programa de Educação de Jovens e Adultos.

pedagógica e técnica era o que eu esperaria do profissional formado aqui. Não que ele saísse com respostas, pois sair com respostas é sair com modismos que podem ser descartados no momento seguinte, mas que saíssem preparados para conseguir trabalhar do lugar onde estiverem, do ponto de vista de uma dimensão de totalidade e, ao mesmo tempo, de particularidade. (EP6)

Penso que as habilidades ali definidas são aquelas que devemos buscar nos nossos formandos: capacidade de, ao enfrentar-se, no real, com as situações da educação e da escola públicas, criar situações para sua superação à luz de um projeto de sociedade transformador. Esta é, em síntese, a habilidade principal que esperamos de pedagogos comprometidos com a escola pública e um projeto histórico emancipador e a formação de sujeitos críticos inseridos nesse processo. (Ep7)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

4.3 Os dados coletados a partir da fala dos egressos

As primeiras perguntas da entrevista semi-estruturada tiveram por finalidade identificar as expectativas e relações dos egressos com o curso em momento de ingresso, assim como, suas percepções acerca da formação concluída, de maneira geral.

As demais questões objetivaram identificar como os egressos compreendem sua formação enquanto pedagogos; com o intuito de refletir sobre aspectos que se apresentam relevantes no processo de formação desses sujeitos, postos em relação com sua vivência profissional pós-curso.

Para tanto, organizamos a presente apresentação expondo, em um primeiro momento, os dados gerais encontrados durante a leitura das entrevistas; e num segundo momento, ordenando as entrevistas em categorias de acordo com a fala dos egressos.

Os dados gerais aqui estão com o intuito de possibilitar uma visão mais ampla do que os egressos pensam e apontam acerca da formação no curso de Pedagogia; e da influência dessa formação na vivência profissional desses sujeitos.

As categorias foram construídas a partir da leitura das entrevistas e das temáticas apontadas pelos egressos, com intuito de dispor convenientemente os dados de forma a facilitar a compreensão do que eles abordam.

4.3.1 Os dados: visão geral

Para apresentarmos o que pôde ser observado a partir da leitura das entrevistas optamos por organizar os dados em 10 temáticas, as quais surgem a partir das perguntas norteadoras para entrevista com os egressos. Entretanto pela própria natureza do instrumento de coleta de dados selecionado não houve a possibilidade de uma restrição de informação à cada questão, já que, por vezes, a temática em destaque se encontra na resposta de outra pergunta que não àquela que tomamos por referência.

Dessa forma, os dados apresentados a seguir são resultado da leitura das entrevistas como um todo, não tendo, no momento da leitura, sido utilizada a separação rigorosa por pergunta.

1. Opção pelo curso de Pedagogia

Ao serem questionados sobre sua opção pelo curso de Pedagogia, a maioria dos egressos (67,9%) aponta que, em momento de opção pelo curso de graduação, sua prioridade foi a Pedagogia; embora, uma porcentagem significativa (32,0%) apresente o curso como opção secundária; conforme tabela IV:

Tabela IV – Distribuição de egressos por opção pelo curso

Temática investigada	Nº (%) Egressos	Observações
Razão para opção pelo curso		<i>Alguns egressos apontam mais de uma justificativa para a opção pelo curso.</i>
1) Escolha em primeira opção	36 (67,9)	
a) Por gostar da área educacional	19 (52,7)	<i>Porcentagem calculada sobre os 36 egressos que tiveram o curso como primeira opção.</i>
b) Por querer ser professor	10 (27,7)	
c) Influência familiar	6 (16,6)	
d) Por querer ser pedagogo	5 (13,8)	
e) Outros	2 (5,5)	
2) Escolha secundária	17 (32,0)	
b) Por comodidade – universidade pública, localidade, ou especificamente a UNICAMP.	14 (82,3)	<i>Porcentagem calculada sobre os 17 egressos que tiveram o curso como opção secundária.</i>
c) Curso próximo à primeira pretensão	9 (52,9)	
d) Outros	3 (17,6)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

A escolha pelo curso de Pedagogia, como primeira opção, se faz majoritariamente por um interesse pela área educacional e pela carreira docente, porém nem sempre essa opção é feita com conhecimento real da área e da profissão.

[Razão pela opção pelo curso] *O interesse que tinha pelo processo educativo de crianças. Além disso, sempre pensei que, por gostar muito de crianças, me realizaria trabalhando com elas. (E6D)*

Quando optei pelo curso, não tinha noção do que era uma universidade e estava em dúvida de que curso fazer. Sabia que acabaria na área de Educação, pois estava entre Pedagogia e Letras, mas acabei optando por Pedagogia por parecer dar uma formação mais ampla. (E12A)

Comecei a dar aulas de inglês em 98. A partir de então, descobri um apreço pelo ensinar, descobri que gostava de fazer aquilo. Além disso, minha mãe é professora e cresci assistindo suas realizações na profissão. Com certeza isso me influenciou. (E14B)

Inicialmente, o que me levou a optar pelo curso foi mesmo a expectativa de poder estar trabalhando com crianças, que são minha paixão. (E15D)

Fui gostando dessa área [educação], eu tenho algumas tias que são professoras e o assunto sobre educação sempre esteve presente e aí eu acabei optando pelo curso. (E20B)

Desde criança eu gosto de brincar de dar aula e eu queria ser professora mesmo, além da área de pesquisa, pois eu queria fazer mestrado e doutorado também. (E28D)

Foi por ideologia da minha família, da minha formação católica. Eu achava que com a educação eu iria mudar o mundo. (E30C)

Sempre gostei de lecionar, por isso optei pelo curso de Pedagogia e por gostar muito de Psicologia, fiz todas as matérias eletivas nessa área. (E40A)

Diversos fatores me fizeram optar pelo curso de Pedagogia: meu interesse e vontade em trabalhar com crianças (era assim que eu pensava na época); o grande incentivo e apoio dos meus pais em seguir esta carreira; confirmação de vocação para o magistério a partir de teste vocacional realizado por uma psicóloga; e o fato da UNICAMP não oferecer um curso de Psicologia (na época em que prestei vestibular, meu grande dilema era: Pedagogia ou Psicologia? Não tinha muito claro as diferenças entre essas áreas bastante distintas. Como já disse acima, minha intenção era estudar para trabalhar com crianças). (E44C)

Na verdade, ainda bastante imatura quando prestei vestibular, optei pelo curso basicamente por gostar de crianças e me identificar com a área de humanas. (E51D)

A escolha pelo curso em opção secundária é marcada pela comodidade acerca da localização da universidade, por esta ser pública, ou, ainda, pelo status ocupado pela referida universidade; seguida da proximidade com o curso que seria o de primeira opção. Podemos observar, também, uma incerteza acerca do que seria o curso.

Isso foi uma decisão um tanto quanto difícil. Num primeiro momento eu pensava em psicologia, então meu pai falou que na PUC ele até pagaria desde que eu trabalhasse também e sempre deixou bem claro, tanto para mim quanto para minhas irmãs, que se a gente fizesse universidade pública ele arcaria

com todas as despesas, tanto é que eu não trabalhei nos quatro anos de faculdade. Então eu pensei que tinha de procurar alguma coisa dentro das públicas e aqui na UNICAMP e na USP eu optei pelo curso de Pedagogia e na UNESP pelo de Psicologia, fui aprovada aqui no curso de Pedagogia e não passei no curso de Psicologia da UNESP, entrei e fiz todo o curso. (E1D)

Quando prestei vestibular, a minha primeira opção era Psicologia. Na ausência deste curso na UNICAMP, optei por Pedagogia. Durante meus estudos até o 3º do Ensino Médio, sempre gostei de “ensinar”. Em vésperas de prova, sempre estudava e ajudava amigos. (E2D)

Escolhi o curso de Pedagogia por exclusão das opções. Inicialmente excluí todos os cursos na área das exatas, em seguida excluí os cursos na área das biológicas. Os cursos que eu mais me identificava eram: Terapia Ocupacional, Educação Artística, Arquitetura e Psicologia. Também não pensei em Pedagogia logo de cara... Apesar de achar a idéia interessante, acreditava que poderia haver preconceito se eu optasse por um curso tão sem status... (E3B)

A proximidade, muito relativa, com o curso de Psicologia e a falta de opções públicas para Psicologia na região de Campinas. (E7C)

Quando eu prestei vestibular eu pensava em fazer Direito porque eu sempre tive uma preocupação em me formar e ajudar as pessoas. Sempre gostei da idéia de mostrar para as pessoas os seus direitos e como Direito era muito difícil de passar e na UNICAMP não tinha, eu acabei prestando Pedagogia, porque era uma forma mais fácil de entrar na universidade também. (E17D)

Na verdade eu fui levada pela situação de prestar Psicologia e como aqui não tinha optei pelo mais próximo, que tinha algumas matérias de psicologia. Eu passei e como era próximo da minha casa resolvi fazer o curso, pois como eu tinha 17 anos e não sabia direito o que era, nem o curso de Psicologia que eu queria, resolvi optar pela comodidade de já ter passado e ser próximo à minha casa. (E18C)

A Pedagogia não era a minha primeira opção de profissão, na época em que eu prestei eu achava que queria ser psicóloga, queria fazer Psicologia, o que me interessava era trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, mas como psicóloga não como pedagoga; só que por questões financeiras eu só poderia prestar vestibular para universidades públicas, e morando aqui em Campinas, eu tinha que prestar UNICAMP.

Como na UNICAMP não tinha Psicologia, eu escolhi Pedagogia. (E27C)

Na verdade, na época do vestibular, eu pretendia Psicologia, mas não havia esse curso na UNICAMP, o que me levou a optar pela Pedagogia (já que eu não tinha dinheiro para faculdade particular). Pedagogia era o curso mais próximo do que eu queria (área da psicologia da aprendizagem) e tinha muitas disciplinas de psicologia na grade. (E39A)

Eu morava numa cidade do interior e vim para Campinas para fazer cursinho. A princípio eu pensava em fazer Psicologia, mas como eu vim morar aqui e foi muito difícil me adaptar longe da família eu vi a possibilidade de prestar Pedagogia e foi meio chute, não tinha pesquisado nada antes do vestibular, foi de repente nada planejado e pesquisado. (E48C)

2. Expectativas para o curso de Pedagogia

Em momento de ingresso, a maioria dos egressos (77,3%) tinha expectativas definidas para o curso de Pedagogia, sendo, em grande parte (37,2%), satisfeitas pela formação; conforme tabela V:

Tabela V – Distribuição de egressos por perspectivas para o curso

Temática investigada	Nº (%) Egressos	Observações
Perspectivas para o curso		<i>Dois egressos declararam não ter expectativas para o curso..</i>
a) Definidas	41 (77,3)	
b) Indefinidas	10 (18,8)	
Satisfação das perspectivas		<i>Dois egressos não falam explicitamente, pois não tinham expectativas iniciais.</i>
a) Satisfeitas	19 (37,2)	<i>Porcentagem calculada sobre os 51 egressos que citam expectativas.</i>
b) Parcialmente satisfeitas	13 (25,4)	
c) Superadas pelas poucas expectativas anteriores, ou expectativas equivocadas.	10 (19,6)	
d) Não satisfeitas	9 (17,6)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

Ao indicarem expectativas definidas para a formação no curso de Pedagogia, a maioria dos egressos (37,2%) aponta que estas foram satisfeitas pela formação; outros, por terem poucas expectativas ou por as considerarem equivocadas e ingênuas, acreditam que o curso superou o que esperavam.

O curso me propiciou novos olhares com relação à educação e me abriu novos horizontes em relação à pesquisa. (E2D)

O curso de Pedagogia da UNICAMP superou minhas expectativas. Gostei muito de cursá-lo e faria tudo de novo e mais um pouco. (E3B)

Posso dizer que o curso superou minhas expectativas. Pensava a educação de uma maneira mais simples e prática e não como um instrumento complexo de formação do ser humano e de mudança social, como hoje a entendo. (E6D)

Levando-se em consideração que não tinha muitas expectativas, posso dizer que sim, pois hoje atuo na área que escolhi. (E12A)

Eu acho que ainda bem que não, pois eu não tinha noção do que era educação. Antes eu achava que educação estava centrada no ensinar o aluno, como se ele não fosse nada e só recebesse. (E29B)

O curso de Pedagogia na UNICAMP foi muito além de minhas expectativas. Acredito que só não foi melhor porque minha maturidade não me permitia aproveitar tudo o que os educadores tinham a dizer... (E32A)

[Ao se referir à expectativa de educação para além da sala de aula] Acho que sim, porque o início do curso foi muito pautado em cima disso, no meu primeiro ano, nas disciplinas de prática eu consegui discutir e viver isso, tanto dentro quanto fora da escola já que na escola tinha a questão da inclusão e fora (nos projetos) a descoberta da educação não-formal... (E34A)

Sim, embora tenha sido muito mais abrangente do que eu inicialmente esperava, o que me surpreendeu para melhor.(E41C)

Sim, além disso, abriu novos horizontes. Muitos aspectos em relação à educação que nem imaginava, como: a influência da sociedade e família no processo de ensino e aprendizagem, a educação não-formal, as leis e normas que envolvem uma escola (Plano Nacional de Educação), entre outros. (E42A)

Ainda bem que não. Logo na primeira semana de aula comecei a tomar consciência do que realmente era o curso de

Pedagogia. Percebi que minhas idéias eram completamente distorcidas e ingênuas. Uma professora, logo na sua primeira aula, abriu os olhos de alunos perdidos (como eu), fazendo o seguinte alerta: “Quem entrou no curso de Pedagogia pensando em cuidar de crianças ou abrir escolinha, está no lugar errado! Para cuidar de crianças, vocês deviam ter prestado Medicina e trabalhar na área de Pediatria; para abrir escolinha, vocês deviam fazer Administração pois o objetivo é abrir um negócio.” (E44C)

Acredito que o curso superou minhas expectativas. Talvez também, por não ter esperado muito ao entrar, me surpreendi com tudo o que aprendi. A faculdade não nos torna apenas profissionais mas nos modifica como pessoas. (E51D)

Outra parcela significativa (25,4%) declara que a formação atendeu parcialmente estas expectativas.

Em partes, conhecimentos na área de educação obtive bastante, mas pouca orientação na parte de prática pedagógica. (E4C)

Em partes sim e em partes não. De um lado acho que temos um contato grande com vários pontos de vistas, percepções, problemáticas sobre esse campo de atuação, mas por outro lado parece que estas coisas estão um tanto quanto desarticuladas. (E5B)

Em termos. O curso é muito bom, mas se alguém espera estar preparado para sala de aula, com todo respaldo didático metodológico, está enganado. O curso prepara profissionais em educação críticos e com muita bagagem teórica. (E23B)

Eu acho que algumas sim e outras não, pois pelo fato de não ter estas expectativas muito claras. Eu acho que o que eu fui aprendendo ao longo do curso foi fundamental e é fundamental hoje, minha experiência de trabalho e as experiências não só da graduação, mas a possibilidade de fazer iniciação científica e entrar em contato com a pesquisa, que influenciam muito, hoje, o meu modo de olhar as coisas, trabalhando na escola. (E27C)

Em parte, faltou a parte de experiência em sala de aula, ficou meio vaga a parte da didática, que atitude tomar. Mas a parte de ideais, de fundamentos ficou bem completa, pois eu tenho uma visão bem clara do que eu penso sobre educação e a UNICAMP não molda o aluno para um modelo específico, ela abre um

leque para você escolher que caminho você quer seguir e que tipo de profissional pretende ser. (E28D)

Em partes. Quando saí da faculdade senti que tinham me concedido muitas ferramentas teóricas, no entanto as práticas quase não tinha, o que deu a sensação de despreparo diante de uma sala de aula carregada de conflitos. (E36D)

Ele não satisfez, no que concerne à psicologia, mas superou as minhas expectativas por sua abordagem ampla e crítica do fenômeno educacional, nos seus aspectos sociológicos, filosóficos, históricos, e ao abordar a educação escolar e a não-escolar, entre outras coisas.(E39A)

Não totalmente, senti muita falta da prática, principalmente em relação à alfabetização, já que não fiz magistério. (E40A)

Em alguns momentos me surpreendeu, em outros me decepcionou um pouco, era diferente do que eu esperava, mas me abriu algumas coisas e deixou a desejar outras. (E46A)

Temos casos (19,6%), porém, em que há a percepção de que o curso não conseguiu suprir as expectativas de ingresso.

Não... Aprendi mais no curso de magistério. (E8B)

Penso que a pouca prática de sala de aula foi um fator importantíssimo para que minhas expectativas não fossem satisfeitas pelo curso. A prática proporciona discussões, dúvidas e outras necessidades que não enxergamos apenas nas teorias. (E9C)

Não, as expectativas iniciais não. (...) A minha expectativa não era tão grande. Eu gostaria muito de trabalhar com a área de educação especial e para esta área minha expectativa era muito grande... Só que eu não tive nada, em específico, e foi aí que eu me senti muito frustrada e por isso fui para a área de psicologia para conseguir alguns diálogos, numa outra perspectiva; aqui mesmo dentro da Faculdade. (E10C)

Não, de forma alguma, depois que comecei a freqüentar o curso essa expectativa se desfez, pois logo no primeiro semestre vi que a UNICAMP forma pesquisadores e não professores de sala de aula.(E15D)

Não, pois quase não tivemos contato com o cotidiano escolar, somente nos estágios supervisionados. (E37C)

3. Atuação profissional pós-curso

As entrevistas nos possibilitaram mapear quais as áreas de atuação ocupadas pelos pedagogos egressos da UNICAMP. Percebemos que a maioria dos egressos entrevistados (75,4%) atua como professores e que desses grande parte (62,5%) atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental; conforme tabela VI:

Tabela VI – Distribuição de egressos por área de atuação profissional

Temática investigada	Nº (%) Egressos	Observações
Área de atuação		<i>Pode haver mais de uma atuação por egresso.</i>
a) Docência	40 (75,4)	
Ensino Fundamental	25 (62,5)	<i>Porcentagem calculada sobre os 40 egressos que atuam como docentes.</i>
Educação Infantil	8 (20,0)	
Ensino Superior	3 (7,5)	
EJA	3 (7,5)	
b) Pesquisa	9 (16,8)	
c) Gestão	5 (9,4)	<i>Apenas coordenação.</i>
d) Educação Especial	2 (3,7)	
e) Empresarial	2 (3,7)	
f) Educação não-formal	2 (3,7)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

Observamos que a atuação profissional dos egressos entrevistados é ampla e abarca todas as áreas previstas como atuação do Pedagogo no Projeto Político Pedagógico do curso. No entanto, fica explícita a concentração de egressos na atuação docente (75,4%), principalmente no Ensino Fundamental; seguida pela atuação em pesquisa (16,8%), destacada em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Sou professora de 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental tanto na rede privada quanto na pública. (E2D)

Já dei aula em escolas de Educação Infantil. Atualmente estou realizando mestrado com dedicação exclusiva. (E5B)

Atuo na docência, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e faço mestrado. (E10C)

Sou professora do Fundamental em uma Rede Municipal de Ensino. Fui efetivada há 4 anos. (E12A)

Atualmente eu atuo na área da pesquisa. Faço mestrado em educação especial na UFSCar. (E13C)

Sou professora de Ensino Fundamental em uma escola estadual, na cidade de São Paulo. Este ano estou com uma 3ª série do ensino fundamental. (E16C)

Eu sou professora, estou dando aula numa 2ª série do Estado. (E19D)

Estou no doutorado e basicamente isso. (E24A)

Eu trabalho com uma 3ª série do Ensino Fundamental de Cosmópolis. (E29B)

Hoje eu faço só mestrado, mas sou professora de Educação Infantil. (E34A)

Sou professora de 1ª a 4ª series do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Paulínia. (E39A)

Desde que me formei, atuo na área da docência. Este ano estou trabalhando com duas turmas de alunos bastante distintas: a primeira, composta por crianças de 6 e 7 anos, numa 1ª série; a outra, de jovens e adultos que fazem parte de um Programa de Alfabetização. (E44C)

Sou professora de 2ª série, na Prefeitura Municipal de Hortolândia. Também atuo no Projeto Kidsmart (uso do computador em conjunto com cantos de atividades diversificadas). (E47C)

Eu estou no curso de mestrado com bolsa e fui professora quando saí da Pedagogia. Trabalhei em três lugares diferentes, um pouco com Educação Infantil e depois 3ª série. (E48C)

Atuo como professora de uma 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola particular de Campinas. (E51D)

4. Conhecimentos utilizados na prática profissional

Ao serem questionados acerca de quais conteúdos/disciplinas acreditam serem mais pertinentes e de maior utilização em suas práticas profissionais, os egressos (84,9%) evidenciam a percepção de que é o conjunto das disciplinas e

não algumas em particular, ainda que focalizadas para sua atuação específica, que têm maior influência em seu cotidiano; conforme tabela VII:

Tabela VII – Distribuição de egressos por compreensão de utilização de disciplinas na prática profissional

Temática investigada	Nº (%) Egressos	Observações
Maior utilização na prática profissional		
a) Conjunto de disciplinas	45 (84,9)	
b) Disciplinas específicas para a atuação escolhida	8 (15,0)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

Esses sujeitos demonstram a compreensão de que é a partir do todo constituído por essas disciplinas que a prática profissional deles vai se configurando, utilizando, por vezes, a justificativa de que é esse todo que garante as concepções de Educação, Homem, Mundo (...), que se manifestam, inevitavelmente, em suas práticas profissionais.

