

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

KAREN TAINÁ GUIMARÃES

O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE
BAURU (2007-2010)

Bauru
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

KAREN TAINÁ GUIMARÃES

O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE BAURU
(2007-2010)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marques Zanata.

Bauru
2010

Guimarães, Karen Tainá.

O perfil dos alunos do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru (2007-2010)/ Karen Tainá Guimarães 2010.

105 f. : il.

Orientador: Eliana Marques Zanata

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Perfil. 2. Pedagogia. 3. Formação de Professores. 4. Séries Iniciais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

KAREN TAINÁ GUIMARÃES

**O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE
BAURU (2007-2010)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marques Zanata.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata – Orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem
Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

Profa. Dra. Maria da Glória Minguili
Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

**Bauru
2010**

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor sem medidas que tem dedicado a mim todos os dias de minha vida sem esperar nada em troca.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pois devo a Ele a minha existência, e tudo de bom que há em mim. Sou eternamente agradecida pelo Seu grande amor e misericórdia que tem me seguido em todos os meus dias.

Agradeço aos meus pais Leonice e Paulo, pelo amor sem medidas que tem dedicado a mim e aos meus irmãos. Sou infinitamente grata por cada sacrifício que fizeram por mim. Eu os amo, valorizo, respeito muito e os aprecio.

Agradeço aos meus irmãos Ticiane e Paulinho por me fazerem enxergar sempre as coisas boas, pelo amor que dedicam a mim, pelo companheirismo. Vocês são um exemplo de amor.

Agradeço à minha tia Nani por me amar, e por fazer parte da minha vida em momentos importantes como esse.

Agradeço às minhas avós Benedita e Leila, por serem um exemplo de mães amorosas e mulheres fortes.

Agradeço às minhas amigas de faculdade que se tornaram amigas do coração: Daniele Cecília, Raquel, Daniela Rosa, Débora, Seliane e Juliana. Meninas... muito obrigada por tudo, pelo carinho, pela amizade e por me receberem e me acolherem, ao longo destes quatro anos aprendi muito com vocês, as boas lembranças que tenho deste período de graduação devo a todas.

Agradeço às minhas amigas do coração: Valéria, Gleide, Ellen, Francielly e Michelle pela amizade, amor e carinho. Vocês são incríveis.

Agradeço à minha orientadora Prof^o Dr^a Eliana Marques Zanata, fico muito feliz por ter a oportunidade de tê-la conhecido. Suas aulas fizeram grande diferença na minha vida, já tenho colhido bons frutos desta parceria. Obrigada por me orientar em meus estudos durante a graduação e gentilmente disponibilizar seu conhecimento comigo.

Agradeço aos professores do curso de Pedagogia, por toda a contribuição a nível de conhecimento, dedicados a nós, por serem exemplo do compromisso com a educação.

Agradeço à Profª Drª Ana Maria Lombardi Daibem e à Profª Drª Maria da Glória Minguili, que tão gentilmente aceitaram participar da minha banca e trazerem suas contribuições.

Muitas são as pessoas cujos nomes não estão aqui as quais devo agradecimentos, que de alguma forma contribuíram para que mais essa etapa da minha vida se cumprisse com sucesso.

Muito Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho visa ampliar e contribuir para o entendimento sobre às questões relacionadas às demandas sociais prementes na atualidade no que diz respeito à formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Por meio de um levantamento do perfil dos alunos dos quatro anos (2007-2010) de Pedagogia da UNESP de Bauru, pretende-se traçar discussões acerca do perfil do aluno que procura formar-se professor no ensino superior. Este processo permitirá conhecer o perfil do aluno que se prepara para ingressar na carreira docente e que anos mais tarde atuará nas esferas públicas e privadas da educação como professor, coordenador e gestor na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto esta pesquisa desenvolverá uma abordagem qualitativa na medida em que analisa o perfil à luz da literatura estudada e quantitativa na medida em que se baseia nos resultados obtidos.

Palavras-chave: perfil, pedagogia, formação de professores, séries iniciais.

ABSTRACT

The present work aims to expand and contribute to the understanding of issues related to social demands urgent today as regards of teachers' formation of kindergarten and initial series. Through a survey of the profile of students in four years (2007-2010) of Pedagogy, UNESP, Bauru, I propose to trace discussions about the student profile that seeks to train teacher in higher education. This process will reveal the profile of the student who is preparing to enter the teaching profession and who in later years will work in public and private spheres of education as a teacher, coordinator and manager in the kindergarten and elementary education. For this research will develop both qualitative approach in that it analyzes the profile to the light of the literature and studied quantitatively the extent that is based on the results.

Keywords: profile, pedagogy, teachers' formation, initial series.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cor.....	43
Quadro 2. Estado Civil.....	53
Quadro 3. Transporte para a faculdade.....	55
Quadro 4. Moradia.....	58
Quadro 5. Origem da família.....	60
Quadro 6. Cursos concluídos.....	83
Quadro 7. Mudança de curso.....	87

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Fundamentação Teórica	15
2.1. O contexto sócio-educacional e a formação de professores nos séculos XX e XXI.....	15
2.2. A escola normal e o curso de Pedagogia	18
3. A mulher e a docência.....	25
4. História do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru	31
5. Metodologia	37
5.1. Tipo de pesquisa	37
5.2. Local da pesquisa.....	37
5.3. Participantes.....	37
5.5. Procedimento de coleta de dados.....	39
5.6. Delineamento da pesquisa	39
5.7. Forma de apresentação e análise dos dados.....	39
6. Apresentação e análise dos dados	40
7. Considerações finais.....	97
Referências	99
Apêndice.....	104

1. Introdução

A busca por conhecer o aluno que compõe o curso de Pedagogia vem ao encontro da necessidade de se mapear quem é o professor de educação infantil, séries iniciais e futuro gestor escolar que estará atuando nas escolas públicas nos próximos anos.

Não se pode falar em educação – sem primeiro entender o aspecto no qual esta concepção está inserida. A educação engloba os processos de ensinar e aprender, e de sociabilização, sendo exercida nos diversos espaços do convívio social, seja para a integração do indivíduo à sociedade, do indivíduo aos grupos, ou dos grupos à sociedade.

Nos dias atuais é possível perceber o crescimento na demanda dos cursos de Pedagogia, e sua expansão dentre as universidades públicas e particulares. Esse aumento da demanda advém do estabelecimento de políticas públicas voltadas a garantia de acesso e permanência do aluno na escola, estando ligada à universalização do Ensino Fundamental e a necessidade de se prover professores em número suficiente para atender a demanda. Contudo, vale destacar aqui que a universalização do Ensino Fundamental não vem garantir a efetividade e a qualidade do ensino. Muito há que se discutir e redirecionar em termos de formação de professores.

A Pedagogia é conceituada como o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação. Para Libâneo (2005) a existência da Pedagogia é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana.

O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. O pedagogo pode atuar na docência, na gestão escolar, no planejamento, na implementação e avaliação de projetos educacionais em diferentes níveis: escolas, diretorias de ensino, secretarias de educação, organizações não governamentais, educação de jovens e adultos, em projetos de educação na área de comunicação e saúde, além de setores empresariais que investem no desenvolvimento de recursos humanos.

Pode-se dizer, de acordo com os conceitos da Escola Nova que a principal responsabilidade do pedagogo, enquanto educador é a de formar cidadãos com consciência crítica, com uma identidade própria, compromissadas com a promoção da dignidade humana, e sujeitos com função social no meio em que estão inseridos.

Esta pesquisa é a extensão de um trabalho científico realizado no segundo ano de graduação com a mesma temática, motivada por dúvidas pessoais após ouvir diversos discursos de alunos no ensino médio e cursinho pré-vestibular manifestando os seguintes questionamentos: qual carreira seguir? qual o melhor curso? E até mesmo algumas expressões utilizadas para responder à estas perguntas: “Ah... vou fazer Pedagogia né?”, ou discursos de familiares “Faça Pedagogia, você leva jeito pra ser professor”, “...escolha Pedagogia, você já gosta de criança”.

Atualmente existem muitos estudos sobre o curso de Pedagogia, devido à sua expansão dentre as universidades públicas e particulares, sem contar o apelo da mídia por meio de propagandas incentivando não só o ingresso na carreira docente, como aos demais cursos.

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa tem como objetivo traçar o perfil dos estudantes do curso de pedagogia da UNESP - Campus de Bauru, buscando apontar quem são, suas relações sociais, o contexto proveniente de cada um, características culturais, delineando assim o seu perfil, permitindo conhecê-los individualmente e enquanto grupo. Pretende especificamente caracterizar quem é o aluno que se prepara em nível universitário para seguir a carreira docente; conhecer os motivos de ingresso, permanência e conclusão de curso; levantar o perfil sociocultural e econômico desse aluno; verificar através dos resultados obtidos se o perfil dos alunos faz correspondência com os dados que as pesquisas fornecem sobre a demanda que procura o curso de Pedagogia.

Foi realizada, colocando em questão não somente o curso de Pedagogia. Objetivou conhecer os estudantes que ingressam no mesmo, quem são, suas relações sociais, o contexto de cada um, características culturais, delineando assim o perfil dos estudantes que ingressam no curso de Pedagogia da UNESP permitindo conhecer a sua identidade individual e enquanto grupo. Contou com a participação de 138 estudantes, pesquisados por meio de um questionário como instrumento de coleta de dados, o processo da pesquisa desenvolveu-se na UNESP de Bauru, mais detalhes podem ser encontrados no item metodologia.

É de suma importância e objeto relevante de estudo caracterizar quem é o aluno que se prepara em nível universitário para seguir a carreira docente, seus motivos de ingresso, permanência e intenção de conclusão do curso e verificar através dos resultados obtidos se o perfil dos alunos faz correspondência com os dados que as pesquisas fornecem sobre a demanda que procura o curso de Pedagogia.

Na fundamentação teórica será abordado o contexto sócio-educacional dos séculos XX e XXI, buscando compreender a educação neste período bem como a sua transformação resultante dos acontecimentos sociais. No decorrer dos itens trata mais especificamente da formação de professores que tomou grande notoriedade a partir das escolas normais, abordando como surgiram, as modificações no currículo. Em seguida vem uma breve abordagem sobre a história do curso de Pedagogia.

O terceiro capítulo apresenta a temática referente à mulher e a docência, sobre como a sua figura foi tomada como representação da imagem da professora e por quais motivos essa identificação surgiu, trata da desmistificação da professora como tia, visando trazer uma compreensão sobre a função da professora para que seja vista como tal.

O quarto capítulo vai tratar especificamente da história do curso de Pedagogia da UNESP, Câmpus de Bauru, sua criação e Projeto Político Pedagógico, pois a pesquisa buscará conhecer o perfil dos estudantes que o constituem.

Em seguida encontra-se a metodologia do trabalho, caracteriza o universo da pesquisa, e os elementos utilizados e sujeitos analisados. Para tanto a pesquisa contou com uma vários autores citados no decorrer do trabalho.

Baseou-se numa abordagem quantitativa e qualitativa, para que por meio dos dados fosse delineado o perfil dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru (2007-2010). A análise baseia-se nos dados obtidos, e as considerações finais sintetizam a pesquisa fazendo uma retomada aos objetivos e verificando o quanto foram respondidos.

A relevância da pesquisa está em traçar o perfil dos estudantes dos quatro anos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, tornando-o conhecido e possível projetar os futuros educadores que atuarão nas redes públicas e privadas nos próximos anos.