Acredito que todos os conhecimentos subsidiados pelo curso são valiosos para ambas as áreas em que atuo profissionalmente, visto que possibilitam entender a educação de uma forma mais ampla. (E6D)

Muitos [conhecimentos]...desde os da minha área, até disciplinas relacionadas às artes (“Educação Corpo e Arte” ou “Dança Circular”) me ajudam a entender muito mais, conseguindo participar com mais eficácia desse mundo tão espontâneo e criativo que é o da criança. (E7C)

Não utilizo apenas conhecimentos específicos. Em cada planejamento, em cada intervenção com um aluno conseguimos refletir que tipo de educação desejamos, quais conhecimentos são prioridades, etc. (E9C)

Os outros conhecimentos são muito valiosos, pois quando atuamos em sala de aula, a criança vem pra escola e devemos considerá-la como um todo, não somente um ser a aprender a ler, escrever e etc. Com isso, o conhecimento de outras áreas é muito valioso. (E14B)

Claro que não [só conhecimentos específicos], são vários conhecimentos agregados que nos formam como profissional, e quando estou trabalhando e resolvendo os problemas que surgem sempre lembro e tento seguir aquilo que acredito e que é aquilo que aprendi com vários professores e disciplinas do curso. (E15D)

O curso como um todo. Porque atuar, seja em qual área ou nível de ensino for, necessariamente, a gente não precisa da matéria específica. Como o curso de Pedagogia é um curso muito aberto a gente acaba juntando tudo o que a gente aprendeu, para poder preparar qual foi sua prática e talvez, qual vai ser sua linha teórica. Então só com as matérias de Educação Infantil eu não tenho este suporte, então as outras matérias puderam dar este suporte para eu atuar na prática. (E21B)

Eu utilizo boa parte do curso, principalmente a parte de fundamentação. Porque ao final você faz um curso e você procura fundamentar sua profissão e seus valores diante daquilo tudo que você aprendeu e nisso tudo eu ganhei uma visão de mundo, de educação e de homem diferenciadas. Então nesse aspecto eu vejo que o curso de Pedagogia me fundamentou para isso, então hoje eu sei quais são minhas visões (de mundo, homem, educação) e o que eu quero com isso tudo dentro da minha profissão. (E22C)

Eu acho que utilizo todo o curso, pois a forma de ver os alunos, a forma de enxergar o que está acontecendo, a concepção de escola, entender mesmo a dinâmica... Acho que nesse sentido o curso como um todo ajuda. E foi isso que eu quis dizer sobre perceber a importância das disciplinas iniciais, pois às vezes você não sabe para que elas vão servir, mas quando você está na sala de aula angustiada, você vê a explicação do que está acontecendo e percebe a dinâmica toda. (E25B)

Tanto coisas bem específicas que tem a ver diretamente com o que eu estou fazendo hoje, quanto esses fundamentos gerais que dão suporte da concepção de escola que a gente tem, da concepção de sujeito que a gente tem, de quais são nossos objetivos, qual aluno a gente quer formar... Todas essas questões que a gente foi construindo no curso, a partir de diferentes discussões e disciplinas, estão presentes e influenciam nosso modo de olhar, as coisas que a gente faz e as relações que a gente vive na escola. (E27C)

Uso tudo que estava presente em nosso curso de Pedagogia. Quero dizer que a formação que o curso dá é uma formação humanística e, ao sair de lá, nossa cabeça está repleta de sentidos e preparada para refletir sobre a prática. Das aulas de

sociologia da educação à psicologia da educação, tudo faz parte do que sou hoje e da base teórica que me faz refletir sobre minha ação. Não há como separar, tipo, uso sociologia da educação, mas não uso psicologia. Todas as disciplinas compõem a complexidade da educação. (E32A)

5. Postura perante dificuldade profissional e possível causa

Após leitura das entrevistas percebemos que os egressos têm uma postura ativa perante as dificuldades encontradas em seu cotidiano e não percebem a formação no curso de Pedagogia, ou possíveis lacunas nesta formação, como o principal responsável por essas dificuldades; conforme tabela VIII:

Tabela VIII – Distribuição de egressos por compreensão acerca das dificuldades profissionais

Temática investigada	Nº (%) Egressos	Observações
Postura perante dificuldades profissionais		<i>Alguns egressos apontam mais de uma opção.</i>
a) Tenta alternativas diversas	24 (45,2)	
b) Percepção de que as dificuldades vão sendo resolvidas no processo, não havendo pré-soluções para elas	20 (37,7)	
c) Procura teoria e ajuda de colegas	17 (32,0)	
d) Procura alternativas teóricas	8 (15,0)	
e) Procura alternativas com colegas	4 (7,5)	
f) Não explicitam o que fazem	5 (9,4)	
Causa das dificuldades		
a) Não são decorrentes de falhas no curso	23 (43,3)	
b) Parcialmente decorrente por falha no curso	21 (39,6)	
c) Dificuldades estão ligadas à estrutura do sistema e não à formação propriamente	19 (35,8)	
d) Decorrentes de falhas no curso	4 (7,5)	
e) Não sabem dizer a causa	5 (9,5)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

Ao observarmos os números, percebemos que grande parte dos entrevistados (45,2%) procura diversas alternativas para resolverem os

problemas práticos de sua atividade profissional, sendo destacada, também, a procura de ajuda teórica e de colegas de trabalho.

A gente tenta de qualquer lado e às vezes você tem que entrar no esquema da escola porque senão você não se adapta ao local. Propor outros tipos de intervenção, falar com a família, fazer parcerias com outros tipos de instituições é o que eu estou tentando. (E10C)

Procuo sempre refletir sobre cada dificuldade e, quando possível, discuto com outros educadores para encontrarmos, juntos, uma solução. (E16C)

Eu tento superar essas dificuldades estudando muito e correndo atrás... Eu digo que sou professora 24 horas por dia, eu penso no que tenho que fazer; procuro repensar tudo o que eu fiz, de que maneira pode ser diferente e leio sobre [o assunto] o tempo todo. E eu não parei de estudar... não como era na faculdade, mas continuo estudando. (...) eu tenho lido muito sobre o assunto, tenho procurado amigas para conversar e procurar sempre entender e fazer o melhor pelos meus alunos. (E17D)

[Se referia especialmente à sua dificuldade em relação à inclusão] No início eu era muito desesperada e como agora eu percebi que eu não tenho muito apoio mesmo, eu procuro ficar mais calma, centrada. Eu ligo muito para outras colegas que têm alunos especiais, às vezes elas dizem “AH! Leia tal livro”, ou “Eu fiz essa atividade e deu certo.”... Enfim, procuro trocar idéias com os profissionais da área e ver sempre o que mais eu posso fazer. (E19D)

Eu buscava em várias fontes, tanto tentava ler coisas, quanto conversar com outras pessoas, outras professoras mais experientes. (E20B)

(...) eu dou um jeito de resolver, normalmente eu não fico esperando, porém dentro dos limites, porque a gente é professor e, infelizmente, a hierarquia ainda existe, direção, coordenação, secretaria, então dentro dos limites eu procuro sempre resolver, mas respeitando aquelas concepções diferentes e principalmente pensando primeiro nas crianças.(E26C)

Então por mais que a formação e tudo o que a gente tem dê subsídios, tem momentos que a gente não consegue usar a formação e as ferramentas que a gente tem para mudar a situação, pois tem um outro contexto que está impondo outras coisas. Então eu estou numa posição de recuar e buscar/pensar em outros caminhos.(E27C)

Eu lido perguntando para pessoas mais experientes, pessoas que já dão aula a um bom tempo e pesquiso na bibliografia que eu tenho em casa. A partir disso chego a uma conclusão minha e seleciono o que vou tentar e o que vou aplicar. O que eu penso é que a prática nunca é igual à teoria e por isso acho que é assim mesmo, vou buscando de diferentes maneiras. (E28D)

Quando eu não sei alguma coisa eu pergunto, corro atrás e estou tendo que ler e estudar muito. (E45D)

Tento lidar com isso de forma paciente, lutando por aquilo que acredito e transformando as práticas cotidianas. (E51D)

Recorro às leituras, de diversas áreas do conhecimento, da literatura, como também à conversa com profissionais mais experientes, amigos e ex-professores. (E53B)

Em relação à causa de tais dificuldades, notamos uma concentração entre aqueles que não percebem relação direta entre a formação e as dificuldades profissionais (43,3%) e aqueles que percebem uma relação parcial dessas dificuldades e sua formação (39,6%). Destacando-se, também, uma parcela significativa de egressos (35,8%) que aponta a estrutura do sistema (sociedade, governo, condições de trabalho, organização, gestão, etc) como o principal gerador de suas dificuldades, evidenciando a percepção de que não seria uma formação diferente no curso que poderia influenciar nessa situação.

De forma alguma. Acho que nenhum curso, de nenhuma área, é capaz de preparar seu profissional para situações da prática que não seguem uma regra teórica. Penso que dificuldades surgem sempre, e surgirão a cada dia, enquanto o foco de nosso trabalho forem pessoas e não objetos. As pessoas e as crianças, em especial, trazem sempre momentos diferenciados, inesperados e novos; e temos que lidar com possíveis dificuldades com tranquilidade e humildade, para conseguir se rever e se reconstruir com segurança e acerto. (E7C)

Não, como já disse anteriormente, as dificuldades profissionais fazem parte de todas as carreiras, independente de qual é e qual curso o profissional fez. (E16C)

Acho que não, acho que no dia a dia aparecem diferentes dificuldades e que o curso não tem como dar conta de abranger tudo. Acho que na hora em que você se vê na prática é que

aparecem essas dificuldades e por mais que você pense “ai se eu tivesse feito mais um estágio”, não teria a ver com aquele contexto, se tivesse tido mais prática teriam outros problemas e diferentes do que viveremos na prática, então acho que depende muito do contexto mesmo. (E25B)

Não, acho que não. Eu acho que as dificuldades, os conflitos, os dilemas a gente vai encontrar em qualquer momento profissional que a gente estiver. Acho que a questão é como a gente vai conseguir transformar, driblar isso... e eu acho que a formação inicial dá elementos, mas não vai conseguir dar conta de formar alguém que vá conseguir resolver tudo de cara, mesmo porque eu acho que nesses enfrentamentos e nesses dilemas a gente também está se formando e vai ser fundamental para a nossa constituição. (E27C)

Não, francamente, as dificuldades profissionais que vivi não tiveram nada a ver com alguma ausência no curso de Pedagogia da UNICAMP. As pessoas precisam parar de achar que a formação resolve todos os problemas do mundo. (E32A)

Não acredito que o curso possa dar conta de todas as dificuldades de todos os alunos formados que foram para o trabalho. Acredito que os diferentes cursos oferecem uma formação característica à instituição que estão ligados, de acordo com a visão dos docentes que lá ensinam e pesquisam, com o tipo de pesquisa que lá se produz, com o compromisso político pelo qual enfrenta o momento histórico em questão que lá se assume. (E53B)

Não, das principais dificuldades que enfrento na prática profissional, citadas acima, não foram ocasionadas por “falha” no curso. Poderia dizer então, que uma das dificuldades que enfrento na prática e que atribuo a uma “falha” no curso, refere-se ao aprofundamento das questões referentes à Educação Especial. (E6D)

O curso não tem condição de abarcar todas as dificuldades encontradas no dia a dia, mas tem condição de discutir a maioria. Cito por exemplo a questão das dificuldades de aprendizagens e as possíveis causas, a questão da hiperatividade, a questão do ‘como’ ensinar, propor metodologias, discutir a questão da família, etc.(E9C)

Falha não, pois ele dá o que eu chamei de base, então ele não te deixa sozinho. Mas por outro lado, poderíamos discutir um

pouco mais e digo especificamente da questão social e da realidade da escola hoje. (E10C)

Algumas sim como por exemplo, o despreparo frente à presença de um aluno com necessidades especiais em sala de aula. (E14B)

No caso da educação especial sim. Porque a gente fez uma disciplina só sobre o tema e foi extremamente teórica, ficou falando da “história da loucura”, falou muito do passado e não do presente... E eu acho que mudou muito. Então nesse caso foi uma lacuna, mas tem coisas que não, que é da prática mesmo, e no caso que eu falei, do Estado mesmo. (E19D)

Algumas sim, outras talvez, mas o curso não vai te dar todas as respostas, toda a fundamentação que você precisa, mas ele vai indicar como buscar essa fundamentação. (E22C)

Sim e não. Porque eu tenho uma preocupação com isso, acho que temos que tomar cuidado para não virar fórmula... Temos que aprender a planejar e técnicas de... Acho que sim e não, pois sempre temos que ter acesso, mas sem ser receita, pois é fácil cair em receita e é muito cômodo também, mas por outro lado não dá conta... (E34A)

Algumas vezes sim, tenho dificuldades para interpretar as situações à luz de alguma teoria aprendida no curso e creio que isso se deva a “falha” na associação teoria/prática nas aulas do curso de Pedagogia. (E39B)

Para mim, particularmente, foi uma junção de fatores e não especificamente causadas pelo curso. Falhas pessoais, falhas de alguns professores na prática de aula e falha de planejamento quanto a grade curricular do curso voltado muito mais para a pesquisa e teoria que práticas, vivências com a realidade escolar. (E46A)

Não, não acho que são falhas no curso. Acho que são dificuldades por conta da estrutura organizacional do Estado, às vezes por conta da estrutura da própria escola, por falta de organização da própria escola... Mas coisas que a formação não poderia fazer diferente. (E1D)

As principais dificuldades que enfrento atualmente na prática referem-se, principalmente, a questões de ordem mais administrativas da escola: falta de recursos, materiais, etc. (E6D)

É difícil dizer que elas possam ser ocasionadas por alguma “falha” no curso, pois são inúmeras as dificuldades. Creio que, no início da carreira, senti muita falta de uma formação que fosse mais voltada para a prática, mas busquei respostas e creio que superei grande parte delas. Mas muitas das dificuldades que enfrentamos em sala de aula estão relacionadas com a desvalorização da Educação e do Professor (falta de materiais, desrespeito tanto de alunos e de pais, falta de apoio da direção, entre outras), que não estão diretamente relacionadas à formação. (E12A)

Acho que as dificuldades são mais de questão material mesmo, não temos material, não temos dinheiro para isso ou para aquilo, ela sempre esbarra neste aspecto. A questão das pessoas dispostas a fazer da educação algo transformador, eu acredito que eu tenha sorte de encontrar gente sempre muito disposta, porque nem em todo lugar é assim. (E22C)

As maiores dificuldades encontradas, deixando de lado a crise do país que dificulta o reconhecimento financeiro e a valorização do estudo, são quando deparamos com crianças com dificuldades de aprendizagem, falta de limites, disciplina, organização e acompanhamento dos pais. (E42A)

As dificuldades profissionais que encontro geralmente estão relacionadas à indisciplina dos alunos, carência de recursos materiais tanto de alunos como da escola, passividade e descaso dos dirigentes quanto aos problemas educacionais e, às vezes, até falta de conhecimento e competência dos nossos superiores mais próximos. Isso gera muita indignação! Vejo que muitas das dificuldades encontradas fogem do controle imediato do professor... são problemas sociais que estouram dentro da escola e a gente, de uma maneira ou de outra, tem que se virar pra resolver como dá, pois nem sempre as coisas se resolvem como gostaríamos. (E44C)

Não sei se o curso tem alguma responsabilidade, pois eu acho que em todo o processo uma das coisas que faz a maior diferença é a postura do educando... Mas acho que o curso deixa a desejar, mas não são dificuldades de falhas no curso, pelo menos nas que eu enfrento o curso não é o responsável, o responsável é algo muito maior e o curso estaria dentro desse algo muito maior, de certa forma responde a este algo muito maior... (E49C)

6. Características do profissional formado

Ao fazerem observações acerca do profissional formado, os egressos apresentam muitas características, entretanto sete foram aquelas com maior frequência, havendo destaque para as quatro primeiras; conforme tabela IX:

Tabela IX – Distribuição de egressos por características apontadas acerca do pedagogo da UNICAMP

Temática investigada	Nº (%) Egressos	Observações
Características do pedagogo		<i>Alguns egressos apontam mais de uma característica.</i>
a) Profissional crítico (boa visão da realidade / reflete – discute)	33 (62,2)	
b) Com forte formação teórica	21 (39,6)	
c) Pesquisador / Investigador	19 (35,8)	
d) Profissional eficiente / comprometido	17 (32,0)	
e) Com concepções definidas (homem, escola, educação, etc)	14 (26,4)	
f) Preocupado com a continuidade da formação	14 (26,4)	
g) Político / Preocupado com a transformação social	12 (22,6)	
h) Pouco preparado para a prática / desconectado com a realidade	9 (16,9)	
i) Criativo (elabora novas alternativas)	6 (11,3)	
j) Com lacunas na formação	3 (5,6)	
l) Pouco preparado para áreas além da docência	2 (3,7)	
m) Preocupado com a escola pública	2 (3,7)	
n) Arrogante	2 (3,7)	
o) Pouco preparado para trabalhar coletivamente	1 (1,8)	
p) Flexível por causa da formação em diferentes áreas	1 (1,8)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

A característica de ser um profissional crítico aparece como a mais freqüente na visão do egresso (62,2%), entretanto a sólida formação teórica desse profissional também aparece com freqüência (39,6%); sendo a percepção

de um profissional voltado para a pesquisa/investigação (35,8%), eficiente/comprometido (32,0%), com concepções bem definidas (26,4%), preocupado com a continuidade de sua formação (26,4) e político/preocupado com a transformação social (22,6) outras características freqüentemente apontadas para esse profissional.