2. Fundamentação Teórica

2.1. O contexto sócio-educacional e a formação de professores nos séculos XX e XXI

Esta abordagem sobre o contexto educacional nos séculos XIX ao XXI aponta mais precisamente para a formação dos professores desde a Escola Normal até a instituição do Curso de Pedagogia.

Com a Revolução Francesa foi concretizada a idéia de uma escola normal a cargo do estado, destinada a formar professores leigos. Esta idéia encontrou condições favoráveis no século XIX, multiplicando assim as escolas normais.

No século XIX, no período de consolidação dos Estados Nacionais, a escola era tida como a instituição capaz de garantir a unidade nacional através da transmissão de conteúdos unificados e de valores culturais e morais que promovessem a consolidação do poder. (SCHAFFRATH, 2000, p. 4)

Segundo Schaffrath (2000) no Brasil a escola passa a ser vista de acordo com o modelo citado acima, onde o poder público via na educação a força civilizadora fundamental para a construção do consenso necessária à conformação do Estado e, tomava os professores como instrumentos do poder político, na medida em que estivessem identificados com seus interesses.

Entre os séculos XVIII e XIX surgiram os movimentos a favor de uma escola gratuita, laica e obrigatória, o que fez crescer a preocupação com a formação de professores. Schaffrath (2000) aponta que os desdobramentos da organização do sistema público de ensino na Europa previram a criação de Escolas Normais, como instituições com a finalidade de criar um corpo profissional para a educação das massas.

Ainda neste contexto histórico Cambi (1999) em seu livro A História da Pedagogia relata as mudanças de ordem política, econômica e social que influenciaram a educação: a escola sendo aberta à massas, voltadas para a criança, à mulher e ao deficiente

Em 1917, foram criados cursos complementares, como intermediários entre o primário e o normal, com dois anos de duração que aumentaram para três no ano de 1920. A criação deste curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal, e o ingresso na última passava a exigir requisitos maiores de formação. (TANURI, 2000, p. 70)

Alguns fatos podem ser vistos neste período, um exemplo disso é a luta dos educadores pela expansão da escolaridade. Os Pioneiros da Educação Nova em suas manifestações desde a década de 20 reivindicavam uma educação pública, gratuita, e laica

para todos, com a proposição de um novo modelo de escolas, onde era valorizada a democratização das relações entre professor e aluno, culminando em métodos novos e participativos. De acordo com Lemme:

O documento dos educadores brasileiros estava perfeitamente dentro do contexto daquelas aspirações que, desde a década de 20, como vimos, procuravam imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras nessa matéria e as necessidades do País, que se ia transformando (LEMME, 2005, p.172).

Dentre os educadores que assinaram o documento intitulado O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estavam: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, e Cecília Meireles, dentre outros.

É possível apontar algumas características deste documento tais como: a concepção de educação natural e integral do indivíduo, a educação como um direito de todos, sendo esse direito assegurado pelo Estado, princípio da descentralização administrativa na organização dos sistemas e serviços do ensino. Os professores de todos os graus e modalidades formados dentro de um espírito de unidade constituindo-se num corpo profissional consciente de suas responsabilidades perante a Nação (LEMME, 2005. p.173)

De acordo com Pimenta (1999) no ano de 1930 ocorreram muitas mudanças político-econômicas como: a crise internacional da economia, a sociedade pautada no modelo agrário rural passa a ser urbano-industrial, configurando a aceleração do capitalismo industrial.

É possível apontar que a procura por instrução da população trabalhadora estava ligada à melhoria das condições de vida:

Por outro lado, ligada e decorrente do capitalismo industrial, acentua-se a demanda da população trabalhadora por escolas - reconhece-se nelas um fator de ascensão social. A população se organiza e reivindica escola, na medida em que esta é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência (PIMENTA, 1999, p.39).

Outro aspecto relevante a ser abordado no contexto social deste momento é a II Guerra Mundial, até então o Brasil importava tudo, inclusive professores. A economia de guerra obrigou o país a “formar” seus profissionais. (PIMENTA, 1992)

Em 1939, surgia então o curso de Pedagogia, que formava bacharéis denominados técnicos em educação, e licenciados, destinados à docência e cursos normais. Iniciado então o sistema “3+1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdos, e “fundamentos da educação”, e para a formação do licenciado era necessário um ano do curso de Didática.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 foi promulgada em 1961, processo iniciado por determinação da Constituição de 1946. Os artigos dispostos na lei referem-se à educação como um direito de todos, sendo no lar ou na escola, inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana.

No que concerne à formação de professores, em uma breve síntese, em seus Art. 62 e Art.64 constam que a formação do orientador de educação era feita em cursos especiais, que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam. Este processo se dava em institutos de educação em curso especial a que tinham acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Nas décadas de 60 a 70, a formação de professores primários continuou a ser realizada em Escolas Normais e Institutos de Educação. Uma maior parte da classe média passou a ter acesso às Escolas Normais particulares que tiveram expansão neste período. No ano de 1969, o curso de Pedagogia foi reorganizado, sendo abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as “habilitações”. Houve a divisão em dois blocos no curso distintos e autônomos, um deles destinado às disciplinas dos fundamentos da educação, e o outro às disciplinas das habilitações específicas.

A reforma do ensino superior pela lei nº 5.540/68, “Lei da Reforma Universitária” visou a democratização do acesso ao ensino superior, para que todos os estudantes de todas as origens sociais tivessem condições de acesso à esta etapa. Objetivava a formação de profissionais competentes, cidadãos, contribuindo para o aprofundamento da democracia, para a construção de um projeto de nação.

Pretendeu em seu documento a expansão de vagas no setor público, com políticas de inclusão social, aumento da oferta de cursos noturnos, e políticas que estabelecessem bases mais justas para os estudantes vindos de escolas públicas. Essas políticas deveriam estimular as instituições a adotá-las dentro de certos parâmetros de referência, respeitada a sua autonomia acadêmica e as diferentes realidades regionais. (BRASIL, 2005, p.9)

Acerca da reorganização curso de pedagogia, Scheibe e Aguiar afirmam que:

O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224)

A partir da década de 80 houve uma ruptura com o sistema tecnicista até então predominante. Freitas (2002) aponta que no âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Os anos 90 foram denominados “a década da educação”. Período em que a formação de professores ganha importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999). A formação inicial de professores, na ótica oficial, "deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica" (MELLO, 1999). É crescente o número de IES, a área de educação, cursos de pedagogia e algumas licenciaturas tem maior crescimento, perdendo apenas para administração.

Em 20 de dezembro do ano de 1996 foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Em resumo do Art. 61 ao Art. 67, determina que a formação de profissionais da educação terá que atender a associação entre teorias e as práticas mediante a capacitação em serviço.

Portanto pode-se perceber que a educação e seu contexto passaram por mudanças de ordem social, econômica e política. No âmbito social com a abertura da educação às massas, no campo econômico estando presente nas relações de poder, na política através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estes aspectos foram refletidos na organização da formação de professores, que na escola normal tinha por objetivo a formação de um educador para as “massas”, e no Curso de Pedagogia a formação de técnicos em educação.

2.2. A escola normal e o curso de Pedagogia

As escolas normais representaram um grande marco na história da educação brasileira. De acordo com dados fornecidos por Tanuri (2000), em seu artigo sobre a História da Formação de Professores, as primeiras escolas normais brasileiras surgiram por iniciativas das províncias, posteriormente a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834. Essa reforma deu por direito às Assembléias Legislativas Provinciais criadas, legislarem sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para que fosse promovida. (TANURI, 2000, p. 63)

A primeira escola normal brasileira foi fundada em 1835, algumas de suas características podem ser aqui apontadas: organização didática do curso era simples, apresentando via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas, e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do império. (TANURI, 2000, p.65)

Quanto ao currículo, este continha o conteúdo dos estudos primários, com alguns princípios de formação pedagógica, limitando-se a uma única disciplina; Pedagogia ou Métodos de Ensino de caráter gramático.

Entre idas e vindas, as escolas normais só tiveram sucesso a partir de 1870, com a consolidação das idéias liberais de democratização e da obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino. Dentre os motivos para o insucesso das escolas normais estavam: a infra-estrutura, prédio, instalação e equipamentos, que eram alvo de críticas nos documentos da época, além de frequência reduzida. Acerca do fato, Tanuri afirma que:

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas, sobretudo a falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros salários financeiros que o magistério primário oferecia ao preço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência da compreensão acerca da necessidade específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000, p.65).

Percebe-se que as escolas normais estabeleceram-se como as primeiras instituições a tratarem da formação de professores para o ensino primário. Por conseqüência dos motivos abordados foram fechadas, e submetidas a constantes medidas de criação e extinção.

Desde quando foram fundadas as escolas normais fizeram parte dos sistemas provinciais. A primeira escola normal brasileira teve a sua fundação em 1835, na Província do Rio de Janeiro através da Lei nº 10 que determinava a criação de uma escola normal na capital para que nela fossem habilitadas as pessoas que se destinassem ao magistério da instrução primária e professores que não tivessem adquirido instrução necessária nas escolas de ensino mútuo. Todos estes critérios foram estabelecidos conforme a Lei de 15 de outubro de 1827.

A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (TANURI, 2000, p. 64)

Outras escolas normais também foram estabelecidas no Brasil, como a de Minas Gerais em 1840, e na Bahia no ano de 1841. Em 16 de março de 1846 foi criada a primeira escola normal de São Paulo, pela Lei nº 34, a primeira lei de instrução primária da Província de São Paulo. Esta escola normal atendia exclusivamente alunos do sexo masculino os quais,

se aprovados, poderiam prover cadeiras de instrução primária, independente de concurso. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL¹ p.3)

Quanto ao currículo, este era semelhante ao das escolas primárias elementares, centrado no conteúdo a ser ensinado.

Segundo o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, de 1907/1908, esse currículo contemplava a Gramática (geral e da língua nacional), Aritmética (até proporções), Geometria (noções gerais e aplicações usuais), Caligrafia, Lógica, Religião, além de rudimentar formação pedagógica, com estudos do que no Anuário é chamado de “métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas”. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL p.3)

Como o HISTEDBR (grupo de estudos sobre História, Sociedade e Educação no Brasil) aponta, é possível notar a ausência de disciplinas como: História, Geografia, Noções de Ciências, que pertenciam ao currículo das escolas elementares. Quanto aos aspectos relacionados às condições materiais da escola normal de São Paulo haviam poucos mobiliários e utensílios de aula, não existiam dicionários, modelos de caligrafia, dentre outros instrumentos necessários para o ensino de determinados conhecimentos.

A respeito da formação feminina nas escolas normais havia uma diferenciação quanto aos currículos, no lugar da disciplina de geometria às mulheres seriam ensinadas prendas domésticas, e a aritmética fora reduzida às quatro operações sobre inteiros.

Alvo de críticas, pouca procura e falta de apoio do poder público, a escola normal foi extinta no ano de 1867, pela emenda para o exercício dos anos de 1867/1868, com a justificativa de falta de alunos. Em seus oito anos de funcionamento a escola formou apenas 18 alunos consta no Anuário de Educação 1907/1908.