Olhando para minha formação e para a grade curricular eu acho que favorece um aspecto político, uma discussão política da Educação, acho que é essencialmente isso. (E1D)

Percebo que a maioria dos pedagogos formados pela UNICAMP, tem um bom embasamento teórico sobre educação. (E6D)

Acho que são pedagogos com criticidade, autenticidade e reflexividade. (E7C)

É um profissional que busca formação continuada. (E8B)

Percebo que o pedagogo formado pela UNICAMP possui um olhar investigativo para os problemas ou questões vividas na escola. (E9C)

É uma pessoa extremamente crítica e digo isso pois estou rodeada de profissionais formados pela UNICAMP, inclusive de anos diferentes do meu. (E10C)

Em geral, os pedagogos formados pela UNICAMP são profissionais críticos, questionadores, que lutam por aquilo que acreditam. (E12A)

O pedagogo formado na UNICAMP é um profissional que tem um conhecimento bastante amplo sobre a educação, principalmente no que refere aos aspectos políticos e organizacionais. É também um profissional bastante engajado na pesquisa acadêmica. (E13C)

Na maioria das vezes, é um profissional crítico, que está sempre se indagando sobre as condições existentes, tem um compromisso político com a Educação, preocupando-se em produzir mudanças que colaboram para a vida do aluno. E ainda, é um aluno que tem oportunidades de se engajar em pesquisas e atividades acadêmicas que muito colaboram para nossa formação. (E14B)

Um profissional muito crítico e que sempre, de alguma maneira para tomar qualquer decisão, se pautará na teoria, ou então se ela não estiver ao alcance irá sempre questionar e partirá

sempre para o lado da pesquisa para ter uma resposta ao seu problema. (E15D)

Acho que não tem como dizer que um pedagogo vai sair da UNICAMP, por mais que ele não tenha feito iniciação científica, e não vá fazer pesquisa em sua vida, seja como professor ou como pesquisador de carreira, acho que em qualquer área ele vai pensar na questão da pesquisa, porque para a gente da UNICAMP essa pesquisa está muito forte e em qualquer momento da graduação, não importa o professor e de que disciplina seja. (E24A)

No pedagogo são concepções diferentes. Por exemplo, no ENEP (Encontro de Educadores de Paulínia) quando eu ouvi os profissionais, não só pedagogos, daqui da Faculdade de Educação da UNICAMP, dá para perceber que são outras concepções, até no jeito de encarar a educação, no embasamento que trazem, as concepções são diferentes, estão em outro nível e um nível que, infelizmente, ainda está muito à nível de academia e que precisaria ser mais disseminado nas escolas. (E26C)

Criticidade; acho que é alguém que confia muito no seu taco, sabe a que veio e o que vai fazer. Capacidade de decisão. Uma abertura muito grande para estudar o que for preciso, se está diante de um desafio e não sabe o que fazer vai procurar, vai estudar... (E30C)

Consciente do papel do educador e principalmente da forte influência de nossas crenças e ideologias no fazer cotidiano. (E38C)

Na minha opinião, o pedagogo que é formado pela UNICAMP, através da Pedagogia regular, é um profissional crítico, que sabe se posicionar e que está sempre em busca do aprimoramento. (E40A)

Os pedagogos formados pela UNICAMP geralmente têm uma visão muito crítica quanto à educação; um espírito de liderança, que aliado ao seu conhecimento, põem-se a lutar e exigir direitos e mudanças. Não se cala passiva e facilmente diante dos problemas. (E44C)

7. Características do curso de Pedagogia da UNICAMP

Durante as entrevistas, e para além da questão específica acerca dos pontos fortes e fracos do curso de Pedagogia da UNICAMP, os egressos foram apontando as características que observavam acerca desse curso.

Dentro das diferentes características citadas e aproveitando a questão especificamente apresentada aos egressos acerca das características do curso, dividimos os apontamentos entre potencialidades e fragilidades do curso. Como potencialidades as indicações mais freqüentes foram acerca da Dimensão Teórica (58,4%) e da Base que o curso proporciona a seu egresso (39,6%). Como fragilidades as indicações mais freqüentes foram a da Dimensão Prática (73,5%) e da Falta de aprofundamento em algumas temáticas específicas (32,0%). Conforme tabela X:

Tabela X – Distribuição de egressos por compreensão acerca do curso de Pedagogia da UNICAMP

Temática investigada	Nº (%) Egressos	Observações
Características do curso		<i>Alguns egressos apontam mais de um ponto.</i>
a) Potencialidades		
Dimensão teórica	31 (58,4)	
Curso dá a base da formação/ o egresso sabe como e onde procurar	21 (39,6)	
Formação de profissionais críticos e reflexivos	19 (35,8)	
Pesquisa	17 (32,0)	
Currículo abrangente	16 (30,1)	
Corpo docente	15 (28,3)	
Possibilidades e oportunidades de formação	10 (18,8)	
Infra-estrutura	4 (1,5)	
Formação política / envolvimento social	4 (7,5)	
Possibilidade e previsão de formação continuada	4 (7,5)	
Formação de professores	3 (5,6)	
Estágio em escolas públicas	1 (1,8)	
Seriedade	1 (1,8)	
Relação Teoria/Prática	1 (1,8)	
b) Fragilidades		
Dimensão prática	39 (73,5)	
Falta de aprofundamento em algumas e temáticas específicas	17 (32,0)	
Currículo amplo para a duração do curso	14 (26,4)	
Área da educação especial	12 (22,6)	
Corpo docente não comprometido com algumas questões relacionadas a dar aulas ou com a própria graduação	8 (15,0)	
Interdisciplinariedade	4 (7,5)	
Grade curricular	3 (5,6)	
Apoio ao estudante	3 (5,6)	
Pouca ênfase na formação humana / política	2 (3,7)	
Núcleos Temáticos	2 (3,7)	
Curso desconectado com o mercado	1 (1,8)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

Os entrevistados apontaram, com maior frequência, onze características acerca do curso de Pedagogia da UNICAMP, dentre elas sete enquadradas como potencialidades do curso e quatro como fragilidades. Sendo elas:

Potencialidades: Dimensão teórica (58,4%); Curso como dando a base da formação (39,6%); Formação de profissionais críticos e reflexivos (35,8%); Dimensão da Pesquisa (32,0%); Currículo abrangente (30,1%); Corpo Docente (28,3%); Possibilidades e oportunidades de formação (18,8%);

Fragilidades: Dimensão prática (73,5%); Falta de aprofundamento em algumas temáticas específicas (32,0%); Currículo amplo para a duração do curso (26,4%); e Área da Educação Especial (22,6%).

Interessa destacar que o elemento apontado com maior frequência localiza-se entre os caracterizados como fragilidades do curso, sendo a Dimensão Prática (73,5%), seguido pela Dimensão Teórica (58,4%) que foi caracterizado como potencialidade.

Potencialidades:

Acredito que a formação do pedagogo volta-se bastante para a pesquisa. (E2D)

A grade curricular ser aberta para que se possam cursar disciplinas nas outras áreas como disciplinas eletivas. (E3B)

Boa fundamentação teórica e formação crítica. (E6D)

Estímulo para a pesquisa. (E9C)

Sólida base teórica, desenvolvimento do olhar crítico dos alunos, incentivo à pesquisa e muitos outros... (E12A)

A possibilidade da vivência universitária em seus diversos aspectos (iniciação, grupos de pesquisa, eventos científicos, intercâmbio com outros cursos); a formação acadêmica dos professores, a estrutura física (informática, biblioteca); bolsas para pesquisa. (E14B)

Os professores foram muito bons, as leituras que a gente fez foram muito bem selecionadas, um universo cultural muito rico. (E19D)

Quadro dos profissionais, os docentes da faculdade são muito bons, mas pouco explorados. (E21B)

Os primeiros anos que a gente tem, principalmente os dois primeiros anos, que são de formação de base. (E25B)

A formação política, participação no Centro Acadêmico e outras coisas que a universidade proporciona, integrações com várias pessoas.(E30C)

Sabemos onde e como procurar as soluções para as dificuldades (E31C)

Incrível base teórica fornecida. A ponto de classificar muito bem seus alunos em concursos públicos extremamente concorridos sem precisar estudar. (E36D)

Ótimos professores, bem conceituados, bom embasamento teórico. (E40A)

A base, vamos dizer assim, ampla, de amplo espectro que o curso de Pedagogia dá, o que eu acho positivo no curso de Pedagogia.(E43B)

Acho que o curso ajuda a gente a ter mais consciência, a refletir mais, a pensar, a pesquisar mais... Acho que esse é um ponto muito forte do curso e que outras universidades, outros cursos não têm. (E45D)

A transformação do estudante como pessoa, sua forma de ver as coisas, crítica e na espera pelo melhor. (E51D)

Fraquezas:

As disciplinas de metodologia, a de matemática foi muito boa, mas a de história, de ciências... não serviram para nada, não me acrescentaram nada. Para mim eram professores que estavam totalmente desconectados com o real da escola, da questão prática. E também tem a disciplina de Educação Especial que é a única disciplina que a gente tem para essa área.(E1D)

Abordagem prática do curso. Só professores com experiência acadêmica; Pouco estágio. (E4C)

Penso que disciplinas eletivas relacionadas às artes, às necessidades especiais das crianças e aos temas transversais contribuiriam muito para a formação se fossem obrigatórias aos estudantes. (E7C)

Pouca vinculação com as práticas escolares; psicologia educacional pouco voltada para o que acontece no dia a dia. (E9C)

Atividades de estágio pouco motivadoras, não articuladas; distanciamento das atividades de pós-graduação; superficialidade das disciplinas da área de Educação Especial. (14B)

Os estágios deveriam ser muito mais explorados, deveria ter mais oficinas, não sei. Outro ponto é que a gente estuda Educação Especial, de Jovens e Adultos, mas são áreas muito pouco exploradas, do meu ponto de vista, pois a gente só tem uma matéria em um curso todo. (E21B)

Oferecer formação ampla (múltiplas habilitações) num curso de 4 anos. (E23B)

A gente acaba tendo uma visão de tudo muito abrangente nos últimos anos, mas acaba sem saber muito de alguma coisa. (E25B)

Os estágios são pouquíssimos. Quase não tive contato com escolas durante meu curso na UNICAMP. (E36D)

Disciplinas de fundamentos do ensino (de história, ciências, etc) pouco reflexivas e pouco interligadas com os estágios e a prática. Estágios pouco estruturados e não muito bem orientados. Débil articulação teoria/prática em toda a grade e a formação. (E39A)

Dificuldade de fazer a ligação entre as teorias que aprendemos e a realidade educativa atual. (E41C)

A falta de teorias e ações práticas por parte dos estudantes. Muitas vezes, as conversas não passam de idéias discutidas e apresentadas nos livros, ficando longe da mudança prática. (E51D)

Distanciamento teoria – prática do currículo. Inadequação do tempo de curso X conteúdo a ser conhecido, estudado. Teoricamente somos habilitadas em algumas áreas, como Administração, por exemplo, sem termos tido conteúdo teórico-prático suficiente, ao meu ver, para exercer a função. (E52C)

8. Observações diversas feitas pelo egresso

Durante as entrevistas e na última questão em especial, em que era aberto ao egresso fazer considerações acerca da formação, do curso, profissional formado, ou outro foco que quisesse e que ainda não tivesse mencionado, alguns egressos apresentaram considerações diversas. Algumas puderam ser incorporadas em outras temáticas já apresentadas e outras, por não se enquadrarem, especificamente, em nenhuma delas, ou pela necessidade de destaque foram organizadas na tabela IX.

Das contribuições apontadas se destacam duas: a Necessidade de reorganização dos estágios (20,7%) e a Necessidade do estudante traçar sua própria formação (20,7%); conforme tabela XI:

Tabela XI – Distribuição de egressos por observações variadas acerca da formação no curso

Observações feitas pelos egressos	Nº (%) Egressos	Observações
Necessidade de reorganização dos estágios	11 (20,7)	
Necessidade de traçar sua própria formação	11 (20,7)	
Em comparação a colegas de outras instituições percebe a diferença na formação / a UNICAMP é superior	7 (13,2)	
A percepção da formação se modifica após vivência profissional	7 (13,2)	
Necessidade de incentivo para o aproveitamento dos outros espaços formativos da UNICAMP	6 (11,3)	
Boa aprovação em concurso público	5 (9,4)	
Curso deve estar voltado para a realidade / há a necessidade de discutir os problemas reais da escola	4 (7,5)	
Interação social muito boa na universidade	4 (7,5)	
Curso deve cobrar mais do estudante	2 (3,7)	
Necessidade de garantir a abrangência das diferentes correntes teóricas	2 (3,7)	
A FE tem que deixar claro o PPP desde o início	1 (1,8)	
Falha na disciplina de História da Educação	1 (1,8)	
Período vespertino é péssimo	1 (1,8)	
Crítica ao PROESF e PEFOPLEX que dão o mesmo diploma que a Pedagogia regular em menos tempo	1 (1,8)	
A universidade é muito boa e isso favorece a formação	1 (1,8)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

Os entrevistados mencionam algumas temáticas que compreendem como importantes de pontuar, dentre elas há algumas que se repetem com maior

freqüência e outras que só são citadas por um, ou dois entrevistados, mas que, para conhecimento, optamos apresentar.

Destacamos as duas primeiras pela maior freqüência com que aparecem (20,7% em ambos os casos) e pela reconhecida necessidade de discussão já apontada pelos professores da Comissão entrevistados e discutidas em momento da reformulação.

Então uma aproximação maior, não que não exista, existe, mas precisaria ser maior. Que a gente possa destinar um tempo maior para ficar na escola, um tempo de exercício junto com a Faculdade, uma formação que é de dois momentos, pois esse movimento de reflexão agora, atuando, eu faço sozinha e seria uma grande oportunidade para eu estar dentro da Faculdade discutindo. (E10C)

Outra coisa é a questão do estágio, pois para quem vai ser professor isso é muito importante e acho que deveria ser repensado pois embora a gente tenha que ir no segundo e terceiro anos para a escola, você só é obrigado a ir mesmo no terceiro e não tem um planejamento, a gente vai meio ao léu para a escola, faz projeto de acordo com a cabeça de cada um, sem muito planejamento... A gente tem uma disciplina que vai fazer visitas na escola (três ou quatro), em outra mais duas e tem que fazer um projeto e em outra aplicar, mas parece tudo muito solto... Reforça que na escola pública se vai, mas faz o que se quer nela... Precisa de um projeto mais amarrado mais direcionado... (E17D)

O que é essa prática? Não tem essa matéria. Por exemplo, quando você tem aulas de estágio que são os momentos em que, geralmente, você vai à prática, esses são realizados apenas em escolas do ensino público, você não tem contato com a realidade do ensino privado e isso é restringir a escola. Você não tem contato, por exemplo, com estágio de gestão, como administrar uma escola, mesmo você tendo matérias de gestão, você não tem conhecimento de como funciona uma secretaria de educação. (E21B)

(...) Ou talvez essa coisa da prática, pois por outro lado falta, por exemplo nos estágios, experimentar mais, pois o que é experimentado é uma coisa pequena e não dá conta do curso todo.(...) Acho que o estágio deveria acrescentar outras coisas, a gente está muito presa na coisa do acadêmico e não está lá vendo tudo no dia-a-dia da escola, porque a discussão no estágio é feita com base na experiência que cada um trás e

como só ficamos na sala de aula, nossa discussão fica por ali. (E30C)

Também tem a questão do estágio, aqui na federal as professoras de estágio estão mais presentes na sala de aula com as estagiárias, assistem suas regências, o que na UNICAMP não aconteceu. (E32A)⁸⁰

O ponto fraco é que os estágios são pouquíssimos. Quase não tive contato com escolas durante meu curso na UNICAMP. (E36D)

Acho que uma das falhas do curso é de não proporcionar experiências reais de estágio. O curso deveria proporcionar mais práticas nas escolas e creches que estão dentro da própria UNICAMP (e se não existem escolas suficientes, porque não criar algumas?) deveriam haver convênios entre a Faculdade de Educação e essas escolas para que pudéssemos ter mais experiências reais, pois quando temos que fazer estágios é difícil encontrar escolas, difícil se locomover até elas e não existe um controle por parte dos professores de como vai indo o estágio e portanto fica muitas vezes incompleto. (E41C)

O curso da UNICAMP incentiva a autonomia do aluno, para correr atrás de estudos, teorias, pesquisas etc que sejam do seu interesse e isto é essencial para o profissional que tem interessa na área da pesquisa acadêmica. (E13C)

Dentro do curso eu consegui encontrar essa dimensão, eu acabei encontrando o caminho que eu estava buscando, mas se eu fosse pensar nas matérias isoladamente, se eu não tivesse interagido com o universo da pesquisa, talvez eu não tivesse conseguido. (E22C)

(...) [A UNICAMP] não forma um profissional para isso, mas forma você para você se formar como a profissional que você quer, te dá os instrumentos, te dá o caminho, te guia nos caminhos... (E17D)

Satisfez? Sim, não posso dizer que não satisfez ao que eu esperava inicialmente, mas eu posso dizer que meus outros movimentos na universidade contribuíram para algumas coisas que, de alguma forma, eu pudesse sentir falta, por ser um curso de graduação também. (E24A)

Mas a parte de ideais, de fundamentos ficou bem completa, pois eu tenho uma visão bem clara do que eu penso sobre educação e a UNICAMP não molda o aluno para um modelo específico,

⁸⁰ Trata-se de uma egressa que está atuando como docente no ensino superior.

ela abre um leque para você escolher que caminho você quer seguir e que tipo de profissional pretende ser. (E28D)

Quanto à minha prática agora, no mestrado, eu acho que esse caminho que eu fiz na graduação, ter feito iniciação e tudo me levou a fazer uma pós, acho que foi um caminho que eu mesma fui perseguindo, então ajuda porque eu já comecei a fazer iniciação e quando você vai para o mestrado você está muito mais familiarizada para outras coisas. Por outro lado, quando eu voltar para escola, acho que vai ser difícil. Eu acho que o meu caminho na graduação me formou para a pesquisa, não o curso em si, mas o caminho que eu trilhei. (E48C)

9. Formação Continuada⁸¹

Há um dado que embora não tenha sido objeto de questionamento direto em nossa entrevista, surge como uma das características do pedagogo formado pela UNICAMP apontada pelos egressos e pela proposta e que, dessa forma, consideramos importante apresentar.

Dos egressos entrevistados 50,9% deram continuidade a seus estudos em nível de pós-graduação. No entanto, este número pode ser maior já que os dados foram obtidos a partir de comentários durante, ou após as entrevistas, sem nenhuma pergunta objetiva acerca desse tema; conforme tabela XII.

Tabela XII – Distribuição de egressos por nível de pós-graduação

Formação Continuada em pós-graduação	Nº (%) Egressos	Observações
a) Fazem ou fizeram mestrado	22 (81,4)	<i>Porcentagem calculada sobre o total de egressos que declararam fazer pós-graduação (27).</i>
b) Fazem ou fizeram especialização	3 (5,6)	
c) Fazem doutorado	2 (3,7)	

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

Este dado coincide com àquele apontado pelos egressos ao caracterizarem o curso de Pedagogia e o pedagogo como Instituição e profissional preocupados com a continuidade da formação.

⁸¹ Na fala dos entrevistados é possível perceber que formação em Pós-graduação (*lato sensu*) é entendida como formação continuada.

Podemos apontar, ainda, que a maioria dos entrevistados que citam essa formação estão vinculados a um curso de pós-graduação *stricto sensu*, sendo a maior concentração em nível de mestrado (81,4%).

4.3.2 Categorias

A partir da leitura dos dados e com a finalidade de os organizarmos segundo os conteúdos que abarcam, buscamos a formulação de categorias que pudessem abranger essa dimensão.

Das entrevistas emergiram oito categorias consideradas a partir das temáticas apontadas pelos entrevistados.

1. Relação Teoria/Prática

A relação Teoria X Prática emerge na fala dos egressos de forma a evidenciar a percepção da necessidade de superação da dicotomia entre essas duas dimensões. Entretanto sua efetivação no curso não é apreendida da mesma forma pelos diferentes sujeitos. Emergiram, a partir das entrevistas, dois grupos de respostas para esta categoria:

1. Associada: em que há uma tensão entre teoria/prática, não havendo sobreposição entre elas, mas uma associação.

2. Dissociada: em que, na tensão teoria/prática, a teoria prevalece em detrimento da prática, havendo uma dissociação entre as duas dimensões.