Anos mais tarde, mais precisamente em 16 de fevereiro de 1875 a escola normal foi reaberta, tendo no comando o inspetor geral de instrução pública Francisco Aurélio de Souza Carvalho. Isto ocorreu devido a obrigatoriedade de ensino instituída pela Lei nº 9 de 1874. Havia o intuito de estabelecer um lugar onde pudesse ser garantida a formação profissional e moral de professores de instrução primária.

A escola normal instalou-se em sala anexa à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, e tanto homens quanto mulheres eram aceitos para o magistério. A parte destinada aos homens funcionava no período da tarde nas salas do Curso Anexo da academia, enquanto

¹ HISTEDBR – Grupo de estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil” coordenado por Demerval Saviani. Fontes Escritas. 1846 – Escola Normal de São Paulo. Acervo. Fontes Escritas (Império 1822 – 1889). Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_001.html>. Acesso em 13/03/2010.

a seção feminina iniciada no ano de 1876 era realizada no Seminário da Glória no período da manhã, esta distribuição de horários foi feita para que o mesmo professor pudesse lecionar nos dois períodos para ambas as turmas.

Na década de 1870 a escola normal foi vista como uma instituição produtora de regras, da conduta do professor, em relação aos seus procedimentos didáticos, e aspirações políticas. A Escola Normal foi então concebida para ser um centro de formação profissional e de difusão do progresso intelectual, e um multiplicador de conhecimentos. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL p.5)

Foi fechada por período temporário em 30 de junho de 1878 devido ao revezamento dos partidos monárquicos no poder, e foi reaberta em definitivo no dia 25 de abril de 1880. Sua instalação ocorreu no mesmo ano em 2 de agosto por iniciativa de Laurindo Abelardo de Brito, então presidente da província.

Nesta fase a escola funcionava com aulas mistas (homens e mulheres), no pavimento térreo do prédio que posteriormente deu lugar à Câmara Municipal. No ano de 1881 passou a funcionar em um sobrado colonial. Junto à escola normal funcionava um curso preparatório com uma escola masculina, havia muita dificuldade para a contratação de professores primários: concursos com pouca concorrência, nomeações sem verificação de competência. Isso resultou numa preocupação por parte dos republicanos, que reconheceram a necessidade da criação de uma escola que atendesse à essa demanda, preparando de forma eficiente professores primários.

Em 1890 foram criadas as escolas-modelo, cujo objetivo era tornar melhor a formação de professores. Estas escolas eram baseadas na difusão do método intuitivo originado em Pestalozzi. A escola modelo incorporada à escola normal da capital tornou-se referência pedagógica para todo o Estado. Era permitido o estágio das normalistas, e essa escola acabou por desenvolver um padrão de ensino para orientar as escolas oficiais. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL p. 9)

A importância dessa escola para o contexto geral da educação paulista fica evidente em fatos como o estabelecido no regimento interno, de 1894, que obrigava os professores a freqüentarem-na para aplicarem em suas escolas o aprendido ali. (HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL p.11)

De acordo com Almeida (1995) as escolas normais de São Paulo tinham por característica a precariedade dos programas não apresentando uma proposta pedagógica coerente com seus objetivos. A escola normal de São Paulo em seu plano de ensino constava apenas uma disciplina chamada Métodos e Processos de Ensino, de caráter pedagógico.

No currículo da escola normal de 1894 a diferença entre a série masculina e feminina situava-se nas disciplinas de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais, no currículo de 1911 a mesma disciplina consta para ambos os sexos no quarto ano. (ALMEIDA, 1995, p.680)

Os Institutos de educação foram criados com o intuito de aperfeiçoar a formação de professores primários. Lourenço Filho (2001) aponta que a criação da Escola de Professores em 1932, pelo decreto nº 3.810 representou uma iniciativa do país em uma formação em nível superior e universitário.

A escola de professores viria então para preencher uma lacuna deixada pela escola normal na formação de professores. A escola normal pode ser caracterizada pelo seu ensino propedêutico e profissional, que pretendia em curto prazo habilitar professores após o curso de primeiras letras fornecendo uma cultura geral e formação técnica. De acordo com Lourenço Filho (2001) a formação técnica era muito precária, ficando restrita a um curso de lições formais, raramente assimiladas.

Estes fatores fizeram emergir a necessidade da criação dos cursos complementares. A Reforma Sampaio Dória (1920-1921) estendeu a duração desses cursos para três anos desenvolvendo os estudos de preparação profissional, e estabelecia também a Faculdade de Educação que formava diretores, inspetores, e professores de ginásio das escolas normais, “infelizmente não instalada” nas palavras de Lourenço Filho (2001).

Através da Reforma Pedro Voss (1925) o curso normal no estado de São Paulo foi aumentado para cinco anos, em Minas Gerais a Reforma Francisco Campos (1928) foi criada a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico visando a continuação dos estudos técnicos de professores já diplomados, que estavam em exercício nas escolas públicas.

Por meio da iniciativa de Anísio Teixeira então diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, a escola de professores do estado de São Paulo seria transformada em um instituto de educação. Desapareceu a tradicional escola de preparação para o magistério.

Quebrava-se, decididamente, o velho padrão francês, de formação do magistério no ramo dos estudos primários. Destruíam-se as divisões estanques, características desse padrão, entre o ensino normal e o secundário geral, isto é, entre a habilitação inicial, requerida para os cursos do magistério, e o curso do ginásio, exigido para matrícula nas escolas superiores. Elevava-se a formação do mestre, mesmo primário, ao nível dos estudos universitários. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 23)

A finalidade da escola de professores, mais tarde transformadas em institutos de educação era a de formar de maneira mais completa os professores, em nível superior e universitário.

A década de 1930 caracterizou-se pela valorização da educação como indispensável para a modernização do país, a reforma da sociedade dependeria da reforma da educação. As discussões voltaram-se formação dos professores das séries iniciais. (MARTELLI & MANCHOPE, 2004, p. 2)

No ano de 1939 surgiu o curso de Pedagogia, que tinha por objetivo a formação de bacharéis denominados técnicos em educação, e licenciados, destinados à docência e cursos normais. A dinâmica de funcionamento era a partir do sistema “3+1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdos e “fundamentos da educação”, e um ano de curso de didática para a formação do licenciado. Martelli & Manchope relatam que na década de 60 questionou-se sobre a existência do curso de Pedagogia.

A discussão se encaminhava na direção de oferta e das condições de trabalho aos profissionais em educação, formados pelo curso. Na medida em que a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação, o curso de Pedagogia na atual estrutura curricular tornava-se obsoleto. (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p. 4)

Em 1969 o curso de Pedagogia foi reorganizado, sendo abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as “habilitações”. Houve a divisão em dois blocos no curso distintos e autônomos, um deles destinado às disciplinas dos fundamentos da educação, e o outro às disciplinas das habilitações específicas.

Na década de 1970 as discussões centraram-se acerca da mobilização dos professores e estudantes universitários organizados na tentativa de intervir na reformulação dos cursos de formação em nível nacional. Registros das discussões deste início de mobilização constituíram-se em importantes documentos a respeito do curso e da identidade do pedagogo, daí a gênese das entidades representativas do movimento dos educadores até a atualidade. (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p. 6)

Decorrente destas discussões, e da busca pela superação entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, como parte importante desta construção teórica, e transformações concretas no campo da escola, foi construída a concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico sua particularidade e especificidade. Os anos 90 foram denominados “a década da educação”.

Nas últimas décadas, a formação do professor tem merecido especial atenção tanto no discurso oficial do governo, como nos discursos dos educadores. Pareceres, decretos, leis e instituições formadoras tomaram conteúdo/forma sob as inúmeras diretrizes governamentais. (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p. 10)

A formação de professores passou por muitas fases, desde as escolas normais até as universidades na atualidade. A profissão de professor há muitos anos sofre por dois motivos: a falta de valorização que culmina no desprestígio.

A profissão de professor, quando comparada com outras, revela uma especificidade quanto ao tratamento social, legal, institucional e econômico que lhe é conferido, caracterizando-se como uma atividade de categoria inferior. Embora não se pretenda desenvolver aqui comparações com outros grupos profissionais, é consensual que a situação do magistério no Brasil, sobretudo nos graus iniciais, caracteriza-se por marcada desvalorização. (RAMALHO; CARVALHO, 1994, p.48)

Um fato determinante para a formação de um novo perfil de pedagogo segundo Vieira (2008) foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia fixadas no ano de 2006, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Na minuta apresentada pelo CNE, em março de 2005, o curso destinava-se à formação exclusiva de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Esse aspecto foi um dos mais questionados por intelectuais, alunos e associações de professores, orientadores educacionais, administradores educacionais e supervisores educacionais ligados ao debate pelo fato de reduzir o curso de pedagogia à docência. (VIEIRA, 2008, p. 5)

Como explica Vieira (2008) através da resolução CNE/CP n.1/6 a finalidade do curso de Pedagogia foi ampliada não se restringindo somente à Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, agora o pedagogo poderia atuar nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, educação profissional nas áreas de serviço e apoio escolar nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos, atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares. Portanto a docência é a base de formação do pedagogo, compreendida como ação educativa e processo pedagógico intencional. (BRASIL, 2005b, p. 7)

Em oposição à proposta da CNE sobre o curso de Pedagogia surgiu o Manifesto dos Educadores Brasileiros (2005), composto por 120 educadores e intelectuais. Propunham que o curso de Pedagogia fosse bacharelado compreendendo a pedagogia como um campo científico e investigativo, sendo constituído como uma ciência.

Vieira (2008) aponta que para Pimenta (2004) a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em educação. A mesma autora salienta que Libâneo (2006) também possui a mesma linha de pensamento alegando que a base da formação do pedagogo dever ser o estudo do fenômeno educativo tanto na sua complexidade quanto na sua amplitude. Sendo então esta formação expressa por um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não a docência. O perfil do professor ao decorrer dos anos passou por muitas mudanças assim como sistema educacional por meio das reformas.

3. A mulher e a docência

A figura feminina teve grande espaço nas atividades docentes e especialmente no magistério. Bruschini & Amado (1988), apontam que o magistério enquanto carreira predominantemente feminina que incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher. Ainda abordando a questão da visão acerca da mulher, Almeida cita que estas eram construídas ideologicamente como aquelas que as atividades se esgotavam na área doméstica, cuidando dos filhos, da casa e do marido, responsabilizadas numa situação de subordinação (ALMEIDA, 1990, p. 9)

Em uma abordagem histórica é possível notar que após a independência o ensino passou a ser gratuito, e estendido a todos, incluindo as mulheres.

Como não se tolerava a co-educação e os tutores deviam ser do mesmo sexo dos seus alunos, um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.5)

Em 1827 surge a primeira lei sobre a educação das mulheres permitindo assim que pudesse freqüentar as escolas elementares. Essa abertura se justificava em nome das funções maternas, havendo diferenças de gêneros entre os currículos. O feminino dava mais ênfase aos trabalhos manuais como agulha e bordado, não fazendo da instrução o foco principal. Ainda na presente temática da mulher como figura ligada ao magistério, Werle aponta que:

A sociedade da época deveria ser convencida das vantagens de mulheres, e não homens, ensinarem as primeiras letras aos meninos. Pela argumentação de agentes do governo, a representação da mulher-professora se fazia pela sua infantilização e "maternagem" associadas à dedicação, amor, carinho e doação. (WERLE, 2005, p.616)

No ano de 1835 foi oficializado o primeiro currículo para as escolas primárias, e em 1843 o currículo das escolas femininas passou a ser diferenciado. Baseava-se no ensino da leitura e escrita, das quatro operações, gramática, princípios da moral cristã e prendas domésticas. Não estavam incluídos os elementos de geografia e noções de geometria.