Conforme quadro IV:

Quadro IV – Relação Teoria/Prática

1) **Associada (tensão dialética entre teoria/prática)**

Acredito que essa capacidade de refletir e dialogar a teoria e a prática para exercer um bom trabalho tenha sido adquirida pela formação na UNICAMP. (E16C)

[Ao falar em pontos fortes] E o que eu já comentei, é a coisa da teoria, de analisar as situações, de parar e pensar na teoria vinculada com a prática. (E18C)

Porque todo o embasamento teórico, quando você está em sala de aula, são necessários. Você não utiliza só a prática, você utiliza os fundamentos... Os para quê. Para quê educar, em que sociedade você está inserido... Tudo isso são fundamentos teóricos que devem embasar a sua prática, é aquela velha relação teoria-prática, que tem que estar sempre nesta ida e volta teoria-prática, até pelos objetivos que você tem de trabalho, que tipo de profissional você quer ser. (E26C)

[Ao falar do que mais utiliza em sua prática] Mais que o conteúdo, propriamente, eu acho que a postura que foi instaurada da importância da fundamentação teórica para se entender a realidade, a prática, para refletir o que está acontecendo e pensar novas saídas, eu acho que isso vem da formação e isto está presente e foi aqui que a gente teve. É uma coisa que eu uso bastante... a coisa de sempre relacionar a prática e a teoria, de buscar sistematizar e pensar o que está acontecendo. (E27C)

Aprendi associar prática e teoria. Busco fundamentar minhas ações e minhas escolhas. (E31C)

Eu acredito muito na formação teórica, na base que ela nos dá e na formação humanística que isso nos traz. E tudo isso vinculado com uma prática que vem depois, é muito rico. Tudo isso está por demais presente no meu dia-a-dia e não é possível alguém atuar sem teoria. A teoria, vinculada com a prática nos traz amplos conhecimentos sobre o ser professor. (E32A)

Acho que o acesso ao conhecimento... Nem só o acesso em termos de repertório, por exemplo saber “O Foucault, eu sei que existe, ele discute...”, mas o modo de elaborar também, como a gente lê os clássicos, esses fundamentos e relacionar com nossa prática. Em termos de reflexão mesmo. (E34A)

Logo que me formei achava que não estava preparada para o mercado e para atuar, agora percebo que o curso me deu uma base teórica fundamental para exercer minha profissão e mais, com essa base tenho o conhecimento necessário para buscar novas fontes e fazer essa ponte entre a teoria e a prática pedagógica. (E50C)

2) **Dissociada (ênfase na teoria)**

Penso que a pouca prática de sala de aula foi um fator importantíssimo para que minhas expectativas não fossem satisfeitas pelo curso. A prática proporciona discussões, dúvidas e outras necessidades que não enxergamos apenas nas teorias. (E9C)

[Ao falar o que o curso proporciono] Principalmente na área da Educação, te dá teoria, ajuda muito nessa teoria. Na questão prática mesmo, eu que tive que correr atrás para estar perto das coisas que eu gosto de fazer. A universidade, especificamente, foi até insensível na prática, ela não olhou tanto assim... (E17D)

A gente leu muito texto, a gente estudou muito, mas na questão da atuação e da prática há algumas brechas a serem preenchidas. (E21B)

[Ao falar em pontos fracos] Em relação a algumas disciplinas, ao conteúdo de algumas disciplinas, principalmente as disciplinas de prática, de estágio, as que lidam com a prática me preocupam, pois elas acabam não conseguindo articular a teoria com a prática e então, ou se discute muito a prática e não se consegue ultrapassar esse limite da prática, ou se separa a teoria sem fazer a articulação necessária. (E24A)

O curso deixa muito livre, muito aberto, a parte de teoria ficou bem ampla, mas a prática eu acho que faltou um pouco. (E28D)

[Ao falar em pontos fracos] Talvez sejam as práticas, atenção ao estágio, pois é tudo muito solto. Como trabalhar a teoria-prática, como interiorizar a proposta da práxis. (E35A)

Quando saí da faculdade senti que tinham me concedido muitas ferramentas teóricas, no entanto as práticas quase não tinha. (E36D)

Tenho dificuldades para interpretar as situações a luz de alguma teoria aprendida no curso e creio que isso se deve a “falha” na associação teoria/prática nas aulas do curso de Pedagogia. (E39A)

Vamos falar primeiro dos pontos fracos: o ponto fraco é a dissociação entre a teoria e a prática. (...) E acho que aqui tem uma dissociação nesse sentido, acho que deveria ter mais aproximação da teoria com a prática, de se observar mais e de entrar mais na prática educacional nos diversos níveis. (E43B)

Como ponto forte indico o extremo embasamento teórico propiciado pelo curso; como ponto fraco, a pequena exigência de estágio/experiência em sala de aula. Acredito que seria muito rico para a formação dos alunos do curso que ainda não trabalham e/ou nunca trabalharam na área educacional, adquirirem experiência extensa durante todo o curso. Com um maior conhecimento da realidade escolar e reflexão sobre sua prática, o aluno consegue discutir com mais clareza e firmeza teoria e prática enquanto ainda está dentro da faculdade. E sai melhor preparado para encarar os desafios da área, na medida em que possui, além dos conhecimentos teóricos, uma experiência considerável com o ambiente escolar. (E44C)

[Ao falar em pontos fracos] (...) de planejamento quanto a grade curricular do curso voltado muito mais para a pesquisa e teoria que práticas, vivências com a realidade escolar. (E46D)

Poderia haver mais proximidade teoria-prática, mas não posso negar que o curso visa formação de um profissional capaz de detectar, analisar e compreender, criticar os problemas da educação. (...) [Ao falar em pontos fracos] Distanciamento teoria-prática do currículo. (E52C)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

2. Relação Ensino/Pesquisa

Nesta categoria evidencia-se que os sujeitos percebem a existência da relação existente no curso entre ensino e pesquisa, entretanto nem sempre em articulação.

A partir das entrevistas emergiram três grupos de respostas para esta categoria:

1. Tensão em que as dimensões Ensino/Pesquisa se articulam possibilitando aprendizagem.
2. Tensão em que a Dimensão do Ensino se sobressai à da pesquisa.
3. Tensão em que a Dimensão da Pesquisa se sobressai em relação ao Ensino, havendo uma valoração da pesquisa em detrimento ao Ensino por parte dos docentes da FE-UNIACMP.

Conforme quadro V:

Quadro V – Relação Ensino/Pesquisa

1) Ensino/Pesquisa como dimensões articuladas

Acho que um ponto positivo é a diversidade de coisas que você aprende, tendo contato com as diversas teorias. Outra coisa é que é um lugar onde as pesquisas estão sendo formuladas, então o ensino não está separado da pesquisa (E20B)

[Ao falar do pedagogo] Mas se for para falar de maneira geral, acho que o curso acaba deixando uma necessidade teórica de continuar, por isso muita gente tenta continuar em nível de pós-graduação e levar uma vida mais de pesquisador, acho que essa é uma das marcas. E também, uma outra talvez seja, sair e começar a dar aula numa escola e pensar em continuar estudando. (E49C)

A iniciação científica, sem dúvida, faz um grande diferencial, bem como a inserção no dia-a-dia da faculdade. Viver a faculdade de forma intensa, como a FE-UNICAMP possibilita, muda em muito o nosso pensar sobre a educação e as relações humanas. É muito diferente do que apenas passar pelo curso freqüentando as aulas. (E53B)

2) Ênfase no Ensino em detrimento à Pesquisa

Não tinha como foco a escola para crianças e creio que, de certa forma, o curso está voltado para toda problemática escolar, faltando subsídios para aqueles que desejam seguir uma área que não seja a escola ou que queiram investir na carreira acadêmica. (...) Acho que a faculdade precisa intensificar a formação de um profissional capaz de pesquisar, e nesse ponto acho que ainda falta muito. (...) [profissional formado com] Uma visão ampliada da realidade, capaz de buscar meios para responder a questões especialmente voltadas ao campo escolar, com uma formação mais deficitária em outros campos da educação e do pesquisador acadêmico. (E5B)

3) Ênfase na Pesquisa em detrimento ao Ensino

Acredito que a formação do pedagogo volta-se bastante para a pesquisa. (...) Incentivo à pesquisa e carreira acadêmica. (E2D)

A prática pedagógica só se torna realidade quando este profissional assume uma sala. Parece mesmo que sua formação foi focada para pesquisa na área de educação e não para atuar na prática pedagógica. (E4C)

Eu sou, hoje, professor do ensino superior e para isso eu tenho subsídio, como pesquisador, me deu um subsídio muito bom para o meu mestrado, para eu fazer meu doutorado... Para isso eu acho que o curso serviu, para eu prestar um concurso público, mas se eu fosse pensar que é um curso de Pedagogia para formar professores das séries iniciais e da educação infantil eu teria dúvidas. (E43B)

[Em relação à utilização do curso na prática] Acho que mais o preparo para a pesquisa. E no curso de Pedagogia eu acho que o que mais a gente aprendeu mesmo foi a fazer pesquisa... (E45D)

4. Base de formação na docência

Nesta categoria compreende-se que os sujeitos entrevistados percebem a intencionalidade de formação com base na docência a que o curso se dedica. Entretanto o entendimento acerca da docência para eles e a maneira como ela se substância no curso não se evidenciou como definida.

Nesta categoria emergiram, três grupos de respostas:

1. Compreensão da docência como importante para todas as atuações do pedagogo.
2. A docência, na compreensão restrita de sala de aula - escola, é priorizada em detrimento a outras atuações.
3. A docência, na compreensão restrita de sala de aula - professor, não é contemplada de forma adequada durante o curso.

Conforme quadro VI:

Quadro VI – Base de formação

1) Docência como base

[Ao falar nas características do pedagogo] (...) acho que esse comprometimento com o ensino público e outra coisa é a certeza da necessidade de passar pela sala de aula, pois eu acredito que o pedagogo tem, necessariamente, que passar pela sala de aula e isso é uma característica que eu vejo na nossa formação. Eu acho que a docência é essencial para entender e falar de qualquer relação na educação, acho que a gente tem que passar pela relação com o aluno, principalmente nessa educação formal e institucional, embora acho que ajude nas outras relações educacionais também. (E27C)

2) Docência, como sala de aula – escola, é priorizada em detrimento de outras atuações

Não tinha como foco a escola para crianças e creio que, de certa forma, o curso está voltado para toda problemática escolar, faltando subsídios para aqueles que desejam seguir uma área que não seja a escola ou que queiram investir na carreira acadêmica. (...) Acho que a faculdade precisa intensificar a formação de um profissional capaz de pesquisar, e nesse ponto acho que ainda falta muito. (...) [profissional formado com] Uma visão ampliada da realidade, capaz de buscar meios para responder a questões especialmente voltadas ao campo escolar, com uma formação mais deficitária em outros campos da educação e do pesquisador acadêmico. (E5B)⁸²

3) Docência, como sala de aula, não contemplada

Eu diria, se eu fosse pensar como professor de educação infantil, ou de séries iniciais eu diria, que o curso me deixaria muito perdido. Como instrumentalização desse professor para que ele possa estar atuando de uma maneira diferenciada, como prática, eu diria que nós temos muito pouco referencial que subsidie um profissional para atuar neste nível de ensino, com este público. (E43B)

A meu ver, a UNICAMP forma “pesquisadores” e não “professores de sala de aula”, por outro lado, fornece toda a teoria necessária para que os seus alunos saiam do curso preparados para “competir” no mercado, principalmente em concursos. (E47C)

O curso da UNICAMP volta a formação do profissional para a pesquisa, para o seu fazer científico e não para a docência como base da identidade profissional (E52C)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

⁸² Esta fala foi, em parte, aqui repetida pela pertinência em mais de uma categoria.

4. Formação Sócio-Histórica

Esta categoria evidencia que o viés formativo almejado para o pedagogo como àquele centrado na concepção *omnilateral* das múltiplas dimensões da formação humana está presente na formação do pedagogo, entretanto não se substância de forma plena, ou seja, abarcando todas as dimensões pretendidas para a formação desse profissional.

Emergiram, a partir das entrevistas, dois grupos de respostas para esta categoria:

1. A formação sócio-histórica sendo contemplada em algumas dimensões pelo curso.
2. A formação sócio-histórica como não contemplada pelo curso.

Conforme quadro VII:

Quadro VII – Formação Sócio-Histórica

1) **Formação sócio-histórica parcialmente contemplada**

Por opção política sou professora da Rede de Ensino do Município de São Carlos. (E3B)

Acho que o curso de Pedagogia da UNICAMP nos prepara para atuar na educação entendendo-a de uma forma transformadora. (...) Enquanto pedagoga, acho que tenho uma vontade muito grande de desenvolver em meus alunos uma consciência crítica acerca da própria formação deles, bem como seus espíritos investigativos e questionadores. (E6D)

Quero dizer que a formação que o curso dá é uma formação humanística e, ao sair de lá, nossa cabeça está repleta de sentidos e preparada para refletir sobre a prática. (E32A)

Consigo apreender de maneira crítica os interesses políticos por detrás de muitas das “inovações” que são propostas para a educação, consigo perceber de maneira mais clara as relações de poder dentro da escola e da Rede de Educação, consigo perceber as limitações da minha atuação profissional, dadas as condições de trabalho que temos na escola. Eu me preocupo mais com a coerência entre os meus objetivos e os meios que uso para alcançá-los durante o processo ensino-aprendizagem, tenho objetivos não somente técnicos (instrução) mas sociais (educação) na minha atuação como professora. (E39A)

No geral foi muito bom [o curso], além do acadêmico me proporcionou um desenvolvimento pessoal valioso. (E41C)

Os pedagogos que tenho contato possuem uma boa desenvoltura nos concursos, são elogiados pelo trabalho, sempre buscam melhorar a qualidade de ensino (melhorar as aulas, desenvolver projetos) e possuem um bom embasamento teórico para entenderem os novos estudos buscados pela inquietude de sempre querer saber mais. (E42A)

Os pedagogos formados pela UNICAMP geralmente têm uma visão muito crítica quanto à educação; um espírito de liderança, que aliado ao seu conhecimento, os coloca na posição de lutar e exigir direitos e mudanças. Não se cala passiva e facilmente diante dos problemas. (E44C)

[Ao falar do pedagogo formado] Mas tem, talvez poucas, as que eu convivo mais, mas que não é a maioria, que pensam em encontrar no primeiro setor uma possibilidade de mudança estrutural, social... Mas não sei se estou certa, é o que penso, mas eu tive pouco contato com as pessoas depois da formatura e das pessoas que eu tenho contato tem esse caráter transformador. (...) [Ao falar em pontos fracos] Acho que outro ponto fraco é a área de artes, criação, sensibilidade... (E49C)

Outro grande aprendizado foi o das relações humanas, aí se incluem as políticas, nos espaços de discussão institucionais e de vivência na faculdade, com estudantes, professores, funcionários e outros que visitam a faculdade. (E53B)

2) Formação sócio-histórica não contemplada

[Como ponto fraco aponta a necessidade de maior] formação humana e profissional. (E8A)

Mas por outro lado, poderíamos discutir um pouco mais e digo, especificamente, da questão social e da realidade da escola hoje. (E10C)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

3. Interdisciplinaridade

Nesta categoria é indicada pelo egresso a necessidade de privilegiar-se o trabalho relacional de forma a possibilitar aos alunos a construção de caminhos particulares e, ao mesmo tempo, de aprofundamento e ampliação de conhecimentos sobre diferentes temas educacionais, entretanto não adequadamente contemplado no curso.

Conforme quadro VIII:

Quadro VIII – Interdisciplinaridade

Não sei o quanto as variadas disciplinas estão inter-relacionadas e o quanto os próprios professores sabem o que eles anseiam ver ao final do curso. (E5B)

[Como ponto fraco aponta a necessidade de] integrar mais as disciplinas, os campos de conhecimento. (E8A)

Outra coisa é a falta de articulação do corpo docente, acho que um dos problemas do currículo daqui não ter sido colocado em prática é que há uma falta de articulação, ou pelos professores não quererem, ou não conseguirem, talvez, mas não tem muito diálogo, não tem muito entrosamento e cada grupo de pesquisa se fecha em si e isso é um problema, porque se as pessoas não conseguem se articular, não há como haver um projeto coletivo, não há como ter uma visão mais coletiva. (E20B)

Acho que talvez um ponto negativo é o da necessidade de uma articulação maior das disciplinas entre elas, das de fundamento e das voltadas para a prática, das disciplinas voltadas para a prática (metodologias) entre si, pois embora elas falem da mesma coisa elas não tinham ligação, talvez um projeto mais integrado entre as disciplinas, mais interdisciplinar, acho que isso era um ponto que tinha que ser visto. (E27C)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

4. Multidimensionalidade da formação do pedagogo

Nesta categoria evidencia-se que os egressos compreendem o pedagogo como um profissional destinado a atuar nas diferentes áreas educacionais, entretanto nem sempre percebem o curso como capaz de abarcar essa multidimensionalidade da formação.

Emergiram, a partir das entrevistas, três grupos de respostas para esta categoria:

1. O pedagogo é formado para atuação nas diferentes áreas.
2. O curso prevê e pretende a formação multidimensional do pedagogo, entretanto não consegue ultrapassar uma visão geral das diferentes áreas de atuação.
3. Cada estudante tem que fazer opções individuais durante o curso e segui-las, não há um direcionamento do curso, mas possibilidades.

Conforme quadro IX:

Quadro IX – Multidimensionalidade da formação do pedagogo

1) Pedagogo formado para diversas atuações

O currículo da UNICAMP é um currículo muito bom e muito abrangente, a gente consegue trabalhar desde supervisão até a sala de aula mesmo e porque a gente sabe o caminho, a gente sabe onde ir buscar e não o “o quê”. (E10C)

Percebi outras formas de uma pedagoga atuar na sociedade sem dar aula, já conhecia as possibilidades de trabalho dentro da escola (coordenação, direção), contudo não tinha o conhecimento da possibilidade de trabalhar com seleção de pessoal em uma empresa ou trabalhar em organizações não-governamentais com a educação não-formal. (...) [Ao falar em pontos fortes] abre o leque para as possibilidades de atuação, forma em todas as habilidades (magistério, coordenação, supervisão, etc.) (E42A)

2) O curso almeja essa formação multidimensional, mas não atinge essa pretensão

De um lado acho que temos um contato grande com vários pontos de vistas, percepções, problemáticas sobre esse campo de atuação, mas por outro lado parece que estas coisas estão um tanto quanto desarticuladas. A impressão que tenho é que é difícil entender inclusive a constituição e formação dessa área da ciência, de que modo pode-se proceder para as variadas possibilidades de atuação que a própria educação abarca. (E5B)

O curso deixou a desejar em alguns aspectos, por exemplo, no sentido de aprofundar mais alguns temas que durante a faculdade foram simplesmente mencionados ou tiveram uma abordagem muito parcial. (E6D)

(...) Acredito que é um profissional que sabe de tudo um pouco, mas acaba não se especializando em nenhuma área. Isto é complicado, uma vez que o profissional, por ser formado para tanta coisa, pode não saber atuar bem em nenhuma. (E13C)

[Falando em pontos fracos] Poderia ser diferente, pois se formos pensar na formação do professor e nas outras habilitações que a gente tem, poderia ter aprofundado mais e ser diferente, mais intenso... (E17D)

[Falando em pontos fracos] oferecer formação ampla (múltiplas habilitações) num curso de 4 anos. (E23B)

[Ao falar em pontos fracos] Inadequação do tempo de curso versus conteúdo a ser conhecido, estudado. Teoricamente somos habilitadas em algumas áreas, como Administração, por exemplo, sem termos tido conteúdo teórico-prático suficiente, ao meu ver, para exercer a função. (E52C)

3) A formação no curso de Pedagogia e o aprofundamento nas diferentes áreas dependem do estudante

Durante o curso busquei diferentes áreas que pudessem ampliar a formação, inclusive através das iniciações científicas. (E2D)

Além disso, o curso da UNICAMP incentiva a autonomia do aluno, para correr atrás de estudos, teorias, pesquisas, etc., que sejam do seu interesse e isto é essencial para o profissional que se interessa pela área da pesquisa acadêmica. (E13C)

[Ao comentar se as dificuldades da prática eram falhas do curso] o curso me deu o “vai atrás que aqui não acabou, não tem tudo para você”, então se eu não sei uma determinada coisa eu vou atrás para tentar resolver a situação. Por isso que não ficou falho, não ficou falho porque para mim ficou a coisa de ir buscar o que não ficou bem esclarecido. (E18C)

Por exemplo, me lembro de ter saído com quatro habilitações. Tivemos uma formação geral sobre todas elas sem muito aprofundamento. Por um lado isso foi bom para definirmos o que mais gostávamos. Sabíamos o básico de cada uma delas e aí podíamos escolher alguma para nos aprofundarmos na pós, por exemplo. (E32A)

[Ao falar do pedagogo] Quando a Faculdade eliminou a escolha por habilitações e propôs a habilitação plena ela optou por formar um profissional mais abrangente, com uma visão maior sobre a educação. Houve perdas e ganhos. O curso que era de 4 anos e meio para duas habilitações ficou com 4 anos para todas as habilitações. Houve um enxugamento do currículo e necessariamente perdas na formação. Porém um ponto positivo do curso é as inúmeras possibilidades de desenvolvimentos de sua autonomia de estudos. Aprendemos a nos virar por nós próprios, para ir atrás daquilo que necessitamos. Acredito que é uma qualidade boa que pode levar o estudante comprometido e sério a, depois de adquirir uma visão geral da educação, aprofundar-se naquilo que ele precisa. Resumindo, um profissional com uma visão ampla e da complexidade da educação, que busca sua autonomia e se posiciona politicamente diante dos desafios do trabalho educacional. (E53B)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

4. Projeto Político Pedagógico

A temática da necessidade da existência de um Projeto Político-Pedagógico só foi citada por um entrevistado o qual evidencia a inexistência de uma cultura relacionada à construção de Projetos Pedagógicos para os cursos de graduação.