Conforme Schaffrath (2000) a educação da mulher era voltada para a formação intelectual, porém a razão para o currículo feminino ser diferenciado estava baseada na natureza "frágil" e na sua "maternidade", daí encontra-se a justificativa para as disciplinas voltadas para o "lar".

As primeiras escolas normais eram escolas de um único mestre e dirigidas apenas aos candidatos do sexo masculino. Na época, o preconceito contra a mulher, considerada inferior orgânica e intelectualmente, impedia seu acesso ao saber e ao exercício de uma profissão. Só a partir da metade do século é que a educação das meninas passou a ser confiada a colégios particulares, católicos em sua maioria,

ministrando ensinamentos superficiais, *apropriadamente femininos*, e, exclusivamente, dirigida à classe dominante, que possuía recursos para dar-se ao luxo de enviar suas filhas a colégios pagos. (ALMEIDA, 1995, p. 666)

As escolas normais que atendiam tanto homens quanto mulheres passou a ter grande frequência feminina. Uma vez formadas as mulheres ministravam aulas em poucas vagas existentes no primário para meninas, ou davam aulas particulares, em casas ou fazendas de famílias abastadas (BRUSCHINI; AMADO, 1988)

As escolas normais caracterizavam-se, portanto como uma oportunidade para que as mulheres pudessem prosseguir em seus estudos em nível superior, tanto para as que iriam dar aulas, quanto para as mulheres que tinham por objetivo adquirir habilidades para o casamento.

Sob a influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte das funções maternas, considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como uma extensão destas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5)

Para Schaffrath (2000) a discussão em torno da feminização do magistério tem um caráter complexo, e observa que no século passado as diferenças “naturais” entre homens e mulheres propostas por algumas correntes do pensamento, salientava que cabia às mulheres por sua constituição natural o dever de socializar as crianças como parte de suas funções maternas. E ressalta ainda que como o ensino primário era entendido como uma extensão moral e intelectual recebida em casa, daí a facilidade para aceitar que a educação da criança seria melhor realizada por uma mulher, no caso a professora.

A educação da época baseava-se na aprendizagem através da assimilação de modelos ideais. Assim a criança era colocada diante de grandes personagens da história do país e inclusive isso requeria que o próprio professor servisse de modelo aos alunos. Modelo de moralidade, inteligência e virtude. Este era o requisito para ser educador (a). (SCHAFFRATH, 2000, p. 5)

Portanto é possível perceber que a maternidade estava ligada ao ensino, e que as habilidades naturais da mulher em lidar com a criança tornavam-na apta para seguir carreira docente. A Igreja católica fazia oposição em relação à co-educação (classes mistas), pois o surgimento destes espaços dedicados à educação da mulher tinha por objetivos nutrir princípios morais e conservadores, sendo a favor do contato com meninas e mestras do mesmo sexo. (BRUSCHINI; AMADO, 1988)

De uma forma velada o controle da sexualidade feminina se justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos

perigos do mundo e protegido do contato com estranhos – especialmente os do sexo oposto. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6)

Esta visão da Igreja Católica perdurou com a chegada da República bem como sua influência, apesar do surgimento de escolas protestantes com visão menos conservadora. No século XX os cursos nos níveis médio e profissional tinham seus currículos mais direcionados à levar em conta as “especificidades femininas”, ou seja, preparavam as mulheres para profissões consideradas adequadas ao seu sexo, relacionadas com educação e saúde. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6).

Segundo Gouveia (1970) o magistério era a única profissão feminina respeitável, única forma institucionalizada de emprego da mulher da classe média na década de 30. Surgindo depois as primeiras oportunidades de trabalho em escritórios e mais tarde em repartições públicas e firmas particulares.

Em 1930 a escola normal passou a ter cunho profissionalizante, o que beneficiou as mulheres e proporcionou uma ampliação de seu nível de escolaridade. Mas o acesso aos cursos superiores ainda era reduzido, e se dava em poucas categorias de ensino. No início da década de 1940 as normalistas puderam ingressar em alguns cursos de Filosofia, este direito estendendo-se em 1953 aos demais cursos. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.6)

Com a dedicação da mulher ao magistério primário, ingresso no ensino superior, favoreceram o fortalecimento do magistério secundário enquanto função feminina, houve a expansão dos cursos cuja preparação se dava para atuação no magistério secundário. Como Bruschini e Amado (1988) afirmam, a “feminização” do magistério secundário como sendo decorrente da crescente perda de prestígio da profissão docente e a falta de alternativas que permitissem à mulher atuar no mercado de trabalho.

Por meio desta abordagem nota-se que a inserção da mulher no âmbito educacional e sua profissionalização ocorreram por causa do entendimento da educação escolar como uma extensão da educação dada na casa. Isto contribuiu para a legitimação do magistério como profissão feminina, visto que estava atrelado a uma concepção histórica de que atividades relacionadas à natureza feminina deveriam requerer dedicação, sentimento e minúcia, ou seja, características particulares do sexo feminino.

Neste momento, o conceito de vocação era usado como mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente. Melhor dizendo, em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família. Além disso, concorre para a explicação da entrada da mulher no magistério, a

possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora. (SCHAFFRATH, 2000, p. 11)

Então a mulher passou a se desdobrar para conciliar o trabalho doméstico com o de professora, e a partir desse momento pôde ser notada a predominância feminina no magistério, pois a remuneração do professor não era compensadora aos olhos dos homens. Isto causou um desestímulo e abriu um espaço para a inserção da mulher neste meio.

Schaffrath (2000) aponta que o magistério enquanto profissão pouco rentável afastava os homens, que deveriam prover o sustento da família. No que se refere à questão da força de trabalho feminina, a partir de 1970 aconteceram grandes mudanças que afetaram a condição do magistério. A mulher passou a estar cada vez mais presente nos níveis mais elevados de ensino. De acordo com Almeida (1996) o movimento feminista ganhou representatividade a partir das décadas de 60 e 70, onde as mulheres puderam ganhar maior visibilidade em consequência de suas reivindicações em relação ao direito ao voto, maior educação e instrução.

Ainda na década de 70 as revoluções feministas impactaram a sociedade brasileira conservadora, como aborda Almeida (1996) o casamento deixou de ser sua única opção de vida. Apesar das conquistas e das manifestações, para que pudessem ter seus direitos reconhecidos, nas décadas de 80 e 90 ainda permaneceram muitos padrões sociais e estereotipados de educação e repressão, violência conjugal e doméstica, sobreposição de tarefas no lar, desnível salarial. (ALMEIDA, 1996, p. 72)

Portanto pode-se dizer que historicamente a figura feminina sempre esteve ligada ao magistério, devido aos seus “atributos maternos”. As reivindicações feministas perduram até os dias atuais pelo fim da desigualdade que desprestigia o trabalho feminino, as mulheres lutam para que os seus direitos sejam reconhecidos em sua plenitude, pois assim como os homens também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e dinâmica, porém o reconhecimento ainda não é o mesmo.

Nos dias atuais, a professora não sendo tida mais como a “mãe” dos alunos, mas sim a “tia”. Em seu livro, intitulado *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar* Paulo Freire faz uma importante colocação sobre a questão:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora, sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. (FREIRE, 1997, p. 9)

Ainda de acordo com o autor ensinar é uma tarefa que exige militância em relação ao seu processo, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco.

Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *lei*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do *professor*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, 1997, p. 9)

A identificação da figura da professora com a da tia é algo que ocorre em sua maioria nas redes privadas de ensino do país, nas escolas públicas em menor escala, que acabam por proclamar a idéia de que “*professoras como boas tias não devem brigar*”, como Paulo Freire apontou. Ou seja, não devem manifestar-se se discordarem de algo, não deve lutar por seus direitos, significa não rebelar-se, não fazer greve, pois isso seria tamanha irresponsabilidade para com seus “sobrinhos”.

Uma saída colocada por Paulo Freire é a desmistificação do autoritarismo dos pacotes e das administrações *pacoteiras*. Estas que defendem que a professora é tia, e quanto mais comportada ela for melhor para a formação dos seus sobrinhos, sendo assim a escola torna-se um ambiente de preservação do status quo. (FREIRE, 1997, p. 13)

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *cambados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos. (FREIRE, 1997, p.18)

Todos têm o direito de ser o que quiserem, pois como coloca o autor é possível ser tia sem amar os sobrinhos, mas não é possível ser professora sem gostar dos alunos, sem gostar do que faz, sem lutar por seus direitos. Professora é professora. E quanto mais houver a aceitação da professora como tia maior será o estranhamento da sociedade frente às greves, já que as tias são comportadas e não se rebelam.

Portanto torna-se imprescindível que hajam manifestações que reivindiquem melhores condições de trabalho, salários mais justos, para que a sociedade reconheça a professora como professora, seu fazer, que não a restrinja a relações de parentesco que acabam por engessar qualquer tentativa que intente contra a ordem social, que a administração impõe.

Isso só será possível a partir do momento em que houver uma tomada de consciência das professoras que atendem por tia, reconhecendo-se politicamente e criticamente, tendo clareza do seu fazer e da importância do seu papel.

4. História do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru

A presente pesquisa tem a intenção de mapear o perfil do aluno do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru (2007-2010), por este motivo torna-se muito importante conhecer sua história. Os dados que constam neste capítulo foram retirados do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unesp de Bauru (2002).

Por meio da resolução Unesp nº 33, de 01. 06. 2001, do Magnífico Reitor da Unesp, foi criado o Curso de Pedagogia para Formação de Professores para Educação Básica, com o objetivo de formar professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O projeto pedagógico foi aprovado pela resolução Unesp nº31/2002 e a primeira turma foi instalada em 25 de fevereiro de 2002, início do ano letivo. Quanto aos objetivos do curso estes eram: formar professores para atuação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento de competências profissionais relativas aos cuidados, educação e ensino das crianças de 0 a 10 anos.

A criação do curso justificou-se por Bauru ser um importante centro regional e cidade sede do estado de São Paulo, e por na época não contar com um curso de professores, mantido pelo Estado nas áreas da Educação Infantil (creches e pré-escola) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4º).

Sobre o perfil esperado do concluinte do curso de Pedagogia: que adquira a estatura do Educador que conhece, analisa, avalia e atua conscientemente na prática escolar existente, levando em conta os condicionantes e as contradições sociais, os fins e os valores da Educação.

O núcleo articulador proposto pelo projeto político pedagógico do curso é a prática pedagogia em torno da qual circulam os demais eixos para a formação do professor. Os objetivos da prática pedagógica descritos no documento são: articular os conhecimentos em construção ao longo do curso a partir de projetos interdisciplinares e de contextualização, viabilizando o processo de formação do educador-docente através da Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado; desenvolver a fundamentação teórico-prática da ação docente articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão em torno de Eixos Temáticos que contemplem questões específicas das disciplinas/atividades.

Quanto à proposta pedagógica do curso nada mais fez do que considerar assim como a Constituição e LDB a Educação Infantil como primeira etapa de escolarização do indivíduo, e alicerçado neste propósito o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp,

Campus de Bauru optou pelo curso de Pedagogia, para oferecer uma formação que contemple a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A proposta tem uma abordagem de totalidade, assim como consta no documento tomando a infância como objeto e a criança como sujeito da educação. Além dos princípios estruturadores do currículo, como a interdisciplinaridade e contextualização, o curso conta também, com os princípios de natureza Política, Estética, Ética e Educacionais.

Os objetivos gerais do curso são:

- Formar professores para atuação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento de competências profissionais relativas aos cuidados, educação e ensino de crianças de 0 a 10 anos, na perspectiva de que o trajeto de formação dos futuros docentes-educadores terá a duração de 4 (quatro) anos sistematizados em licenciatura plena e que tal processo seja o instrumento norteador da educação continuada dos futuros professores e lhes garanta o desenvolvimento profissional permanente.

Os objetivos específicos consistem em:

- Garantir, através da proposta curricular que os futuros professores se apropriem de conhecimentos sobre disciplinas nucleares em torno das quais giram a teoria e prática da Educação e que ao vivenciarem tais conteúdos, em seu próprio processo de aprendizagem, possam desenvolver as competências necessárias para atuarem como profissionais da Educação;
- Estruturar e desenvolver o curso em eixos norteadores que assegurem aos futuros professores visão de totalidade do fenômeno educativo: Educação e Desenvolvimento Humano (Eixo 1), Educação e Sociedade (Eixo 2), Educação e Comunicação (Eixo 3), Educação e Saber escolar: conhecimento, conteúdos e métodos; (Eixo 4) e Prática Pedagógica – Eixo Articulador de todo o processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores no curso;
- Garantir a Prática Pedagógica como Eixo Articulador dos conhecimentos a serem construídos ao longo do curso, através de projetos interdisciplinares e de contextualizações que viabilizem a formação do professor-educador e que possibilitem abranger as três dimensões da formação universitária: a pesquisa, o ensino e a extensão, as quais deverão se materializar em projetos de Iniciação

Científica (IC) em Educação Geral e Escolar, projetos de fundamentação teórico-práticos de Educação, por meio da Prática de Ensino, do Estágio Curricular Supervisionado) e do trabalho de Conclusão de Curso, baseado em pesquisa pedagógica ou projeto de intervenção na realidade escolar e/ou educacional;

- Garantir a orientação teórico-prática relativa ao Eixo 4: Educação e Saber Escolar: conhecimentos, conteúdos e métodos, através do Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tanto na denominação das disciplinas, quanto em seus conteúdos, buscando adaptá-los às exigências do Ensino do País e superá-los à medida que a prática (investigação e intervenção) aponte para novos conhecimentos e alternativas pedagógicas;
- Propiciar o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores-educadores ao longo do curso, garantindo:
- Compromisso com os valores estéticos, políticos e éticos nos quais se fundam a sociedade democrática brasileira; o compromisso e a compreensão do papel social da Escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, tanto os referentes à Educação Infantil, quanto os do Ensino Fundamental;
- Domínio do conhecimento pedagógico referente a criar, planejar, gerir, avaliar situações didáticas eficazes para o ensino e aprendizagem, assegurando a eficácia da prática de ensino e do processo educativo em geral;
- Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educativa, através do método ação-reflexão-ação gerador de procedimentos de pesquisa e de intervenção, os quais propiciam ações educativas transformadoras da realidade social;
- Conhecimento científico que reoriente a visão de mundo, baseado no senso-comum, extraindo-lhe o núcleo válido - o *bom-senso*, e desenvolva o pensamento crítico superando, mediante a análise, a visão sincrética de mundo, rumo à construção de sínteses no plano teórico, metodológico e técnico;
- Gerenciamento do próprio desenvolvimento social através da elaboração do projeto de vida que propicie a atualização cultural, a participação e o compromisso social, abrindo-o para novas oportunidades no âmbito da Educação Brasileira.

De acordo com o que está descrito no projeto político pedagógico sobre o perfil do professor a ser formado, ao término do curso espera-se que o aluno: tenha uma sólida formação teórico-prática, que lhe permita o desenvolvimento das competências profissionais de professor, que seja alicerçado em princípios que lhes permita exercer o magistério de modo crítico e criativo, comprometido consigo mesmo e com seu tempo, com a Educação, capaz de analisar o contexto onde vive atuando e sendo capaz de criar condições de desenvolvimento social e político da sociedade brasileira.

Espera-se que o professor a ser formado pelo curso saiba:

- Trabalhar com base no projeto político-pedagógico do curso;
- Valorizar a aprendizagem centrada no aluno com: projetos voltados para a prática social, para o mundo real; ênfase na aprendizagem cooperativa e métodos vivos.
- Incorporar as novas tecnologias ao ensino e à aprendizagem;
- Aproximar a escola da comunidade, por meio de projetos socio-cultural;
- Valorizar o aprendizado profissional permanente;
- Desenvolver atividades baseadas no compromisso profissional, na ética, na honestidade e na responsabilidade social;

Tenha habilidades de:

- Escrita e de comunicação efetivas;
- Leitura abrangente e compreensão de textos e linguagens;
- Raciocínio indutivo e dedutivo;
- Pensamento crítico e resolução de problemas;
- Pesquisa, aplicação e interpretação de idéias;
- Domínio do conhecimento científico baseado no saber relevante e nos princípios científicos que permitem a leitura das realidades natural, social e humana;
- Entendimento da diversidade cultural, das questões políticas, tecnológicas, econômicas e ambientais, como o conhecimento da geografia mundial, da história e da estrutura política da sociedade;
- Trabalho em equipe, desenvolvendo a capacidade de negociação, cooperação e respeito pelo outro;

- Desenvolvimento da sensibilidade, do diálogo e da acolhida do outro.

Que tenha competências de:

- Compromisso com os valores democráticos da sociedade brasileira centrados nos direitos e deveres civis e humanos, sociais e políticos;
- Compromisso com os valores voltados para a construção de sociedade democrática e humanizadora. Compromisso com valores éticos, estéticos, de liberdade, de comunicação, de verdade, de dignidade e promoção humana, como expressão máxima dos direitos à vida, à sobrevivência, à saúde, à educação, à alimentação, à moradia, ao consumo, à segurança, à habitação, à defesa etc.;
- Compreensão do papel social da Escola, enquanto: espaço social de ensino e aprendizagem; espaço de educação para a cidadania;
- Compreensão e utilização de conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, como elementos básicos do contexto da prática educativa;
- Promoção de práticas educativas que levem em conta as características dos alunos e comunidades;
- Participação no coletivo da Escola, desenvolvendo o projeto educativo e incluindo nele as diferentes ações educativas além das atividades de sala de aula;
- Domínio dos conteúdos a serem socializados, buscando converter o saber científico em saber escolar, isto é, viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber, bem como criar os automatismos básicos, que gerem a liberdade do domínio do saber aos alunos e os instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado;
- Domínio do saber pedagógico. O saber pedagógico expressa-se no trabalho educativo que é o “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991)
- Domínio do conhecimento dos processos de pesquisa que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educativa, por meio da investigação do contexto social e da complexidade do fenômeno educativo.

A organização curricular do curso é baseada em eixos articulados entre si, constituídos por temas articulados entre si sob forma de disciplinas/atividades temáticas. O Eixo 1 - abrange a Educação e o Desenvolvimento Humano, o Eixo 2 - Educação Sociedade, O Eixo 3 – Educação e Comunicação, Eixo 4 – Conhecimentos, conteúdos, e métodos da Educação Infantil, conhecimentos e conteúdos e métodos para o Ensino Fundamental e Séries Iniciais.

Segundo o documento a prática pedagógica enquanto eixo articulador do curso e como disciplina se articula às demais, ao projeto político pedagógico, se desenvolve num grau de crescente complexidade, articulada com os demais eixos e atividade estando presente em todos os semestres do curso.

Em relação ao número de vagas inicialmente foram disponibilizadas trinta, mas por um erro nas publicações o número divulgado foi o de cinquenta, e por se tratar de um curso de formação de professores no período noturno foi cogitada a possibilidade da instalação de duas salas ambas com trinta vagas, sendo uma delas no período diurno. Em relação ao funcionamento, para o início do curso foram considerados suficientes, ressaltando que no decorrer do período mudanças e adequações seriam realizadas visando a melhoria do curso.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico datado em 24 de janeiro de 2002 contou com a participação dos professores Dr. Djalma Pacheco de Carvalho, Dr. José Misael Ferreira do Vale, Dra. Ana Maria Lombardi Daibem, Dr. Antônio Francisco Marques e Dra. Adriana J. F. Chaves e Dra Maria da Glória Minguili, coordenadora da Comissão.

5. Metodologia

5.1. Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é baseada tanto na abordagem quali quanto na abordagem quantitativa. A pesquisa qualitativa na definição de Ludke e André (2000) considera a existência de uma relação dinâmica com o mundo real. É descritiva e usa o método indutivo. Também se constitui em uma pesquisa quantitativa na medida em que aborda questões referentes ao perfil de um grupo pré-determinado.

Para Sampieri (2006) a pesquisa quantitativa em geral é usada para refinar as questões de pesquisa. Os métodos são baseados na coleta de dados com base na medição numérica, e na análise estática para estabelecer padrões de comportamento de uma população.

5.2. Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no campus da Universidade Estadual Paulista, uma instituição pública, no campus de Bauru. O campus de Bauru é um dos mais novos incorporados à UNESP, nasceu da encampação dos cursos então mantidos pela então Universidade de Bauru em 12/08/1988.

A Faculdade de Ciências foi criada em 1969, que conta com doze cursos de licenciatura e bacharelado. Dentre estes cursos está o de Licenciatura em Pedagogia, criado no ano de 2001.

5.3. Participantes

O presente estudo contou com a participação de estudantes universitários do curso de Pedagogia ingressantes nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010 os quais corresponderão aos alunos do 4º, 3º, 2º e 1º anos do curso de Pedagogia no período. Na página seguinte, por meio de um pequeno quadro estão as informações numéricas da pesquisa.

	<i>Número total de alunos por ano/ vagas oferecidas</i>	<i>Número de alunos matriculados</i>	<i>Número de respondentes por ano</i>
2007	50	44	40
2008	50	49	29
2009	50	54	38
2010	40	39	31
<i>Total de alunos pesquisados</i>			<i>138</i>

Currículo 3001 – Licenciatura em Pedagogia– currículo velho (alunos remanescentes):

- Total de registros: 13 alunos – 11 matriculados no 8º termo/4º ano; 02 alunos matriculados no 6º termo/3º ano (considerando a integralização curricular do aluno, pois em relação ao RA já deveriam ter concluído o curso).

Currículo 3002 - Licenciatura em Pedagogia - currículo novo, formandos 2010.

- Total de registros: 186 alunos sendo: 39 alunos matriculados no 2º termo/1º ano; 54 alunos matriculados no 4º termo/2º ano; 49 alunos matriculados no 6º termo/3º ano; 44 alunos matriculados no 8º termo/4º ano.

**Estes dados relacionados ao curso de Pedagogia da UNESP de Bauru foram fornecidos pela sua coordenação.

5.4. Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta constituiu-se em um questionário (Apêndice) de perguntas abertas e objetivas, que buscou levantar dados referentes ao gênero, a idade, perfil socioeconômico. Questões sobre a trajetória escolar, sobre o curso de Pedagogia e expectativas sobre a especialização após o término da graduação, também contou com um

termo de consentimento assinado por cada participante autorizando a utilização dos dados. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP e foi aprovada, assim como o questionário o termo de consentimento também consta no item Apêndice.