Conforme quadro X:

Quadro X – Projeto Político Pedagógico

Pensando mais na proposta pedagógica do curso... Eu fui uma das pessoas que a discutiu, tive a proposta em mãos, poucas pessoas conseguiram era algo não revelado e que me foi passado e pedido para que não falasse quem tinha passado... Eu percebo que a proposta era muito rica e ia muito além do que consegui ser aplicado, acho normal e acho que toda proposta tem uma utopia e que são nortes para a gente ter um horizonte “Queremos isso”, as contradições são sempre muito grandes, por isso não tenho a ilusão de que as utopias serão alcançadas dessa maneira, mas acho que tem discussões muito válidas como proposta curricular dos conteúdos das disciplinas, mas acho que a gente precisa aproximar essas discussões de uma prática efetiva. (E43B)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

5. Formação Universitária

Nesta categoria evidencia-se a percepção da importância de espaços oferecidos pela Universidade, como importantes propulsores da formação do pedagogo. Vimos emergir, a partir da fala dos egressos, a necessidade de utilização dos demais espaços da Universidade como importantes espaços de aprendizagem e possibilidade de ampliação do campo de formação e de atuação.

Conforme quadro XI:

Quadro XI – Formação na universidade

*O pedagogo é um aluno que tem oportunidades de se engajar em pesquisas e atividades acadêmicas que muito colaboram para nossa formação. (...)
Pontos fortes: a possibilidade da vivência universitária em seus diversos aspectos (iniciação, grupos de pesquisa, eventos científicos, intercâmbio com outros cursos). (E14B)*

Acho bom também a vivência que a universidade pública oferece, você pode fazer disciplinas em outros Institutos, você pode participar do movimento estudantil, seja no Centro Acadêmico, ou em outras instâncias, faz parte da formação também, as avaliações do curso... (E20B)

Então uma característica marcante é de formar um pesquisador e outra é de formar gente com um potencial de liderança forte, porque a universidade acaba dando possibilidades de participação democrática nas instâncias da universidade, participação em Centro Acadêmico, na representação discente, então gera essa liderança. (E22C)

A gente fica muito fechado aqui dentro da Faculdade, a gente aproveita pouco os outros espaços da UNICAMP, para conhecer e conversar com pessoas de outros cursos, para trocar idéias. Acho que algumas disciplinas deveriam ser com outros cursos, para outras vivências. (E29B)

Outro ponto forte é a formação política, participação no Centro Acadêmico e outras coisas que a universidade proporciona, integrações com várias pessoas. (...) Eu acho que queria acrescentar que a integração com outros cursos na universidade, e a importância da universidade e não só do curso agora, é muito boa para nossa formação. (E30C)

Fui me integrando e conheci os projetos que aconteciam na universidade, como a universidade solidária, o “Mano-a-mano”, o “Gira-sonho”, um monte de gente. E um jeito de encontrar isso foi através da universidade solidária... (E34A)

Outra coisa extremamente positiva é o próprio ambiente que a UNICAMP propicia de intercâmbio entre as áreas, isso talvez nem seja pensado pela coordenação como proposta curricular, mas é uma possibilidade de ampliação de horizontes e de ampliação e aproximação de debates e olhares em outros espaços que a própria UNICAMP propicia. Nem sempre é utilizado, mas é muito positivo. (E43B)

Na verdade é difícil falar do curso para mim, pois tem o curso, mas tem outra parte da minha formação que aconteceu em outros espaços da universidade e as vezes as coisas vão se misturando, pois eu vivi espaços de formação política só que para além do curso regularmente. (E49C)

Destaco agora a formação humana, com o contato com professores e demais estudantes, como também a participação em eventos da faculdade. O extra-sala, o intra-instituição me foram muito importantes. (E53B)

Organização: ALMEIDA, 2007. Fonte: Dados coletados durante pesquisa de campo, 2006.

CAPÍTULO V MARCAS DE FORMAÇÃO

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções (FREIRE, 1979).

Neste capítulo faremos a análise dos dados anteriormente apresentados com o objetivo de identificar e discutir as marcas de formação produzidas pelo curso de Pedagogia da FE-UNICAMP no profissional formado.

Embora os dados analisados nos dêem pistas que nos levariam a múltiplas marcas de formação produzidas nos egressos de forma individual, nossa opção⁸³ foi a de trazer para a discussão aquelas que se apresentaram como recorrentes, permitindo assim a generalização para o grupo estudado.

Como já anunciado, nosso intuito é analisar os dados a partir da fala dos egressos e, como ponto de apoio, tomar aqueles referentes aos documentos e as falas dos professores à medida que houver relações que permitam uma análise diferenciada.

Tendo o acima exposto, apresentaremos nossa análise na tentativa de elucidar as marcas de formação que emergem dos dados apresentados no capítulo IV. Fazemos o exercício de, a partir da fala dos egressos e em sua relação com os documentos analisados e as falas dos professores, ir construindo nossa compreensão acerca da temática, discutindo as marcas identificadas.

5.1 As marcas de formação

A partir da caracterização feita pelos egressos acerca do pedagogo formado pelo Curso de Pedagogia podemos levantar algumas percepções acerca desse profissional: um profissional com sólida formação teórica, pouco preparado para a prática, voltado para a pesquisa e preocupado com a

⁸³ Anunciada na delimitação do que entendemos por marcas de formação (INTRODUÇÃO).

continuidade da formação. Entretanto, além dessas indicações mais amplas apresentadas pelos sujeitos quando questionados especificamente sobre as características do pedagogo formado pelo curso e sendo constituídas por elas, ou as constituindo, podemos observar outras características que vão sendo apontadas direta, ou indiretamente e que vão se configurando como os indícios que nos permitiram identificar as marcas de formação produzidas pelo curso no profissional formado.

Tais marcas foram encontradas através da análise dos dados coletados junto aos egressos, numa busca de indícios que nos possibilitassem identificar como se deu a produção neste curso.

Como nossa preocupação não se restringia à análise da formação individual dos egressos, mas ao todo constituído por eles, partimos do sujeito e de suas marcas individuais para o todo, a fim de identificarmos e compreendermos àquelas generalizáveis ao grupo.

Dessa forma, apresentaremos e analisaremos a partir de agora as marcas de formação encontradas neste trabalho.

5.1.1 Profissional habilitado para diversas atuações

Durante a análise dos dados pudemos observar que se evidencia entre os egressos a compreensão do pedagogo como um profissional destinado à atuação nas diferentes áreas⁸⁴, pretensão evidenciada tanto no documento para reformulação do curso, quanto na fala dos professores:

Era urgente ultrapassar a visão de formação restrita a uma ou duas disciplinas teóricas e aos estágios Supervisionados no campo da Administração e Supervisão. A partir dessas percepções, foi se criando um consenso de que a formação de nossos alunos deveria abranger todas as possibilidades

⁸⁴ Como já apresentado no Capítulo IV, essa dimensão se evidencia na fala dos egressos com diferentes percepções: 1) O pedagogo é formado para atuação nas diferentes áreas. 2) O curso não consegue ultrapassar uma visão geral das diferentes áreas de atuação. 3) Cada estudante tem que fazer opções individuais durante o curso e segui-las, não há um direcionamento do curso, mas possibilidades.

profissionais colocadas pelas diferentes habilitações: professor de pré-escola ou profissional de educação infantil, professor de deficientes mentais [portadores de necessidades especiais], de primeira a quarta séries do ensino fundamental, diretor e supervisor (COMISSÃO AMPLIADA, 1997: 4).

(...) enfim, uma formação que o habilitasse, desse a ele um conjunto de aptidões de trabalho, para o exercício profissional no magistério independentemente da função que ele viesse exercer no seu campo profissional; professor, coordenador, gestor; tanto alguém que responda pela gestão, alguém que responda pela orientação, alguém que responda pelos conteúdos de sala de aula... (EP4)

Manifesta-se a partir da fala de nossos sujeitos, uma apropriação desse objetivo de atuação profissional proposto na Reformulação curricular, demonstrando a compreensão do pedagogo como profissional com campo de atuação tanto nos espaços educacionais escolares, quanto nos não-escolares, formais, ou não-formais:

Percebi outras formas de uma pedagoga atuar na sociedade sem dar aula, já conhecia as possibilidades de trabalho dentro da escola (coordenação, direção), contudo não tinha o conhecimento da possibilidade de trabalhar com seleção de pessoal em uma empresa ou trabalhar em organizações não-governamentais com a educação não-formal. (E42A)

O que nos remete à discussão que já vínhamos fazendo acerca das necessidades e ambições para a formação do pedagogo quando, ao considerarmos a perspectiva de totalidade e a visão interdisciplinar de conceber o conhecimento e a formação (FREITAS, 1987), vemos a ênfase na integralidade da ação educativa e docente e dessa forma o entendimento da necessidade da natureza multidimensional da atuação desse profissional.

Nessa perspectiva o pedagogo seria um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão dos sistemas, unidades e projetos

educacionais, assim como na produção e difusão do conhecimento nas diferentes áreas educacionais. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999)

Entretanto, essa formação multidimensional por requerer uma ampla abertura teórica exige que o pedagogo construa sínteses que o possibilitem transitar pelos diferentes campos e relações de sua atuação profissional, o que exige do estudante um exercício autônomo dentro do currículo que nem sempre é possível, segundo nossos sujeitos:

(...) Acredito que é um profissional que sabe de tudo um pouco, mas acaba não se especializando em nenhuma área. Isto é complicado, uma vez que o profissional, por ser formado para tanta coisa, pode não saber atuar bem em nenhuma. (E13C)

[Ao falar do pedagogo] Quando a Faculdade eliminou a escolha por habilitações e propôs a habilitação plena ela optou por formar um profissional mais abrangente, com uma visão maior sobre a educação. Houve perdas e ganhos. O curso que era de 4 anos e meio para duas habilitações ficou com 4 anos para todas as habilitações. Houve um enxugamento do currículo e necessariamente perdas na formação. Porém um ponto positivo do curso são as inúmeras possibilidades de desenvolvimentos de sua autonomia de estudos. Aprendemos a nos virar por nós próprios, para ir atrás daquilo que necessitamos. Acredito que é uma qualidade boa que pode levar o estudante comprometido e sério a, depois de adquirir uma visão geral da educação, aprofundar-se naquilo que ele precisa. (E53B)

Dessa forma, a partir do cruzamento das informações obtidas junto aos egressos, professores e documentos pudemos notar que embora a multim dimensionalidade do trabalho do pedagogo proposta teoricamente e afirmada recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia especificamente no tocante à atuação, esteja compreendida na perspectiva dada pelo curso e confirmada pela fala dos professores e egressos entrevistados, nem sempre ela se efetiva de forma apropriada à atuação profissional.

Nesse sentido, embora as diversas atuações estejam colocadas em perspectiva e compreendidas pelos egressos, nem sempre estes se sentem preparados para a atuação nas diferentes áreas, havendo como justificativa a pouca profundidade dada, no currículo, para cada uma delas e a necessidade de autonomia para que essa formação seja possível.

Essa autonomia necessária aos estudantes em relação à sua trajetória de formação é o que possibilitaria o aprofundamento nas áreas de atuação de escolha do egresso, o que se não desenvolvido pode gerar uma sensação de despreparo na prática profissional.

Por este viés, percebemos a necessidade de discussão da questão do conhecimento na Pedagogia, já que partimos para a formação multidimensional pela necessidade sentida historicamente de não fragmentação do trabalho do pedagogo, mas os dados indicam que corremos o risco de não formar profissionais preparados, a partir dos conhecimentos específicos, para atuar nas diferentes áreas.

Refletindo com Aguiar e Melo (2005a) entendemos que esse dilema está relacionado à necessidade da produção de sínteses acerca dos conhecimentos pertinentes à formação do pedagogo, as quais possibilitariam a articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas rumo a uma elaboração propriamente pedagógica. Essa elaboração exige o aprofundamento reflexivo das ciências específicas, dentre elas as Ciências Humanas, visto que elas se configuram como seus fundamentos, em relação com a prática educativa, como forma de fortalecer a especificidade da Pedagogia, contribuindo para sua superação como apenas campo aplicativo dessas outras ciências.

Dessa forma, essa capacidade de síntese está relacionada à necessidade de autonomia por parte dos estudantes e promoverá a apropriação e produção do conhecimento necessário às diversas atuações desse profissional, sem todavia pressupor sua saturação nos anos de formação inicial.

Nesse sentido, não trabalhamos com a idéia de que o curso teria que formar todos os estudantes para todas as atuações profissionais de forma aprofundada em um período de quatro anos, pois compreendemos como

alternativa a formação continuada, como indicada nas entrevistas com os professores como presente nas pretensões da reformulação:

Esse currículo trabalha com a idéia de que, em relação às outras áreas, fica uma formação mais geral, com a necessidade do aluno fazer uma complementação de formação posterior... Por exemplo, só com o que ele tem aqui eu acho pouco para ele ser um diretor de escola. Eu acho que isso não é só questão desse currículo, acho que a formação tem que ser continuada mesmo. (EP3)

O que se propõe é abandonarmos as concepções fragmentárias de formação propondo, juntamente com a inicial, a "formação permanente" (FREIRE, 1996), ou "formação continuada" (NÓVOA, 1992, PERRENOUD, 1993), a qual permitiria ao sujeito em formação a compreensão de que embora a formação inicial seja importante para sua profissionalização, ela não é capaz de garantir todo o estudo das especificidades de suas diferentes áreas de atuação, sendo necessário que essa formação prossiga em outros espaços e para além da formação na graduação.

Em relação às possibilidades de atuação contempladas no curso estudado, ao retornarmos ao documento de reformulação e ao seu PPP, percebemos que essas possibilidades estariam postas, mas seria esperada do estudante autonomia para que o aprofundamento nas áreas de atuação desejadas se desse através da escolha de disciplinas eletivas e Núcleos Temáticos:

A constituição dos Núcleos Temáticos compostos de disciplinas/componentes curriculares de caráter eletivo, se configuram como aprofundamento e ampliação do conhecimento sobre diferentes temas (PROJETO PEDAGÓGICO PEDAGOGIA-UNICAMP, s/d:5).

É importante observar, todavia, que essa expectativa nas escolhas feitas pelos estudantes vincula-se à reflexão da pertinência de assegurarmos espaços, previstos em currículo, em seu Projeto Político-pedagógico, para que eles sejam

mobilizados a desenvolver autonomia, a fim de compreenderem e fazerem opções em seu percurso de formação, garantindo que as escolhas feitas por estes estudantes sejam mais conscientes e acertadas às suas atuações pretendidas.

Portanto, embora vislumbremos a necessidade da formação continuada não desresponsabilizamos o curso de rever suas práticas em relação ao estudante para que esse utilize de forma apropriada os espaços possibilitados pelo curso, desenvolvendo autonomia em sua trajetória de formação. O que, se não observado, constrói não apenas uma formação frágil porque não bem aproveitada em suas pressuposições, como uma atuação deficitária que terá conseqüências diretas em nossa realidade educacional, tendo em vista que o pedagogo é um profissional que atuará predominantemente nessa área.

5.1.2 Profissional com base da formação na docência e na pesquisa, com compreensão restrita da concepção de docência

Os dados analisados nos permitem inferir que outra marca do pedagogo formado pela UNICAMP é a compreensão da base da formação na docência e pesquisa, entretanto com a dimensão da docência tomada de maneira divergente da postulada teoricamente e pretendida pela reformulação curricular, sendo compreendida como restrita à atuação profissional do professor.

Esta temática nos remete à discussão proposta pelo Movimento dos educadores e afirmada recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em que a atuação do pedagogo se dá em diferentes áreas, mas que a base de sua formação seria a docência.

Nos trechos abaixo retirados das entrevistas com os egressos podemos perceber essa dimensão.

Eu acredito que o pedagogo tem, necessariamente, que passar pela sala de aula e isso é uma característica que eu vejo na nossa formação. Eu acho que a docência é

essencial para entender e falar de qualquer relação na educação, acho que a gente tem que passar pela relação com o aluno, principalmente nessa educação formal e institucional, embora ache que ajude nas outras relações educacionais também. (E27C)

[Eu] Não tinha como foco a escola para crianças e creio que, de certa forma, o curso está voltado para toda problemática escolar, faltando subsídios para aqueles que desejam seguir uma área que não seja a escola ou que queiram investir na carreira acadêmica. (E5B)

Ela se faz presente também na proposta de reformulação, evidenciada como trabalho pedagógico, e nas falas dos professores:

[Ao se referir aos princípios norteadores da proposta] Valorização do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação, independente de seu campo de atuação futura. (Projeto Pedagógico Pedagogia-UNICAMP, s/d:3)

Então nós saímos de um modelo de currículo que estava centrado nas habilitações, para um modelo de currículo onde o eixo básico era a formação do docente, entendendo que qualquer atividade que o pedagogo venha a fazer, esta é a formação básica para ele. Então, mesmo que o pedagogo venha a ser diretor, coordenador, enfim, essa formação docente seria a base para ele, seria marca registrada, portanto, do ser pedagogo. (EP3)

[Ao falar das implementações do currículo]. Por um lado a introdução e a organização da iniciação à pesquisa que já vinha da reformulação anterior a 1998 com a idéia de pesquisa pedagógica no currículo, mas em 1998 se reorganiza essa pesquisa dentro do currículo e eu acho que se consolida tanto nas disciplinas de pesquisa quanto no trabalho de conclusão de curso. Isso me parece um dos avanços do currículo. (EP5)

Como evidenciado nesses trechos, percebemos que há a compreensão por parte dos egressos, dos professores e no Projeto Pedagógico da dimensão

da docência e da pesquisa como basilares da formação do pedagogo, o que vai ao encontro da linha teórica que compreende a ação educativa e a ação docente como inseparáveis e a pesquisa uma das necessidades para se garantir a relação entre teoria e prática (*práxis*). Sendo a docência entendida no seu sentido teórico-prático ampliado, de forma a possibilitar o trabalho coletivo e a pesquisa na perspectiva da complexidade do trabalho pedagógico.

Esta visão rompe com os reducionismos tanto do teorismo (aplicação da teoria na prática), quanto do *praticismo* (prioridade ao saber tácito na prática imediata), numa perspectiva de formação na *práxis* em que os conhecimentos teóricos da Pedagogia estejam em relação, sendo a docência e a pesquisa mediações para a construção das sínteses⁸⁵ necessárias à formação do pedagogo.

Essa compreensão de docência e pesquisa constituintes da base da formação do pedagogo coloca-se como meio de quebra com a fragmentação do trabalho pedagógico, rompendo com a divisão entre concepção e execução, pressupondo a articulação de conhecimentos e práticas, num enfoque complexo e multidimensional dessa formação.