5.5. Procedimento de coleta de dados

O questionário foi aplicado, numa mesma semana, no primeiro semestre do ano de 2010, num curto período de 15 a 20 minutos de aula cedida gentilmente por um professor previamente consultado.

5.6. Delineamento da pesquisa

- Etapa 1 – Leitura e elaboração da fundamentação teórica e do questionário.
- Etapa 2 – Submissão do projeto ao comitê de ética da FC/UNESP.
- Etapa 3 – Aplicação do questionário.
- Etapa 4 – Compilação e análise dos resultados.

5.7. Forma de apresentação e análise dos dados

Os dados foram compilados em gráficos e tabelas, bem como organizados por categorias respondentes quando de questões abertas. A análise se deu à luz da literatura estudada.

6. Apresentação e análise dos dados

Os dados obtidos por meio do questionário aplicado e da tabulação levaram aos seguintes resultados:

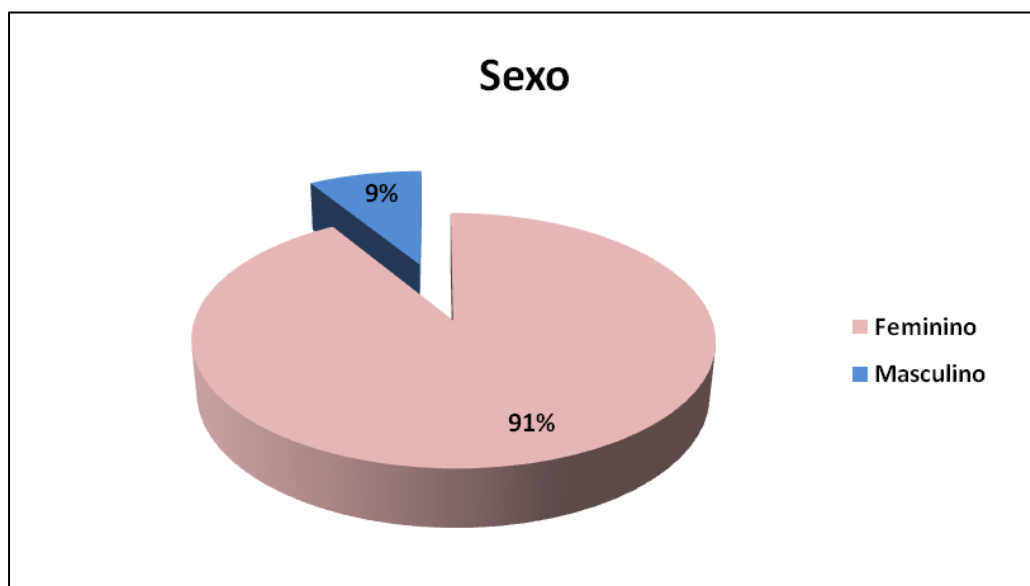


GRÁFICO 1 – Sexo

Depois de realizada a tabulação dos dados obtidos dos 138 questionários recolhidos constatou-se que a maioria da população do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru dos anos de 2007 a 2010 é do sexo feminino totalizando 91%, sendo apenas 9% do sexo masculino. Essa informação nos permite observar que apesar do crescimento no número de homens a cada ano no curso a maioria ainda é feminina.

Isso significa que os homens continuam a procurar outras profissões e licenciaturas, enquanto a maioria das mulheres opta pelo curso de Pedagogia, fazendo mais presente nos anos iniciais a figura da professora, para alguns “a mãe” ou a “tia”, como escreveu Paulo Freire (1997). Característica essa muito presente nos relatos de Bruschini & Amado (1988), Almeida (1990), Schaffrath (2000), e Werle (2005).

No gráfico seguinte quantificou-se de forma mais detalhada a presença de homens e mulheres em cada um dos quatro anos do curso de Pedagogia.

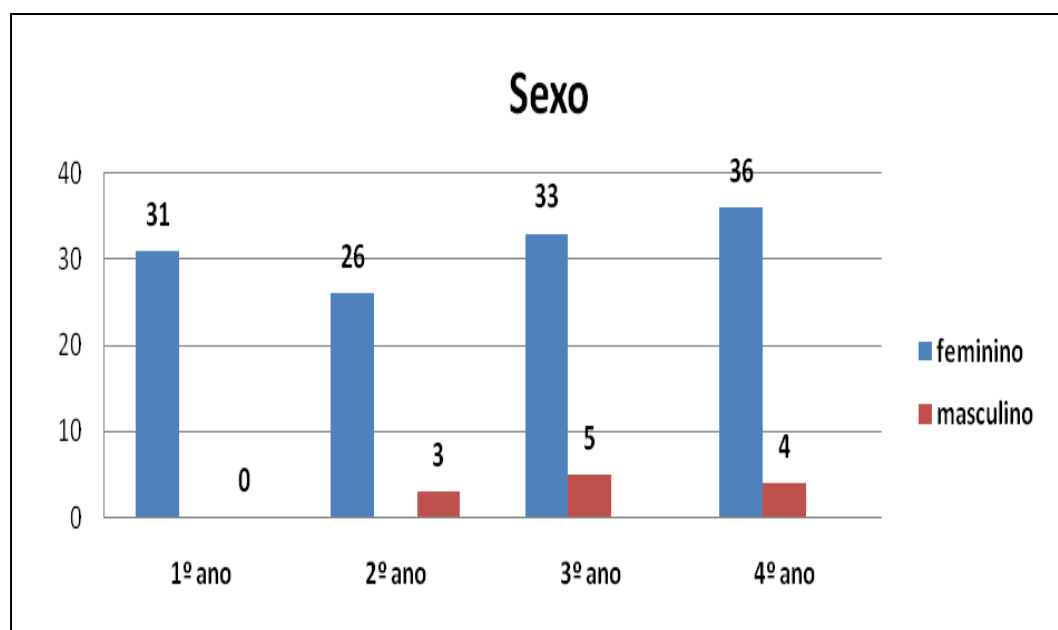


GRÁFICO 1.1 – Sexo (todos os alunos pesquisados)

- Verificou-se pelos dados coletados que no primeiro ano há predominância do sexo feminino, no segundo ano há presença do sexo masculino, ainda mínima. No terceiro ano apesar da maioria ainda ser feminina, a quantidade de homens é maior do que nos outros anos. No quarto ano a situação não se difere do ano anterior. Portanto o ano de maior ingresso do sexo masculino foi o de 2008.
- 90% de mulheres e 10% de homens no ano de 2007 (4º ano);
- 87% de mulheres e 13% de homens no ano de 2008 (3º ano);
- 90% de mulheres e 10% de homens no ano de 2009 (2º ano);
- 100% de mulheres no ano de 2010 (1º ano);
- Fazendo uma comparação entre os alunos que estão ingressando no curso e os alunos que estão saindo o primeiro ano têm maioria feminina absoluta.

No gráfico 2 serão apresentados os dados relacionados ao perfil étnico dos alunos do curso divididas em 5 opções para identificação: branca, preta, parda, amarela e indígena.

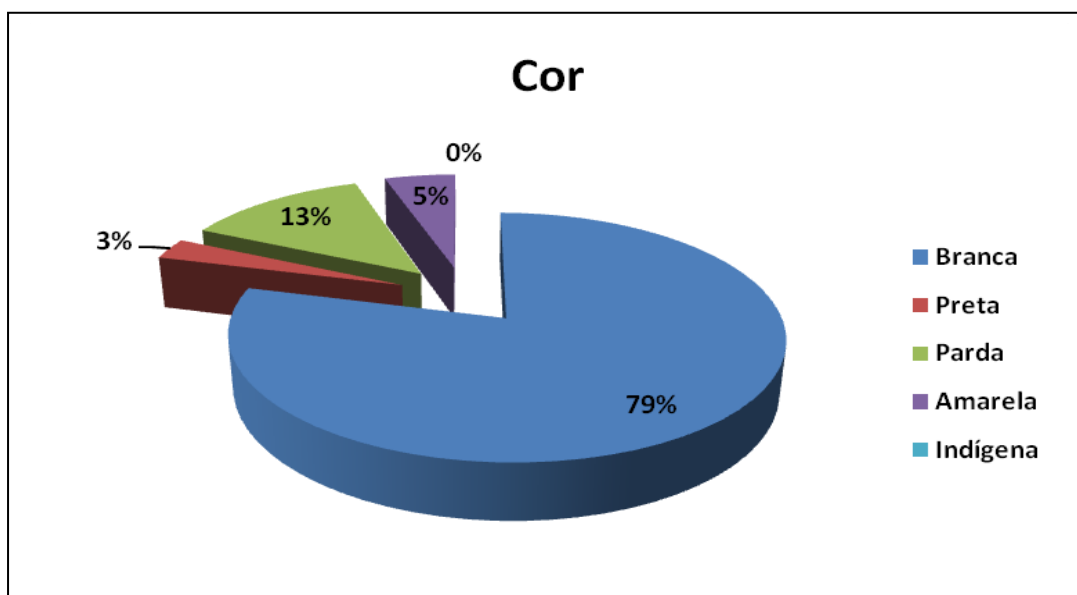
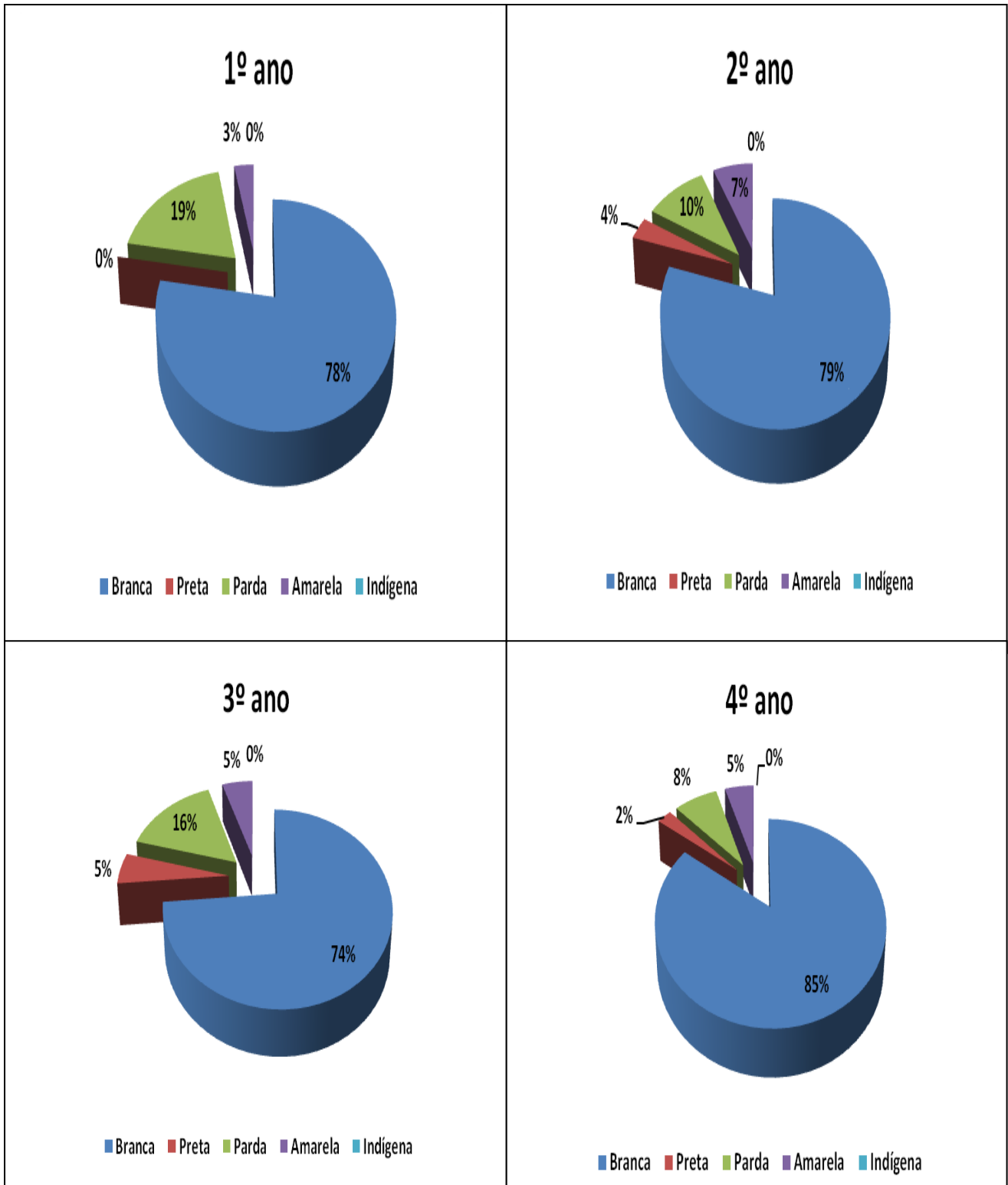


GRÁFICO 2 – Cor (todos os alunos pesquisados)

Este gráfico representa o total de alunos pesquisados no curso:

- A maioria identificou-se pela cor branca 79%;
- 13% da cor parda;
- 5% amarela;
- 3% preta;
- 0% indígena (foi descartada a opção indígena, a qual não houve nenhum respondente);
- A minoria de alunos do curso declarou-se da cor preta, o que permite a seguinte interpretação: apesar do crescimento do acesso ao ensino superior da população negra, a sua presença no curso de licenciatura em Pedagogia ainda é mínima;

QUADRO 1- Cor (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)



No primeiro ano 78% dos alunos assinalaram a cor branca, 19% parda, 3% amarela, e 0% para preta, e indígena.

No segundo ano de Pedagogia 79% dos alunos identificaram-se assinalando a opção branca, 4% preta, 10% parda, 7% amarela e 0% indígena. Em relação ao primeiro ano houve um aumento no número de alunos negros. Notou-se também o aumento no número de alunos que assinalaram a opção amarela que era de 2% a mais que no primeiro ano, totalizando 7%.

No terceiro ano de Pedagogia 74% dos alunos identificaram-se pela opção branca, 5% preta, 16% parda, 5% amarela 0% indígena. Comparando com o primeiro e segundo anos do curso novamente houve aumento no número de alunos negros.

No quarto ano 85% dos alunos identificaram-se através da opção branca, 2% preta, 8% parda, 5% amarela e 0% indígena. O número de alunos negros é menor em relação ao segundo e terceiro ano.

Portanto:

- A maioria da população de alunos do curso de Pedagogia é branca;
- No terceiro ano o número de alunos negros em relação aos anos anteriores aumentou, porém diminuiu para 0% no ano de 2010;
- O número de alunos que se declaram da cor parda é menor no quarto ano do que em relação aos outros;
- O número de alunos que assinalaram a opção amarela é maior no terceiro ano;
- Não houve respondente para a opção indígena em todos os anos;

No gráfico 3 será apresentada a média de idade no total dos alunos pesquisados e em seguida um gráfico mais detalhado com a média em cada um dos anos.

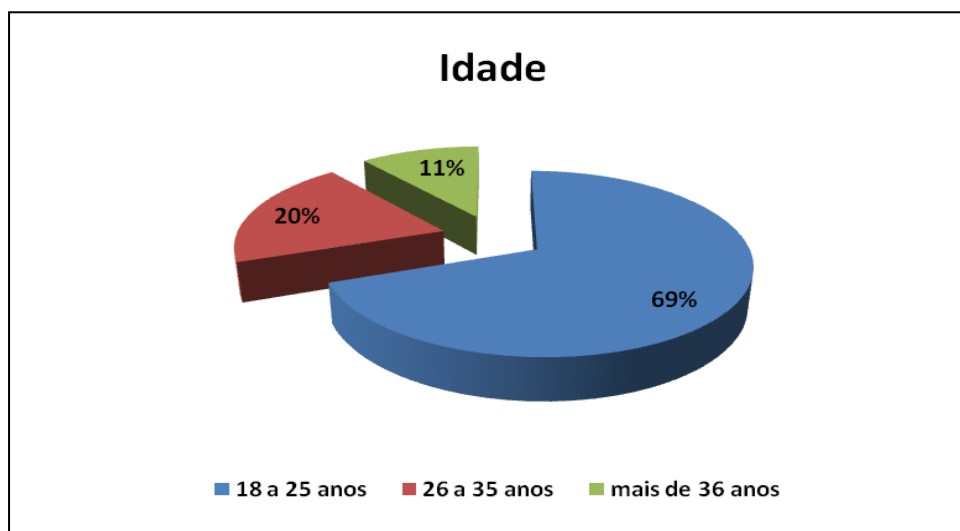


GRÁFICO 3 – Idade

Dos 138 alunos pesquisados 69% têm entre 18 e 25 anos de idade, 20% de 26 a 35 anos e 11% mais de 36 anos.

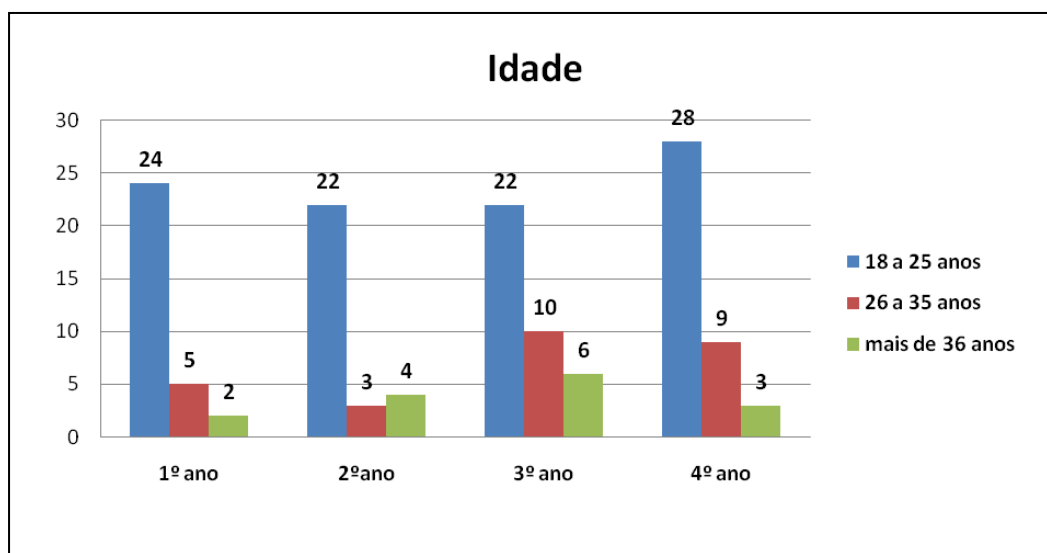


GRÁFICO 3.1 – Média de idade nos quatro anos de Pedagogia

Podemos dizer que:

- 77% dos alunos do primeiro ano têm entre 18 e 25 anos, 16% têm entre 26 e 35 anos e 7% tem mais de 36 anos;
- 76% dos alunos do segundo ano têm de 18 e 25 anos, 10% têm entre 26 e 35 anos e 14% tem mais de 36 anos;

- 58% dos alunos do terceiro ano têm a média de idade de 18 e 25 anos, 26% tem entre 26 e 35 anos, e 16% tem mais de 36 anos;
- 70% dos alunos do quarto ano têm entre 18 e 25 anos, 22% de 26 a 35 anos e 8% mais de 36 anos;
- Apesar da maioria dos alunos terem entre 18 e 25 anos, a presença de universitários com faixa etária superior a essa têm crescido, entende-se a partir destes dados fornecidos que uma população diversificada tem ingressado no ensino superior, uns como primeira graduação, outros não.

Por ser uma universidade estadual a UNESP recebe estudantes de várias partes do país. No curso de Pedagogia a maioria dos alunos que não pertencem à cidade de Bauru são do centro oeste paulista, das cidades vizinhas. No gráfico a seguir está o total de alunos que são da cidade de Bauru e o número de alunos que são de outra cidade.

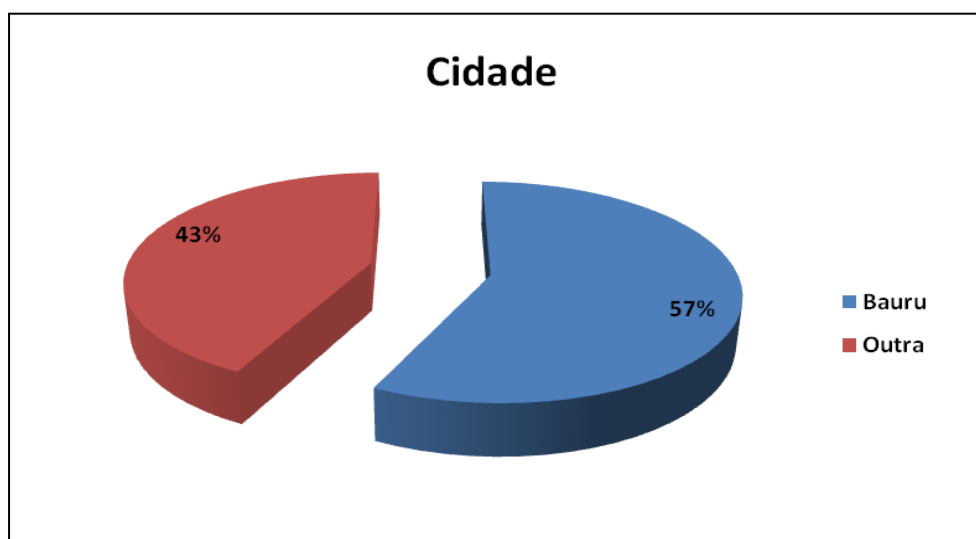


GRÁFICO 4 – Cidade (total de alunos pesquisados)

- 57% dos alunos pertencem à cidade de Bauru;
- 43% dos alunos são de outras cidades (estados);
- É possível notar que um pouco menos que a metade dos alunos do curso de Pedagogia é de fora de Bauru.