Nesse sentido, pressupõe-se que o problema não seja resolvido pela separação entre o bacharelado e a licenciatura, mas sim, pela criação também de uma estrutura curricular complexa que possibilite que a formação do pedagogo se efetive, de modo a envolver intrinsecamente a docência (AGUIAR e MELO, 2005a).

Dessa forma tanto a proposta, quanto as falas dos professores e egressos evidenciam a necessidade da docência/trabalho pedagógico como base da formação do pedagogo juntamente com a pesquisa, entretanto os

⁸⁵ Essas sínteses são necessárias tendo em vista a formação multidimensional do pedagogo, a qual requerer uma ampla abertura teórica que exige a sua construção. Elas possibilitarão ao profissional transitar pelos diferentes campos e práticas. – Como discutido no Capítulo II.

egressos apontam diferentes concepções acerca da dimensão⁸⁶ da docência; sendo mais freqüente a compreensão da docência como restrita à sala de aula.

Essa compreensão restrita de docência evidencia-se à medida que ao falarem da formação no curso se referem muito ao “como dar aula”, ou a observação do espaço da docência como o espaço da escola. O que nos leva à percepção da necessidade de reolharmos para o curso, na expectativa de encontrar pistas que revelem em que momento a docência, anunciada pela proposta como trabalho pedagógico e compreendida dentro duma perspectiva complexa, se transforma em uma compreensão restrita à atuação do professor na sala de aula.

Um indicativo seria a própria fala dos professores, em que freqüentemente fala-se em docência citando como exemplo a sala de aula e a escola:

O que eu acho que se conseguiu foi a docência como eixo, apesar de algumas “caras feias”; escola como espaço de trabalho profissional e escola pública se mantendo como um espaço; o não retrocesso da idéia da habilitação (...). (EP6)

Nesse sentido haveria uma ligação direta da nomenclatura “docência” com as ações de ensino, numa compreensão restrita à atuação do professor em sala de aula. O que não condiz com os esforços teóricos implementados pelos estudiosos representados pela ANFOPE para uma compreensão ampliada da noção de docência, ou com a aparente tentativa do documento de reformulação de mudança de nomenclatura⁸⁷ para designar essa dimensão, passando a falar em trabalho pedagógico.

Outro indicativo seria a própria distribuição das disciplinas na grade curricular⁸⁸, havendo uma série de disciplinas dedicadas à reflexão das relações de ensino, voltadas especificamente para a atuação na educação infantil e nas

⁸⁶ Como já apresentado no capítulo IV, 1) Compreensão da docência como importante para todas as atuações do pedagogo. 2) A docência, na compreensão restrita de sala de aula – escola, é, ora priorizada, ora desconsiderada em relação a outras atuações.

⁸⁷ Essa percepção já foi indicada no Capítulo I.

⁸⁸ Grade curricular do curso: Anexo III.

séries iniciais do ensino fundamental em detrimento de reflexões externas ao espaço escolar. Como é o caso do eixo horizontal (no terceiro ano) completamente destinado aos fundamentos de ensino de História e Geografia, Matemática, Ciências e Alfabetização, assim como Prática de ensino.

Essa questão nos é cara, pois à medida que restringimos a compreensão da base do trabalho do pedagogo ao exercício profissional nos espaços escolares perdemos a dimensão mais ampla de sua atuação.

Por este argumento, nos parece necessária a retomada dessa discussão nos debates do curso de Pedagogia, já que os dados evidenciam que a mudança de nomenclatura de docência para trabalho pedagógico, sem uma problematização deliberada e intencional que possibilitasse a ressignificação pelos sujeitos dessa dimensão, não foi capaz de implementar mudanças nas práticas dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Dessa forma, embora a docência e a pesquisa sejam compreendidas como basilares na formação do pedagogo, a dimensão da docência acaba sendo assumida, em grande parte, como restrita à sala de aula e à escola, o que pode gerar não só a minimização do trabalho desse profissional, como o retorno à idéia de que o curso de Pedagogia seria destinado à formação de professores exclusivamente, perdendo a compreensão mais geral e complexa dessa atuação.

5.1.3 Profissional com formação deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática⁸⁹

A partir da análise dos dados pudemos perceber que outra marca do pedagogo formado pela UNICAMP é a fragilidade na dimensão prática do currículo e a percepção da relação entre teoria e prática como necessária, mas nem sempre implementada.

⁸⁹ Nos referimos aqui a uma deficiência na dimensão prática da formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UNICAMP e a uma não articulação entre a dimensão teórica (indicada como presente no curso) e a dimensão prática (indicada como ausente).

Na fala dos egressos podemos identificar tanto a dimensão almejada pelo documento, reafirmada pelos professores e apropriada à discussão teórica aqui expressa (chamada oportunamente na organização dos dados de associada⁹⁰), quanto de uma dimensão distinta da defendida (dissociada⁹¹) e que, dessa forma, evidencia a necessidade de um olhar atento às práticas desenvolvidas no interior do curso.

É necessário evidenciar, todavia, que a percepção da não implementação da relação teoria-prática como planejada no curso é mais presente entre os egressos que àquela que a julga presente, sendo a primeira associada à percepção da fragilidade da dimensão prática do currículo, indo de encontro ao que se defende teoricamente e da intenção da reformulação explicitada nos documentos e nas falas dos professores:

[Ao falar em pontos fracos] Em relação a algumas disciplinas, ao conteúdo de algumas disciplinas, principalmente as disciplinas de prática, de estágio, as que lidam com a prática me preocupam, pois elas acabam não conseguindo articular a teoria com a prática e então, ou se discute muito a prática e não se consegue ultrapassar esse limite da prática, ou se separa a teoria sem fazer a articulação necessária. (E24A)

Vamos falar primeiro dos pontos fracos: o ponto fraco é a dissociação entre a teoria e a prática. (...) E acho que aqui tem uma dissociação nesse sentido, acho que deveria ter mais aproximação da teoria com a prática, de se observar mais e de entrar mais na prática educacional nos diversos níveis. (E43B)

Como já evidenciado no Capítulo I, esta questão não é nova e está posta para o curso de Pedagogia desde sua origem no Brasil, assentada na lógica fragmentada e disciplinar da organização desses cursos, enfatizada nos pares dialéticos - teoria/prática, ensino/pesquisa - de forma separada e, quando muito, apenas justapostas.

⁹⁰ Como apresentado no capítulo IV, “Associada: em que haveria, no interior do curso, uma tensão entre teoria/prática, não havendo sobreposição entre elas, mas uma associação”.

⁹¹ Como apresentado no capítulo IV, “Dissociada: em que, na tensão teoria/prática, a teoria prevaleceria em detrimento da prática, havendo uma dissociação entre as duas dimensões”.

Quando se reporta à história, apreende-se que os diferentes significados históricos da Pedagogia e do Curso de Pedagogia materializados no currículo basearam-se, numa tendência maior, na justaposição entre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto-sujeito (AGUIAR e MELO, 2005a).

Nessa perspectiva, seria importante uma revisão da prática no cotidiano das ações no curso, de forma a potencializar momentos que colaborem com a possibilidade da *práxis* em detrimento de uma dificuldade, historicamente observada, de aproximação entre essas dimensões.

À menção da compreensão da relação Teoria/Prática de forma dissociada na formação se soma a alta porcentagem de sujeitos que citam a questão da prática como uma das fragilidades do curso (73,5%) e o apontamento do profissional formado com sólida formação teórica e despreparado para a prática, evidenciando de forma ainda mais contundente a dicotomia entre as duas dimensões nesta formação.

Parece haver uma série de determinantes, citada por egressos e professores, que atuaria como impeditivo da superação dessa dicotomia; dentre eles uma incapacidade de trabalho coletivo, uma continuidade de trabalho fragmentado que não pôde ser quebrada com a proposta curricular efetivada, ainda que coletivamente discutida, e uma propensão a distanciar as questões práticas da formação do pedagogo:

A gente tem aqui uma cultura em que, por via de regra, o docente trabalha sozinho. Tem muita estrela aqui, todo mundo se acha estrela, é difícil sentar junto para planejar disciplina, organizar projeto, essas coisas coletivas. (EP3)

Outra coisa é a falta de articulação do corpo docente, acho que um dos problemas do currículo daqui não ter sido colocado em prática é que há uma falta de articulação, ou pelos professores não quererem, ou não conseguirem, talvez, mas não tem muito diálogo, não tem muito entrosamento e cada grupo de pesquisa se fecha em si e isso é um problema, porque se as pessoas não

conseguem se articular, não há como haver um projeto coletivo, não há como ter uma visão mais coletiva. (E20B)

Nesse sentido, o que poderíamos vislumbrar é a possibilidade de colocarmos a dimensão prática em perspectiva no curso, fazendo um movimento relacional com a dimensão teórica de forma a consolidar como real a almejada *práxis* na formação do pedagogo, para o que seria essencial o trabalho coletivo dentro do curso.

Todavia, não queremos inferir que não houveram avanços nessa questão, já que a própria organização pensada para o currículo impõe algumas mudanças. Por outro lado, queremos apontar que algumas medidas a serem tomadas são indicativas da necessidade de mudanças mais substanciais nessa questão. Dentre elas a questão dos estágios e da interdisciplinaridade.

Os estágios são uma questão indicada tanto pelos professores, quanto pelos egressos, na qual haveria a percepção de que essas disciplinas necessitariam ser repensadas para que, efetivamente, garantissem a articulação entre teoria e prática e a vivência da dimensão prática pelo estudante de forma supervisionada.

(...) Ou talvez essa coisa da prática, pois por outro lado falta, por exemplo nos estágios, experimentar mais, pois o que é experimentado é uma coisa pequena e não dá conta do curso todo.(...) Acho que o estágio deveria acrescentar outras coisas, a gente está muito presa na coisa do acadêmico e não está lá vendo tudo no dia-a-dia da escola, porque a discussão no estágio é feita com base na experiência que cada um trás e como só ficamos na sala de aula [universidade], nossa discussão fica por ali. (E30C)

A questão dos estágios não é, na verdade, um problema específico deste projeto, ele é um problema da formação do pedagogo e desde que eu entrei aqui nós temos um problema com eles. (...) Na minha opinião, nós temos que ter um estágio organizado e estruturado, seja onde for, em que este estudante tem que estar, mesmo num curto tempo, exercendo a tarefa de docente, pois estágio, para mim, é, por definição, a possibilidade do aluno exercitar a profissão com supervisão. (EP3)

Esses trechos nos remetem a observação e defesa do estágio como espaço de vivência prática e, necessariamente, de articulação entre teoria e prática, mesmo porque, como discute Freitas (1996) a partir de sua pesquisa, em muitos casos os estágios são vistos pelos estudantes como a última esperança “de algum contato com o ‘saber fazer’, com a prática” (p 90) durante o curso de Pedagogia.

Todavia, o que podemos perceber, com base em Freitas (In BRZEZINSKI, 1996b), é uma desvalorização dos estágios no interior dos cursos de Pedagogia historicamente produzida, a qual estaria ligada à sua natureza voltada à dimensão prática.

(...) Sendo reflexo da desvalorização da prática como contraposição à teoria. Revela-se como parte da desvalorização do trabalho manual, em relação ao trabalho intelectual no processo de divisão do trabalho na sociedade capitalista (p. 86).

O que nos direciona à reflexão sobre a necessidade de retomada dessa disciplina de forma a encontrarmos nela um importante espaço para a efetivação da práxis almejada pelo curso.

Dessa forma, os estágios são em última análise, “(...) uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (KULCSAR, 1991:64).

Acerca da interdisciplinaridade, os dados coletados junto aos professores e egressos demonstram a compreensão dessa temática como substancial para a efetivação da proposta curricular, mas não ocorrendo como planejado, havendo a percepção de que as disciplinas não estabelecem diálogo entre si.

Acho que talvez um ponto negativo é o da necessidade de uma articulação maior das disciplinas entre elas, das de fundamento e das voltadas para a prática, das disciplinas voltadas para a prática (metodologias) entre si, pois embora elas falem da mesma coisa elas não tinham ligação, talvez um projeto mais

integrado entre as disciplinas, mais interdisciplinar, acho que isso era um ponto que tinha de ser visto. (E27C)

O que nos levam à reflexão proposta por Freitas (1995), a qual discute que a questão da interdisciplinaridade é uma temática central exatamente para a mudança da forma como se dá a produção do conhecimento dentro dos cursos de Pedagogia, já que essa dimensão permitiria o trabalho coletivo do corpo docente numa perspectiva dialética em que a práxis seria efetivada.

Nesse sentido, uma vertente importante que os dados coletados junto aos professores nos evidenciam é a relação direta entre a dificuldade de implementação da dimensão interdisciplinar da proposta e a conjuntura histórica em que ela se efetiva. Eles apontam que não há uma cultura de trabalho coletivo dentro da FE-UNICAMP e que essa reformulação chega num momento em que há o acúmulo de trabalho docente nessa instituição, determinado pelo aumento de vagas e diminuição de professores dentro da faculdade⁹².

Eu acho que os Núcleos Temáticos encontraram dificuldades; alguns se realizaram dentro do que a gente, mais ou menos, tinha como modelo e outros encontraram dificuldades de contingência de trabalho nosso; dificuldade de horário e dos alunos para propor coisas diferentes, dificuldade com carga horária... Acho que isso é uma coisa importante porque esse currículo é idealizado, é proposto e começa a ser implementado, ao mesmo tempo em que as condições de trabalho, aqui dentro da FE, se deterioram bastante; em que a gente se vê assoberbado.(EP4)

Todavia, a partir dessa fala, além da dimensão das condições de trabalho do corpo docente em que o currículo é implementado, podemos destacar a má utilização, ou não incorporação pela faculdade, dos Núcleos Temáticos. Esse apontamento é importante para a compreensão da discussão proposta, pois, por princípio, esses Núcleos seriam um espaço para a implementação

⁹² Podemos citar como acúmulo de trabalho a implantação do PROESF- Programa especial para formação de professores em exercício, concomitante à aposentadoria de vários docentes sem a devida contratação de substitutos.

interdisciplinar e aprofundamento nas diferentes temáticas presentes nas áreas de atuação do egresso.

Os Núcleos Temáticos seriam, dessa forma, o espaço reconhecido, e oficialmente destinado, para desenvolvimento de temas/eixos que fossem tomados sob uma perspectiva interdisciplinar, possibilitando diferentes reflexões a partir de diversas possibilidades de análises, sendo um espaço curricular em que a dimensão interdisciplinar fosse posta em perspectiva de maneira intencional, exigindo não só o diálogo entre o corpo docente como entre as diferentes dimensões necessárias à formação do pedagogo.

Os Núcleos não são feitos por um conjunto de professores que se seqüenciam numa proposta de trabalho, mas ele é um trabalho que exige o compartilhar, o trabalhar junto. (EP4)

Interessa dizer, todavia, que embora haja a indicação específica da dificuldade em relação à implementação da interdisciplinaridade, ao serem questionados sobre o quê, em relação ao curso, mais utilizam em sua prática profissional, 84,9% dos egressos citam que é o conjunto das disciplinas, justificando que é a partir desse todo constituído por elas que a construção de suas concepções (de homem, sociedade, escola, etc.) vão sendo possibilitadas, determinando sua atuação profissional.

Essa aparente contradição pode evidenciar que o curso não esteja atuando de forma interdisciplinar em suas manifestações curriculares, ou no trabalho coletivo do corpo docente, mas certamente tem possibilitado a discussão e reflexão acerca da importância do tema, as quais podem não ter sido feitas de forma dirigida e intencional, mas se manifestam como presentes na fala de nossos sujeitos.

Dessa forma, a almejada *práxis* dentro do curso de Pedagogia dependeria tanto de relações já estabelecidas, quanto de outras a serem desenvolvidas, ou apenas postas em prática, como a implementação/utilização de espaços para a efetivação dessa articulação.

5.1.4 Profissional formado sob a perspectiva das dimensões de ensino e pesquisa, entretanto desarticuladas

Os dados analisados nos mostram que outra marca do pedagogo formado pela UNICAMP é a dificuldade na articulação entre as dimensões de ensino e pesquisa.

O curso de Pedagogia da UNICAMP almeja uma formação em que essa relação seja produtiva sem sobreposição de uma dimensão à outra. Entretanto, a partir da fala dos professores e dos egressos podemos perceber que há dificuldades para sua implementação. Parece-nos claro que os egressos trazem tanto a dimensão do ensino, quanto a da pesquisa como integrantes da formação no curso de Pedagogia da UNICAMP. Menos claro está, porém, que estas dimensões estejam em articulação, ou, na percepção final pelo egresso, com a mesma intensidade:

Não tinha como foco a escola para crianças e creio que, de certa forma, o curso está voltado para toda problemática escolar, faltando subsídios para aqueles que desejam seguir uma área que não seja a escola ou que queiram investir na carreira acadêmica. (...) Acho que a faculdade precisa intensificar a formação de um profissional capaz de pesquisar, e nesse ponto acho que ainda falta muito. (...) (E5B)

A prática pedagógica só se torna realidade quando este profissional assume uma sala. Parece mesmo que sua formação foi focada para pesquisa na área de educação e não para atuar na prática pedagógica. (E4C)

A proposta curricular implementada coloca no trabalho pedagógico e na pesquisa a base da formação do pedagogo, havendo, já em seu princípio, garantida a articulação entre ensino e pesquisa tanto nas perspectivas de atuação dos egressos, quanto na atuação dos docentes do curso que têm nas duas dimensões, seu campo de trabalho.

A necessidade de tratar a pesquisa aparece na medida que os docentes da faculdade se titulam e a pesquisa se estabelece como propulsora da docência; se a gente quiser, a pesquisa e a docência aparecem muito mais interligadas a partir da titulação dos docentes. (EP5)

No entanto, ao analisarmos os dados coletados junto aos egressos as evidências indicam que embora também haja a percepção de que há a relação entre ensino e pesquisa, o que é predominante é a ênfase em um dos campos, sendo mais freqüente a observação do campo da pesquisa.

Eu sou, hoje, professor do ensino superior e para isso eu tenho subsídio, como pesquisador, me deu um subsídio muito bom para o meu mestrado, para eu fazer meu doutorado... Para isso eu acho que o curso serviu, para eu prestar um concurso público, mas se eu fosse pensar que é um curso de Pedagogia para formar professores das séries iniciais e da educação infantil eu teria dúvidas. (E43B)

[Em relação à utilização do curso na prática] Acho que mais o preparo para a pesquisa. E no curso de Pedagogia eu acho que o que mais a gente aprendeu mesmo foi a fazer pesquisa... (E45D)

Essa questão põe em perspectiva a discussão já empreendida nos Capítulos I e II da necessidade do curso quebrar com a histórica separação entre produção e transmissão de conhecimento, tendo em vista que a pesquisa é tomada como atividade de produção, enquanto o ensino de transmissão.

Essa separação seria mais uma das dicotomias características da fragmentação do trabalho, em que se separa o pensar do fazer, a produção da execução, o trabalho mais valorizado (pesquisa) do trabalho de segunda ordem (ensino) e em última instância, novamente, a teoria da prática.

Tendo em vista a necessidade de tomarmos a pesquisa e o ensino como dimensões da formação do pedagogo, nos parece essencial que o curso reveja essa relação de forma a garantir uma reflexão por parte do corpo docente acerca dessa temática.

Posto que essa articulação é essencial tanto para a quebra da fragmentação do trabalho pedagógico dos professores formadores no curso de Pedagogia, quanto para a futura prática do estudante, consideramos que o curso deva implementar discussões de modo a refletir sobre as práticas empregadas atualmente, a fim de garantir uma tomada de consciência dos sujeitos envolvidos num vislumbre de articulação entre essas importantes dimensões.

5.1.5 Profissional formado sob uma perspectiva Sócio-Histórica não plenamente efetivada

Os dados apontam para a implementação parcial da abordagem sócio-histórica na formação do pedagogo.

Essa temática nos remete à discussão empreendida no Capítulo II acerca da necessidade da formação omnilateral, conceito buscado em Marx, onde a práxis educativa deveria dar conta de restaurar em sua totalidade as diversas esferas da vida humana, integrando as múltiplas dimensões da formação: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética.

A partir das entrevistas junto aos egressos vimos que a percepção da dimensão sócio-histórica está presente na formação do pedagogo, sendo o aspecto mais apontado o da compreensão da atividade profissional voltada para um determinado projeto de sociedade, com vias de transformação social:

Acho que o curso de Pedagogia da UNICAMP nos prepara para atuar na educação entendendo-a de uma forma transformadora. (...) Enquanto pedagoga, acho que tenho uma vontade muito grande de desenvolver em meus alunos uma consciência crítica acerca da própria formação deles, bem como seus espíritos investigativos e questionadores (grifos nossos). (E6D)

Os pedagogos formados pela UNICAMP geralmente têm uma visão muito crítica quanto à educação; um espírito de liderança, que aliado ao seu conhecimento, os coloca na posição de lutar e exigir direitos e mudanças. Não se cala passiva e facilmente diante dos problemas (grifos nossos). (E44C)

Essa perspectiva se evidencia também, no documento para reformulação do curso e nas falas dos professores, vindo no sentido de compreender como essencial que o pedagogo seja capaz de atuar de forma diferenciada no cenário social, configurando-se como um profissional comprometido com a formação humana ampla:

Penso que as habilidades ali definidas são aquelas que devemos buscar nos nossos formandos: capacidade de, ao enfrentar-se no real, com as situações da educação e da escola públicas, criar situações para sua superação à luz de um projeto de sociedade transformador. Esta é, em síntese, a habilidade principal que esperamos de pedagogos comprometidos com a escola pública e um projeto histórico emancipador e a formação de sujeitos críticos inseridos nesse processo (grifos nossos). (Ep7)

[Ao falar das competências e habilidades esperadas do pedagogo] *i) assumir o compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a transformação da sociedade (grifos nossos) (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNICAMP, s/d).*

Entretanto, há indícios de que essa abordagem sócio-histórica não é efetivada em sua plenitude, já que os egressos também apontam a carência do curso em outras dimensões da formação humana, como pontuado na fala abaixo.

[Ao falar em fragilidades] *Acho que outro ponto fraco é a área de artes, criação, sensibilidade... (E49C)*

Dessa forma e ao contrário do que se espera da formação desse profissional, nem sempre as múltiplas dimensões do humano estão postas em perspectiva durante o curso, estando mais presente a dimensão técnica e política da formação.

Dentro dessa percepção, podemos citar que 26,4% dos egressos indicam possuírem suas concepções acerca de homem, sociedade, educação, etc, bem definidos; que 22,6% dos egressos percebem o pedagogo formado nessa

instituição como político/preocupado com a transformação social e que 35,8% dos egressos consideram que o curso forma profissionais críticos e reflexivos.

Por outro lado, temos indicações que apontam para a necessidade de ampliação da formação, sendo citada, especificamente, as dimensões artística e corporal.

Interessa dizer acerca dessa temática, todavia, que este currículo traz uma inovação acerca dessa dimensão que seria a disciplina “Educação, corpo e arte” como partícipe do conjunto de disciplinas obrigatórias do curso. Se por um lado não supre a necessidade dessa dimensão, por outro instaura um olhar até então negligenciado nos currículos anteriores como constituinte das necessidades básicas de formação desse profissional, incorporada à grade curricular no quarto ano.

Não pretendemos dizer que essa garantia disciplinar já seria o suficiente para a formação na área da arte, estética e corporal, mesmo porque há evidências que indicam sua fragilidade e escassez. No entanto, atentamos para a abertura de um espaço que demonstra a tomada de consciência da necessidade das diferentes dimensões do humano para a formação no curso.

Dessa forma, embora o pedagogo tenha como marca a formação na perspectiva sócio-histórica, nem sempre essa formação se configura de forma ampla, havendo aspectos mais aprofundados que outros.

Nesse sentido, acreditamos que a existência de indícios que apontam para uma perspectiva de transformação social, em que o egresso tenha claro seus objetivos e papel enquanto sujeito dentro da sociedade é um avanço considerável à formação fragmentada e voltada para a lógica unilateral, em que ora foca-se na dimensão intelectual, ora corporal, ora política, etc.

A essa discussão faz-se necessária a indicação de outra evidência encontrada a partir da análise dos dados coletados junto aos egressos em relação à formação ampla: a compreensão do desenvolvimento dessas dimensões como dependentes dos movimentos e caminhos percorridos pelos sujeitos particularmente.

Na verdade é difícil falar do curso para mim, pois tem o curso, mas tem outra parte da minha formação que aconteceu em outros espaços da universidade e as vezes as coisas vão se misturando, pois eu vivi espaços de formação política só que para além do curso regularmente. (E49C)

Destaco agora a formação humana, com o contato com professores e demais estudantes, como também a participação em eventos da faculdade. O extra-sala, o intra-instituição me foram muito importantes. (E53B)

Como as falas podem nos esclarecer, há todo um percurso formativo propício à formação sócio-histórica almejada, pois capaz de abrir possibilidades de atuação e ampliação de horizontes, que não estaria ligado ao planejamento curricular, mas aos outros espaços que a universidade oferece ao estudante e que seria percorrido segundo o interesse individual desses sujeitos.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que essa temática nos leva a perceber a importância do curso emprender espaços para a discussão e ampliação da compreensão do estudante acerca de sua trajetória de formação, assim como da necessidade de fazer escolhas acerca desta; na mesma perspectiva da discussão implementada acerca da necessidade de autonomia do estudante⁹³.

5.1.6 Profissional autônomo

Os dados apontam para a necessidade de um estudante autônomo em relação ao seu processo formativo, capaz de fazer opções durante sua formação, as quais permitirão o aprofundamento nas áreas de atuação que interessem a esses sujeitos.

As entrevistas com os egressos indicam que estes compreendem a necessidade de empreender escolhas que permitam um aprofundamento em

⁹³ Acerca da marca de formação “Profissional habilitado para diversas atuações”, neste mesmo Capítulo.

suas áreas de interesse, a fim de desenvolverem uma autonomia em relação às decisões referentes aos seus percursos de formação:

Além disso, o curso da UNICAMP incentiva a autonomia do aluno, para correr atrás de estudos, teorias, pesquisas, etc., que sejam do seu interesse e isto é essencial para o profissional que se interessa pela área da pesquisa acadêmica. (E13C)

[Ao comentar se o curso deu subsídios para a atuação prática] Acho que sim porque eu entendi que ali não forma um profissional para isso, mas forma você para você se formar como o profissional que você quer, te dá os instrumentos, te dá o caminho, te guia nos caminhos... (E17D)

Outra coisa extremamente positiva é o próprio ambiente que a UNICAMP propicia de intercâmbio entre as áreas, isso talvez nem seja pensado pela coordenação como proposta curricular, mas é uma possibilidade de ampliação de horizontes e de ampliação e aproximação de debates e olhares em outros espaços que a própria UNICAMP propicia. Nem sempre é utilizado, mas é muito positivo. (E43B)

Ao analisarmos os dados, fica claro que o currículo de 1998 espera uma autonomia por parte dos estudantes ao propor o aprofundamento nas suas áreas de interesse através das disciplinas eletivas e Núcleos Temáticos, todavia nem sempre favorece que ela seja construída.

Essa perspectiva, nos leva a discussão do papel da instituição formadora no auxílio ao desenvolvimento dessa autonomia⁹⁴.

Nos parece que para um curso que pretende uma formação sócio-histórica e multidimensional do seu estudante e coloca expectativas nas escolhas feitas por estes em relação à formação, esses espaços de discussão seriam essenciais.

Pensando que a maioria dos estudantes ingressam no curso sem a compreensão do percurso de formação a ser desenvolvido, ou dos objetivos a

⁹⁴ Já indicamos essa reflexão ao analisarmos a marca de formação “Profissional habilitado para diversas atuações”, neste mesmo Capítulo.

serem alcançados, seria importante a existência de disciplinas que, para além da apresentação das possibilidades de desenvolvimento curricular, empreendessem estudos e debates acerca da formação e atuação do pedagogo, levando seus estudantes a compreenderem a importância de traçarem planos próprios de formação.

Nesse sentido, os dados coletados referentes ao ingresso dos estudantes na universidade⁹⁵ nos ajudam a perceber esta necessidade.

Ao serem indagados sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, 32,0% dos egressos indicam que esse curso é de segunda opção e dos que escolheram o curso em primeira opção somente 13,8% indicam essa escolha a partir de uma visão real acerca da profissão. Somando-se a isso estão as justificativas para a opção pelo curso que são desde “por gostar da área educacional”; “por querer ser professor”; até “por influência familiar”; “por comodidade pela localização da universidade, ou por ela não ser paga”; e “pelo curso ser mais fácil de entrar que a primeira opção”.

Quando prestei vestibular, a minha primeira opção era Psicologia. Na ausência deste curso na UNICAMP, optei por Pedagogia. Durante meus estudos até o 3º do Ensino Médio, sempre gostei de “ensinar”. (E2D)

Foi por ideologia da minha família, da minha formação católica. Eu achava que com a educação eu iria mudar o mundo. (E30C)

Eu morava numa cidade do interior e vim para Campinas para fazer cursinho. A princípio eu pensava em fazer Psicologia, mas como eu vim morar aqui e foi muito difícil me adaptar longe da família eu vi a possibilidade de prestar Pedagogia e foi meio chute, não tinha pesquisado nada antes do vestibular, foi de repente nada planejado e pesquisado. (E48C)

Na verdade, ainda bastante imatura quando prestei vestibular, optei pelo curso basicamente por gostar de crianças e me identificar com a área de humanas. (E51D)

⁹⁵ Dados apresentados no Capítulo IV.

Os dados e trechos apresentados sinalizam, dessa forma, o frágil conhecimento dos estudantes acerca do curso, ou de sua atuação profissional, o que indica que foram levados por uma proposta a qual não conheciam.

Há evidências, todavia, que mostram que muitos estudantes desenvolvem essa autonomia em relação ao seu percurso formativo durante o curso e conseguem, de fato, fazer escolhas que estejam de acordo com suas expectativas profissionais. Isso fica evidente quando 20,7% dos egressos citam a necessidade deles, enquanto estudantes, traçarem sua própria formação e nos 39,6% que apontam que o curso dá a base da formação, desenvolvendo no profissional a compreensão de como e onde buscar o que precisa.

Na verdade é difícil falar do curso para mim, pois tem o curso, mas tem outra parte da minha formação que aconteceu em outros espaços da universidade e as vezes as coisas vão se misturando, pois eu vivi espaços de formação política só que para além do curso regularmente. (E49C)

Satisfez? Sim, não posso dizer que não satisfez ao que eu esperava inicialmente, mas eu posso dizer que meus outros movimentos na universidade contribuíram para algumas coisas que, de alguma forma, eu pudesse sentir falta, por ser um curso de graduação também.(E24A)

Mas a parte de ideais, de fundamentos ficou bem completa, pois eu tenho uma visão bem clara do que eu penso sobre educação e a UNICAMP não molda o aluno para um modelo específico, ela abre um leque para você escolher que caminho você quer seguir e que tipo de profissional pretende ser. (E28D)

O que esses dados, e em especial essas falas, nos ajudam a perceber é a positividade para a formação do estudante quando estes desenvolvem autonomia em relação ao seu percurso de formação, ocupando e aproveitando espaços previstos e não previstos na estrutura curricular.

Estes aspectos nos permitem perceber que o desenvolvimento de autonomia dos estudantes dentro de sua formação sem que haja espaços destinados a isso é indicativo de práticas que potencializam esse

desenvolvimento, para além das características pessoais dos sujeitos que as vivenciam. Dessa forma, se houvesse uma proposta dirigida para este fim, como o estudo e discussão da proposta curricular e do campo de atuação do curso, certamente garantiríamos uma tomada de consciência mais ampla por parte dos estudantes acerca da necessidade de seu posicionamento perante a própria trajetória de formação.

5.1.7 Profissional crítico

Uma outra marca evidenciada pelos dados coletados é a de que o curso da UNICAMP forma um profissional capaz de fazer relações, se colocando de maneira crítica frente à sua prática profissional.

Essa marca é visível tanto nas características dos pedagogos formados no curso da UNICAMP apontadas pelos egressos, quanto nas posturas adotadas por estes perante as dificuldades profissionais.

[62,2% dos egressos indicam que este é um profissional crítico]:

Na maioria das vezes, é um profissional crítico, que está sempre se indagando sobre as condições existentes, tem um compromisso político com a Educação, preocupando-se em produzir mudanças que colaboram para a vida do aluno. (E14B)

Um profissional muito crítico e que sempre, de alguma maneira para tomar qualquer decisão, se pautará na teoria, ou então se ela não estiver ao alcance irá sempre questionar e partirá sempre para o lado da pesquisa para ter uma resposta ao seu problema. (E15D)

[ao serem indagados acerca dos problemas da prática profissional 45,2% indicam que procuram alternativas diversas para resolvê-los]:

A gente tenta de qualquer lado e às vezes você tem que entrar no esquema da escola porque senão você não se adapta ao local. Propor outros tipos de intervenção, falar com a família, fazer parcerias com outros tipos de instituições é o que eu estou tentando. (E10C)

(...) eu dou um jeito de resolver, normalmente eu não fico esperando, porém dentro dos limites, porque a gente é professor e, infelizmente, a hierarquia ainda existe, direção, coordenação, secretaria... Então dentro dos limites eu procuro sempre resolver, mas respeitando aquelas concepções diferentes e principalmente pensando primeiro nas crianças.(E26C)

Esses trechos evidenciam uma capacidade de criatividade e mobilização frente aos problemas enfrentados e a capacidade de reflexão que se manifesta através de um olhar crítico para as situações, o que coincide com a expectativa defendida a partir da formação sócio-histórica de um profissional capaz de problematizar as relações sociais, fazendo críticas à sociedade capitalista, comprometido com a promoção de condições dignas de existência à todos.

Essa perspectiva está presente tanto no Projeto Pedagógico do curso, quanto na fala dos professores:

[Ao indicar as competências e habilidades do profissional formado] g) vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional; (...) i) assumir o compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a transformação da sociedade. (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNICAMP, s/d)

Deveria ser um profissional com uma visão crítica do sistema educacional, um profissional que se apropriou do conhecimento básico, um profissional que se apropriou dos instrumentos pedagógicos e com consciência, um profissional com uma sólida visão teórica e que fosse fruto efetivamente dessa multideterminação das várias áreas.. (EP3)

Nesse sentido de pretensões para a formação do pedagogo almejada pela proposta e como bem coloca Veiga (1997), temos a necessidade de formar para além das atribuições específicas do profissional pedagogo, um sujeito histórico e crítico capaz de uma inserção ativa e criativa na realidade concreta. O que significa o compromisso de formar sujeitos conscientes da necessidade de intervenção transformadora na educação para uma sociedade mais justa.

Essa capacidade de crítica se insere também na constatação de que cada vez mais o mundo do trabalho exige profissionais com qualidades diferenciadas, que consigam ser criativos e agir perante as dificuldades, na direção de solucionar problemas e saber lidar com novas situações.

Todavia nos parece claro que o profissional crítico a ser formado pelo curso é aquele que não só atenderá às necessidades do mundo do trabalho, mas, e para além delas, se voltará à compreensão e discussão dos interesses maiores da sociedade.

Considerando os dados apresentados e as marcas já discutidas, podemos concluir que o curso favorece a formação de um profissional crítico, o qual solucionaria problemas a partir de uma visão mais geral das relações presentes em detrimento das resoluções imediatistas e que estaria voltado para a problemática mais ampla dos conflitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se identificar e analisar as marcas de formação produzidas pelo curso de graduação em Pedagogia da UNICAMP em seus egressos, discutindo historicamente como o perfil desse profissional e do curso que o habilita como tal foi se constituindo. Bem como explicitar os diálogos que nos mobilizam a pensar a formação desse profissional e permitem a construção de reflexões acerca do tema.

Dando voz aos egressos e utilizando como ponto de apoio os documentos referentes ao curso e entrevistas com professores que compuseram a Comissão para Reformulação do Curso (1997) e ministraram aulas durante o período de formação destes egressos, foi possível abordar a temática escolhida. Com fins metodológicos, recortamos nosso objeto tomando como base de investigação das marcas produzidas pelo curso a entrevista com ex-alunos, cujo ingresso tenha se dado entre os anos de 1998 e 2001, no período diurno.

Os dados da presente pesquisa foram apresentados a partir da organização destes em temáticas freqüentes e categorias. Sua análise nos revelou que as principais marcas de formação produzidas pelo curso em seus egressos foram: 1) profissional habilitado para diversas atuações, sem profundidade; 2) profissional com base da formação na docência e na pesquisa, com compreensão restrita da concepção de docência; 3) profissional com formação deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática; 4) profissional formado sob a perspectiva das dimensões de ensino e pesquisa, entretanto desarticuladas; 5) formação sob uma perspectiva sócio-sistórica, não plenamente efetivada; 6) profissional autônomo; 7) profissional crítico.

A referida análise permitiu perceber que as marcas de formação estão relacionadas entre si, têm ligação com os objetivos postos pelo curso e seus limites referenciam os pontos essenciais da discussão teórica da área.

Após a identificação das marcas e sua referida discussão concluímos que essas se relacionam através do conteúdo, remetendo, em alguns casos, às mesmas temáticas de discussão, conforme pode ser observado na tabela XII:

Tabela XII - Discussão relacionada às marcas de formação: recorrência

Temáticas de Discussão Relacionadas	Interdisciplinaridade	Pesquisa	Base na Docência/ Trabalho pedagógico	Relação Teoria/Prática	Conhecimento na Pedagogia (sínteses)	Estágio	Formação continuada	Projeto Político- Pedagógico	Formação Sócio- histórica	Formação multidimensional
Marcas de Formação										
Profissional habilitado para diversas atuações, sem profundidade	X				X		X	X		X
Profissional com base da formação na docência e na pesquisa, com compreensão restrita da concepção de docência	X	X	X	X		X				
Profissional com formação deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática	X	X	X	X	X	X				
Profissional formado sob a perspectiva das dimensões de ensino e pesquisa, entretanto desarticuladas	X	X	X	X	X					
Profissional formado sob uma perspectiva Sócio-Histórica não plenamente efetivada	X				X				X	
Profissional autônomo	X	X			X		X	X	X	
Profissional crítico					X				X	X

Organização: ALMEIDA, 2008. Fonte: organização de dados, 2007.

A percepção da relação entre as marcas leva à compreensão de que embora sejam distintas e possuam necessidades de discussão próprias, elas se relacionam demonstrando multideterminação de algumas temáticas. Nesse sentido, uma única temática de discussão pode contribuir com a produção de mais de uma marca de formação associando-se a outras temáticas.

Perceber essa multideterminação nos remete à necessidade de compreender como as marcas são produzidas. Essa necessidade não pode, neste trabalho, ser definitivamente suprida, pois dependeria de um estudo que pudesse acompanhar a formação dos estudantes ao longo do tempo, ou seja, uma pesquisa com desenho longitudinal que permitisse monitorar a mesma amostra de alunos durante a graduação de forma a identificar quando e como ocorre a produção das marcas. Todavia, os limites de nossa pesquisa nos permitem, pelo cruzamento dos dados coletados, observar se elas são produzidas a partir de um objetivo definido.

Tal cruzamento - entre as marcas de formação identificadas, os princípios norteadores da proposta de reformulação (categorias dos documentos) e as expectativas de formação dos professores em relação ao profissional formado⁹⁶ - revela que há uma relação direta na qual, embora nem todas as intencionalidades se efetivem na prática, todas as marcas identificadas encontram nas intencionalidades um determinante.

Essa constatação remete à compreensão de que as marcas encontradas são de fato produto de uma construção efetivada durante o curso, embora não sejam concretizadas exatamente como planejado. Como observável na tabela XIII:

⁹⁶ Perguntamos aos professores, durante a entrevista da coleta de dados, quais características eles gostariam de encontrar no egresso para suporem que os ideais da reformulação se concretizaram.

Tabela XIII – Cruzamento de dados: categorias do projeto/expectativas dos professores/marcas de formação

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA	EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES	MARCAS DE FORMAÇÃO
Relação teoria/prática		Profissional com formação deficitária na dimensão prática e na articulação entre teoria e prática
Relação ensino/pesquisa		Profissional formado sob a perspectiva das dimensões de ensino e pesquisa, entretanto desarticuladas
Interdisciplinaridade - trabalho partilhado/coletivo		
Multidimensionalidade da formação do pedagogo	Um profissional flexível e capaz de utilizar os instrumentos dados pelo curso em seu cotidiano profissional	Profissional habilitado para diversas atuações, sem profundidade Profissional autônomo
Base de formação no trabalho pedagógico		Profissional com base da formação na docência e na pesquisa, com compreensão restrita da concepção de docência
Sólida formação teórica - trabalho interdisciplinar, possibilitando aos alunos a construção de caminhos particulares ao mesmo tempo de aprofundamento e ampliação de conhecimento sobre diferentes temas educacionais.	Profissional Crítico, com sólida formação teórica	Profissional autônomo Profissional crítico
Formação continuada		Profissional autônomo
	Profissional colaborativo	
	Profissional comprometido com a reflexão e transformação social	Profissional formado sob uma perspectiva Sócio-Histórica não plenamente efetivada

Organização: ALMEIDA, 2008. Fonte: organização de dados, 2007.

A constatação de que as marcas são interligadas por suas temáticas e têm relação direta com os objetivos manifestados pelo curso (nos documentos e pelos docentes) é algo previsível à medida que são produtos desta formação. Entretanto, é preocupante perceber que essa relação não se dá de forma linear⁹⁷ e seus limites coincidem com as principais discussões teóricas pautadas no debate nacional e pensadas durante a reformulação com intuito de superação. Desta forma, parece haver conflitos históricos acerca da identidade do pedagogo e da produção de conhecimento dentro do curso de Pedagogia que estão distantes de serem superados e que por esta razão necessitam de atenção por parte da instituição formadora.

Como vimos discutindo nos capítulos I e II o curso de Pedagogia sofre com a indefinição acerca de sua identidade e da identidade do profissional formado desde sua criação no Brasil. Tal indefinição nos parece relacionada à própria indefinição acerca da pedagogia, não havendo uma dedicação ao “exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia, sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente” (SAVIANI, 2007).

Essa constatação se confirma ao percebermos que não há preocupação em definir o *status* da pedagogia dentro do curso à medida que vemos que os fundamentos do curso são de outras áreas, as quais continuam a se organizar de acordo com um modelo constituído por departamentos, sendo a confirmação da perpetuação do que Orlandi já indicava em seus trabalhos de 1969 e 1983 quando problematizava a questão das diversas ciências auxiliares dizendo sobre a Educação a partir de seu lócus específico sem um deslocamento ao campo educacional⁹⁸.

A partir disso, e retomando a análise deste trabalho, observamos a necessidade de revisão de algumas práticas do curso a fim de propiciar a superação dos limites da proposta ora implementada, assim como a ampliação de suas possibilidades. Dentre elas:

⁹⁷ Os objetivos postos não se efetivaram como planejado, mas assumiram novas formatações, por vezes contrárias às esperadas.

⁹⁸ Os trabalhos do autor baseiam suas análises a partir da pesquisa em educação.

- a continuidade da pesquisa como eixo articulador entre teoria e prática no currículo;
- estimular a ocupação de outros espaços disponibilizados pela universidade aos estudantes – como representatividade discente, palestras, participação em projetos de extensão universitária, dentre outros;
- apoiar espaços de avaliação do curso como momentos de debate da proposta de formação;
- (re)construção e implementação de um Projeto Político-Pedagógico que se constitua como orientador das ações no curso, considerando a necessidade de se tomar a discussão acerca da epistemologia da pedagogia como base para a definição do curso;
- reorganização dos estágios de forma a cumprirem seu papel de articuladores com a prática profissional;
- reorganização das exigências de diálogo entre as disciplinas de forma a caminhar para uma prática interdisciplinar;
- orientação mais cuidadosa e direcionada à constituição do estudante de Pedagogia como tal, a partir da implementação de discussões acerca da formação e do currículo propostos pelo curso (discussão do Projeto Político-Pedagógico);
- reorganização do espaço interdisciplinar das disciplinas de Núcleos Temáticos de forma a garantir sua implementação.

Pelas propostas apresentadas, um aspecto a ser considerado, e que parece relevante para o início da apropriação pelo curso dos princípios já postulados em seus objetivos, seria o trabalho coletivo e interdisciplinar, pois sua inexpressividade ocasiona a dificuldade do diálogo entre as disciplinas, acarretando a perpetuação de velhas práticas no curso, que mesmo idealizadas em modelos diferenciados, não encontram espaço para se efetivar.

Apontando na direção de futuras análises, acreditamos ser necessária uma investigação que compreenda em que momentos e espaços algumas

marcas são efetivamente produzidas e a reflexão de novas formas de organização que possam considerar as possibilidades e limites do curso. Conseguir compreender o tempo e o espaço em que as marcas são produzidas, permitiria uma proposta curricular mais efetiva, para além de indicativos gerais, possibilitando identificar quais ações do curso estariam mais ligadas a esta ou àquela marca, o que promoveria a ampliação das experiências bem sucedidas e a modificação daquelas que não se manifestassem como tal.

O curso de Pedagogia deve romper com o modelo tradicionalmente adotado visando a construção de um novo modelo que ultrapasse a organização curricular, fragmentada e organizada em departamentos, historicamente adotada rumo a uma organização que repense o espaço e tempo da formação.

Nessa perspectiva, esse modelo tradicional estaria voltado para o que Santos (1987) aponta como a compreensão da ciência moderna sobre o conhecimento, em que “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (p. 15), lógica com a qual o curso deveria romper.

Para tanto, trabalhos como os de Pistrak (2000) e Freinet (2001) nos ajudam a repensar o modelo adotado a fim de deslocarmos a construção dos conhecimentos dentro do curso de um modelo compartimentalizado em conteúdos a serem aprendidos em disciplinas determinadas, para uma organização em que se partisse de um eixo central e, a partir dele e para compreendê-lo, fossem coletivamente construídos/utilizados os conhecimentos necessários.

Para Saviani (2007), esse eixo deveria ser a história da escola elementar, mas em nossa compreensão o trabalho se configuraria como mais apropriado e, em especial, o trabalho pedagógico⁹⁹.

Assim, a partir da necessidade concreta de se entender as relações do/no trabalho, os alunos seriam mobilizados a conhecer as diferentes teorias e relações que os permitiriam a construção do conhecimento em pedagogia. Para

⁹⁹ Adotamos aqui a nomenclatura de trabalho pedagógico para designar o trabalho do pedagogo, considerando que a base de formação para sua atuação seja a docência nos moldes apresentados no Capítulo II.

tanto, seria necessário um deslocamento das formas arraigadas de organização curricular à medida que as diferentes temáticas seriam necessárias para analisar o trabalho referenciado, bem como problematizar o estatuto da pedagogia, discussão marcada pela tensão entre teoria e prática, os quais teriam como campo de mobilidade a pesquisa em educação.

Essa reflexão acerca da tomada de um eixo condutor do curso encontra ecos inclusive nas falas dos egressos quando observam que a partir da prática pedagógica começam a sentir necessidade de buscar conhecimentos para compreendê-la e assim iniciam o processo de síntese dos conhecimentos anteriormente elaborados.

*Penso que a pouca prática de sala de aula foi um fator importantíssimo para que minhas expectativas não fossem satisfeitas pelo curso. A prática proporciona discussões, dúvidas e outras necessidades que não enxergamos apenas nas teorias.
(E9C)*

A partir dessa pesquisa, as marcas de formação produzidas no egresso pelo seu curso de graduação foram identificadas e discutidas, ainda que limitadas a um curso e período temporal definidos. Isso permitiu compreender um pouco melhor esse importante momento da trajetória de formação do pedagogo.

A partir das marcas de formação identificadas, nota-se que esse curso possui limites e possibilidades em relação à formação do pedagogo que são pauta de debate desde a criação deste curso, o que remete à necessidade de novos estudos que possam tanto compreender o espaço e tempo em que elas são produzidas para circunscreverem ações para sua ampliação e/ou modificação, quanto à necessidade de elaboração de novos modelos que permitam uma sintonização com os objetivos postulados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M A da S. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In FERREIRA, N S C. **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, M A da S e FERREIRA, N S C. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacionais?** Campinas/SP: Papirus, 2002.

AGUIAR, M A da S, BRZEZINSKI, I, FREITAS, H C L, SILVA, M S P da e PINO, I R. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. 96, v. 27, Especial, 2006. Campinas: CEDES.

AGUIAR, M A da S e MELO M M de O. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, 20, v 11, 2005a. Brasília : Revista da Faculdade de Educação UnB. Disponível em <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n20/Pedagogia%20e%20as%20diretrizes%20curriculares%20do%20curso%20de%20pedagogi.html>. Acesso em 01 de novembro de 2007.

_____. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**. 92, v. 26, 2005. Campinas: CEDES.

ALMEIDA, L C. **Curso de pedagogia da Unicamp**: imagens da formação sob a ótica da prática profissional de seus formados. (Trabalho de Conclusão de Curso) Campinas: FE-UNICAMP, 2004.

ALVES, N e GARCIA, R L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In FERREIRA, N. S. C., **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, C D de. **Mão dadas**. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/cda.htm#maos>. Acesso em 17 de abril de 2007.

ANDRÉ, M. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA, S, R. A (orgs.), **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

ANFOPE. I Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, 1984. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 04/out/2005.

_____. **VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação I.** Belo Horizonte, 1992. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 27 de agosto de 2007.

_____. **VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Documento final, 1994. (mimeo).

_____. **IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Campinas, 1998. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 27 de agosto de 2007.

_____. **X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Brasília, 2000. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 27 de agosto de 2007.

_____. **XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Florianópolis, 2002. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 27 de agosto de 2007.

_____. **XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Brasília, 2004. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 27 de agosto de 2007.

_____. **Por uma política global de formação dos profissionais da educação.** Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 08/mar/2004.

_____. **15 ANOS DE MOVIMENTO. A TRAJETÓRIA DA ANFOPE.** Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html>. Acesso em 20/setembro/2007a.

_____. **Redes de alternativas – Alternativas de redes.** Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/item4encon8.htm>. Acesso em 20/setembro/2007b.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**, São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, J G de e ALVES, N G. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação.** Porto Editora, 1994: 90

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** No. 9394/96, Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e movimento.** Campinas: Papirus, 1996a.

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

_____. **Tendências na formação de professores.** Texto de uma palestra proferida na Universidade Estadual de Londrina em 22/05/95. (mimeo).

CERTEAU, M de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In SZMRECSANYI, M. I. (org.). **Anais do encontro “Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano.** São Paulo: FAU/USP, 1985.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

COMISSÃO AMPLIADA. **Proposta de Reformulação Curricular: curso de Pedagogia.** FE-UNICAMP, 1997.

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA. **Pedagogia Informa.** no. 08, março de 1998a, Informativo da Coordenação.

_____. **Pedagogia Informa.** no. 09, agosto de 1998b, Informativo da Coordenação.

_____. **Pedagogia Informa.** no. 10, novembro de 1998c, Informativo da Coordenação.

COUTINHO, L S. **Curso de pedagogia da Unicamp: Processo de reformulação curricular.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Campinas: FE- Unicamp, 2002.

FÁVERO, M de L. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 68 (160). 1987.

FAZENDA, I C A. O papel do estágio nos cursos de Formação de Professores. In FAZENDA, I C A. **A prática de estágio e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

FERREIRA, N S C. **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H C L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. 80, v 23, Número Especial, 2002, Campinas: CEDES.

_____. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, 68, v 20, Campinas: CEDES, dezembro de 1999.

_____. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

FREITAS, L C de. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas. **Educação e Sociedade**, 22, São Paulo: CEDES, 1985.

_____. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e Didática. **Educação e Sociedade**, 27. São Paulo: CEDES, 1987.

_____. **Elementos para a reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp**, 1989. FE/UNICAMP, Coordenação de Pedagogia.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVRS, N. **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____ [et al]. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In GERALDI, C M G; RIOLFI, C R; GARCIA, M F (orgs.). **Escola viva: elementos para a discussão de uma educação de qualidade social.** Campinas, Mercado das Letras, 2004.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In SILVA, T T e GENTILI, P. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e Sociedade.** no. 01, 1978, Campinas: CEDES.

_____. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Educação e compromisso.** Campinas: Papyrus, 1988.

GAMBOA, S S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In REALI, Aline M. de M; MIZUKAMI, Maria da G. **Formação de professores tendências atuais.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1987.

GINZBURG, C. **Mitos Emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

GIROUX, H. ; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T.T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

LIBÂNIO, J C. In: Pimenta, S G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2003.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In FAZENDA, I. C. A. **A prática de estágio e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.

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

MARAFON, M R C e MACHADO, V L de C. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar: pesquisa e crítica.** Campinas: Editora Alínea, 2005.

MARQUES, M O. **Pedagogia: a ciência do educador.** Ijuí: Unijuí Ed., 1990.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELO, M M de O. Pedagogia e curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso. In SILVA, Aínda M. M. [et al.] **Novas subjetividades: Currículo, Docência e Questões Pedagógicas – na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006.

MILANESI, I. **A interdisciplinariedade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio.** Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2004.

MINAYO, M C de S. **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994

_____. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: ABRASCO, 1996.

MINTO, C A e MURANAKA, M Ap S, “**Lei Darcy Ribeiro**”- um olhar crítico social. São Carlos, 1997.]

MOREIRA, A F B (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas: Papirus, 1994.

MURIBECA, M L M. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. In VEIGA-NETO, Alfredo. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, L B L. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. **Educação Hoje**. 2, 1969. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. Apontamentos sobre pesquisa em educação. **Cadernos IFCH Unicamp**. Campinas. 8, agosto/1983.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

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

_____. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PINO, I. e GADOTTI, M A redefinição do curso de Pedagogia: idéias e diretrizes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 63 (144). 1979.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SÁ, R A de. Pedagogia identidade e formação: O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares. **Educar**. 16, 2000. , Curitiba: Editora da UFPR. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/antunes_de_sa.pdf. Acesso em 24/11/2006.

SANTOS, B de S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

_____. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A nova LDB da Educação:** trajetória, limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade.** São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2000b. Coleção educação contemporânea.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 Jul 2007.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade.** 20, no. 68, 1999: CEDES.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de Educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 Jul 2007.

SILVA, C S B da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, M M da. **A organização do trabalho pedagógico:** limites e possibilidades do curso de Pedagogia. Campinas: Tese de Doutorado (UNICAMP), 2006.

TRIVIÑOS, A N S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em questão. São Paula: Ática, 1987.

UNICAMP. **Catálogos dos Cursos de graduação:** 1992, 1998, 1999, 2000 e 2001. Campinas. Disponível em <http://www.unicamp.br/prg/dac/catalogo>. Acesso em janeiro de 2006.

VEIGA, I P A. (Org.) Projeto **político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. [et al]. **Licenciatura em Pedagogia:** realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

ZAN, D D P. **Os cursos noturnos na UNICAMP num contexto de crise na universidade brasileira.** Campinas: Dissertação de Mestrado (UNICAMP), 1996.

ANEXOS

ANEXO I

Perguntas norteadoras para entrevista com os professores da Comissão para Reformulação do Curso de Pedagogia:

- 1) Como membro da Comissão Ampliada para Reformulação do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP (1997), você acha que os objetivos postos naquele momento foram atingidos?

- 2) Quais os objetivos postos atualmente para a formação do pedagogo no curso de Pedagogia da FE/Unicamp?

- 3) Você acha que os objetivos propostos pela Comissão da qual você fez parte foram preservados?

- 4) Em sua opinião, o que foi concretizado em relação ao projeto inicial? O que não foi? Em caso negativo, qual o motivo?

- 5) Para que você olhe para o profissional formado pela Unicamp e veja nele a proposta curricular de 1998 ser concretizada, que características ele deve ter? Que características esperaria encontrar nesse profissional?

- 6) Você gostaria de acrescentar algo acerca da formação ou do profissional formado que ainda o tenha feito?

ANEXO II
Perguntas norteadoras para entrevista com os egressos

- 1) O que o levou a optar pelo curso de Pedagogia?
- 2) Que expectativas você tinha para este curso?
- 3) O curso de Pedagogia da UNICAMP satisfaz suas expectativas? Por quê?
- 4) Em que área você atua profissionalmente?
- 5) Você acha que o curso de Pedagogia da UNICAMP lhe preparou, dando subsídios para a atuação profissional?
- 6) O que, da sua formação, você mais utiliza no cotidiano de sua prática?
- 7) Na sua vivência profissional, acha que só utiliza os conhecimentos específicos da área em que atua, ou os outros conhecimentos subsidiados pelo curso lhe são valiosos? Por quê?
- 8) Como vê as dificuldades profissionais que encontra em sua prática profissional e como lida com elas?
- 9) Acha que essas dificuldades são ocasionadas por alguma “falha” no curso?
- 10) Que características percebe no pedagogo formado pelo curso de Pedagogia da UNICAMP?
- 11) E em você? Que características percebe em si mesmo enquanto pedagogo formado pelo curso de Pedagogia da UNICAMP?
- 12) Se pudesse indicar pontos fortes e fracos na formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UNICAMP, o que indicaria?
- 13) Gostaria de acrescentar mais alguma coisa acerca de sua formação ou do curso?

ANEXO III
Grade curricular do curso de Pedagogia da FE- UNICAMP (1998)

1º. S.	107 Introdução à Pedagogia - Org.Trab.Ped.	108 Pesquisa Pedagógica I (04 horas)	140 Sociologia Geral	122 Introdução à Psicologia	130 Filosofia da Educação I	109 Seminários dePesq. Pedagógica I (02 horas-sáb.)	
2º. S.	110 História da Educação I	208 Pesquisa Pedagógica II (04 horas)	340 Sociologia da Educação I	123 Psicologia Educacional	230 Filosofia da Educação II	209 Seminários dePesq. Pedagógica II (02 horas-sáb.)	
3º. S.	210 História da Educação II	152 Didática - Teoria Pedagógica	445 Sociologia da Educação II	126 Psicologia, Educação e Pesquisa	141 Comunicação, Educação e Tecnologias		
4º. S.	412 História da Educação III	153 Metodologia do Ensino Fundamental	127 Pensamento, Ling. e Desenv. Humano	162 Escola e Currículo	163 Polít. Educ.: Estr. e Func. da Ed. Básica		
5º. S.	154 Fundamentos da Alfabetização	159 Prát. Ensino nas Séries Inic. do Ensino Fundamental	155 Fundamentos do Ensino de Matemática	156 Fundam. do Ensino de História e Geografia	157 Fundamentos do Ensino de Ciências	Eletiva (04 cr.)	
6º. S.	111 Fundamentos da Educação Especial	200 Estágio Superv. I	144 Metodol. da Pesquisa em Ciências da Educação I	151 Leitura e Produção de Textos	765 Fundamentos da Educação Infantil	Eletiva (04 cr.)	
7º. S.	142 Educação e Antropologia Cultural	158 Educação, Corpo e Arte	145 Metodol. da Pesquisa em Ciências da Educação II	808 Trabalho de Conclusão de Curso I	164 Organização Trab. Ped. e Gestão Escolar	463 Planejamento Educacional	Eletiva (02 cr.)
8º. S.	143 Educação Não Escolar (02 cr.) ----- --- Educação Não Formal (02 cr.) 887	809 Trabalho de Conclusão de Curso II	206 Estágio Superv. II	Eletiva Núcleos Tem. (04 cr.)	Eletiva Núcleos Tem. (04 cr.)	Eletiva Núcleos Tem. (04 cr.)	

148 créditos em 39 disciplinas obrigatórias = 2.220 h
22 créditos em 06/09 disciplinas optativas = 330 h
20 créditos de Prática de Ensino/Estágios = 300 h

TOTAL DE CRÉDITOS: 190 créditos, totalizando 2.850 horas.