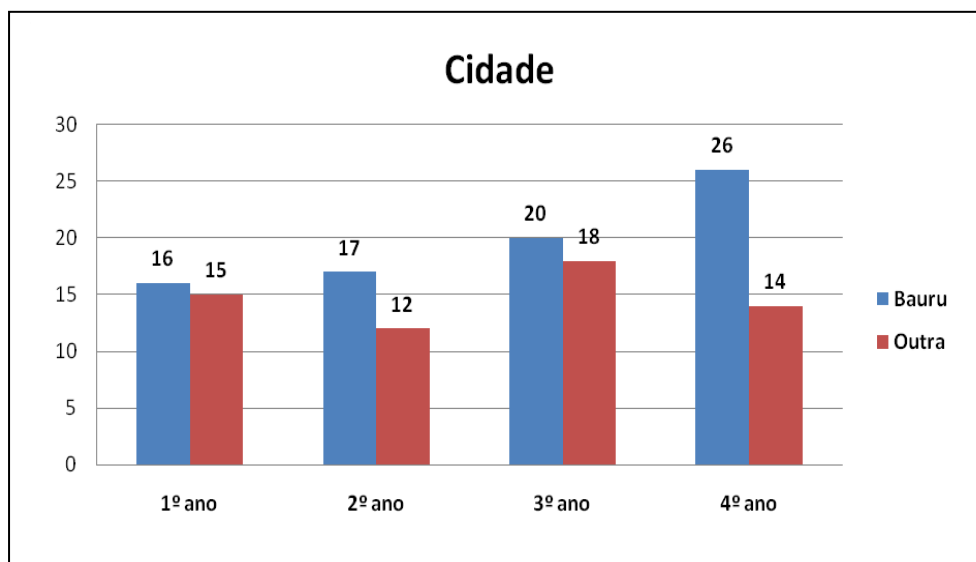


GRÁFICO 4.1- Cidade (total de alunos em cada ano)

Aqui estão apresentados os resultados de forma mais específica, dividindo por ano a quantidade de alunos que são da cidade de Bauru e pertencem à outra cidade

- No primeiro ano 52% dos alunos são de Bauru, enquanto 48% são de outra cidade;
- No segundo ano 59% dos alunos são de Bauru, e 41% de outra cidade;
- No terceiro ano 53% dos alunos são de Bauru, e 47% de outra cidade;
- No quarto ano 65% dos alunos são de Bauru, e 35% de outra cidade;
- O ano de 2007 foi o ano de menor ingresso de estudantes de outra localidade e de maior ingresso no número de estudantes bauruenses;
- No ano de 2010 o número de estudantes de outras localidades cresceu em relação aos anos anteriores;

Os gráficos seguintes são resultado da compilação dos dados obtidos e referentes aos alunos de outras localidades.

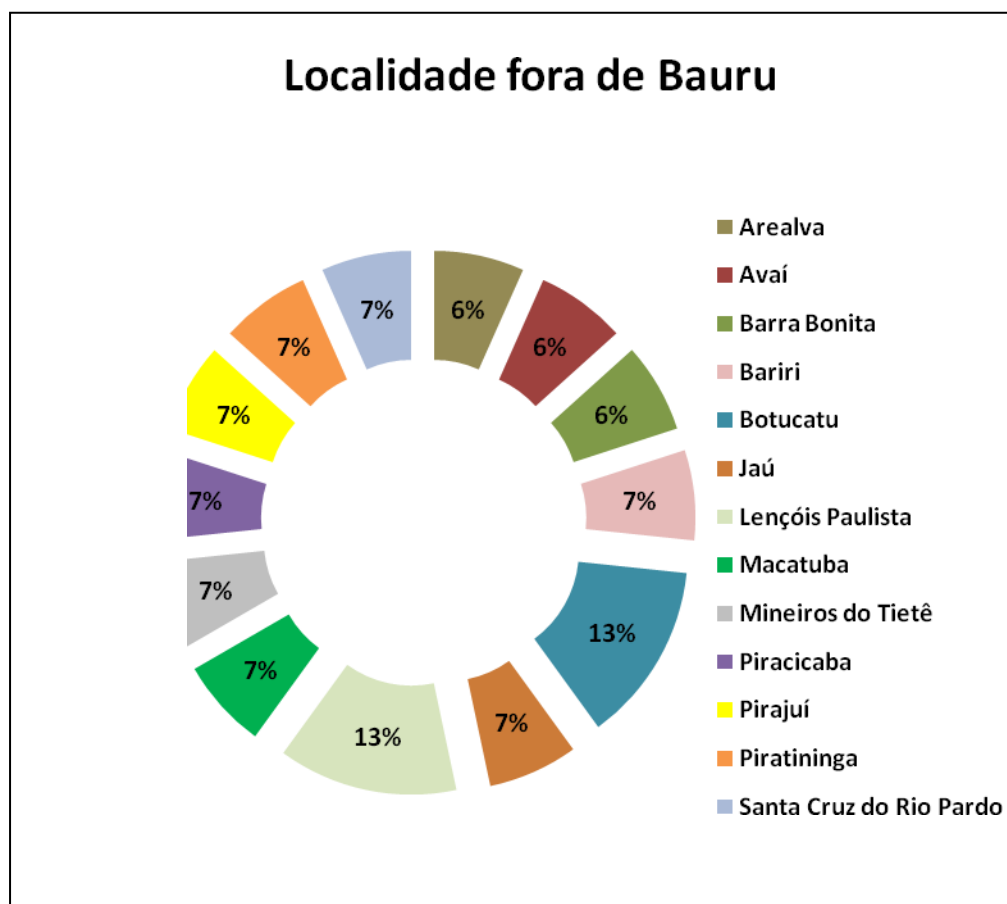


GRÁFICO 4.2 – Localidade fora de Bauru – 1º ano

Por meio do gráfico acima é possível visualizar as cidades provenientes de cada um dos alunos do 1º ano. Percebe-se que todas são cidades do interior do estado.

Com maior porcentagem:

- Lençóis Paulista e Botucatu, seguidas de Bariri, Jaú, Macatuba, Mineiros do Tietê, Piracicaba, Pirajuí, Piratininga, Santa Cruz do Rio Pardo;

Com menor porcentagem:

- Arealva, Avai, Barra Bonita;

No próximo gráfico os resultados obtidos por meio da pesquisa no segundo ano.

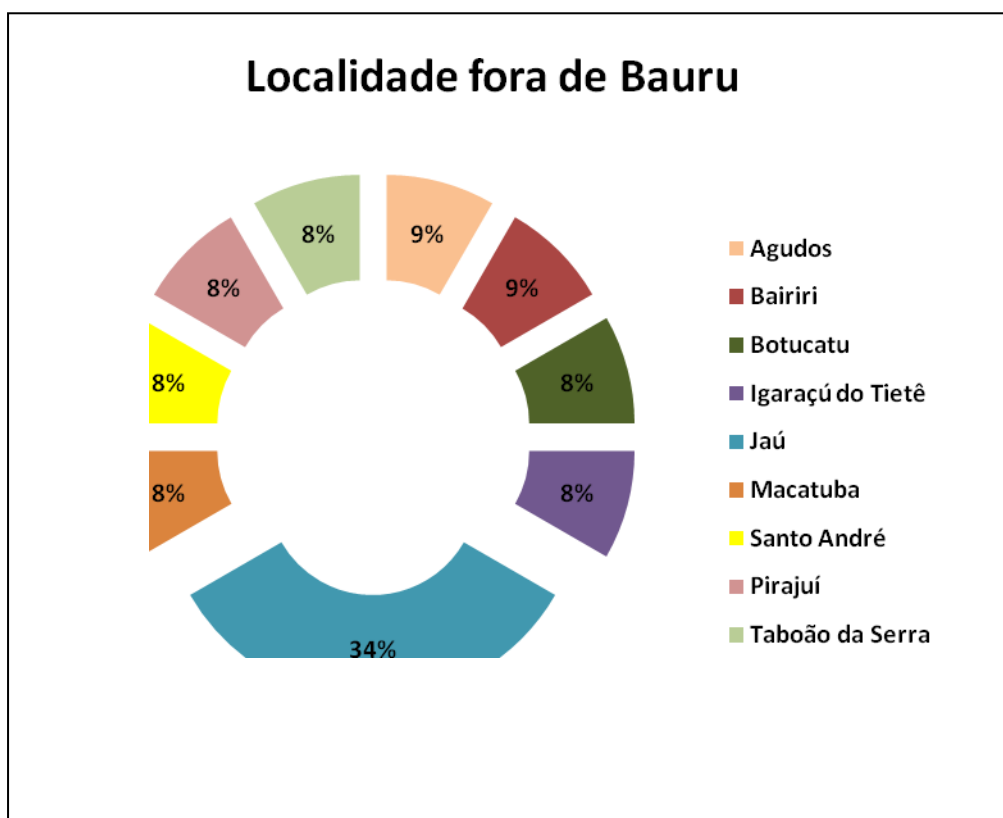


Gráfico 4.3 – Localidade fora de Bauru – 2º ano de Pedagogia

No segundo ano tem-se o seguinte panorama:

- 34% dos alunos pertencem à cidade de Jaú, enquanto 9% pertencem às cidades de Agudos, Bariri;
- Com 8% vêm os alunos das cidades de Botucatu, Igaraçu do Tietê, Macatuba, Santo André, Pirajuí e Taboão da Serra;

Em seguida estão os resultados colhidos no terceiro ano de Pedagogia.

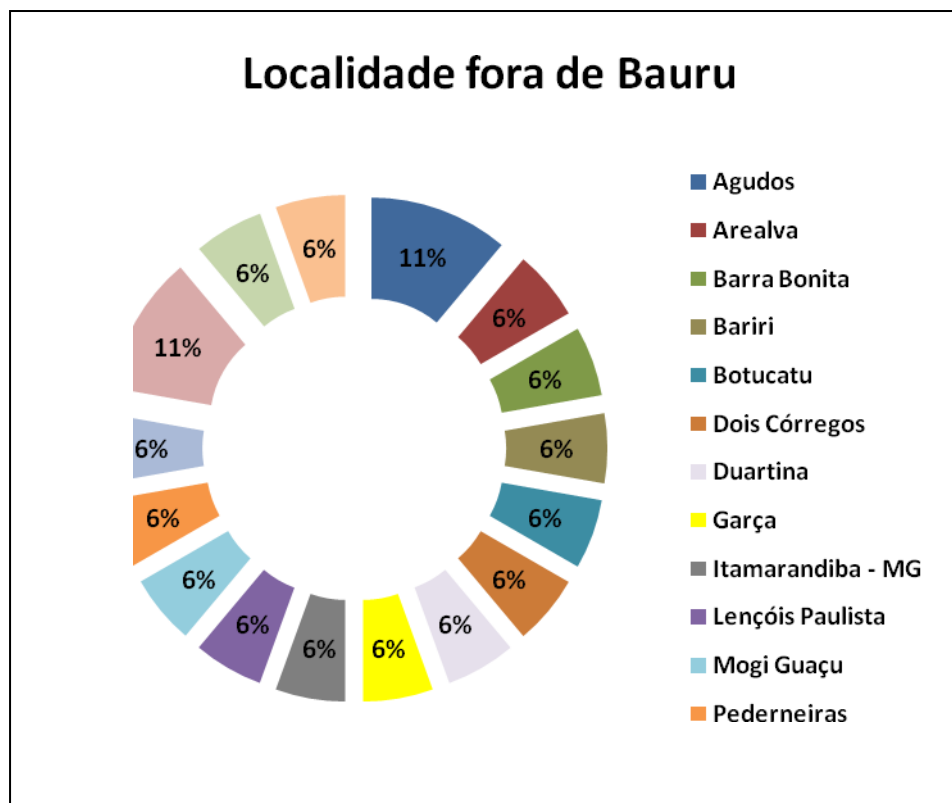


GRÁFICO 4.4 – Localidade fora de Bauru – 3º ano

No terceiro ano há uma diversidade de cidades das quais os alunos pertencem.

- As de maior porcentagem são: Agudos e Piratininga, ambas com 11%;
- Com 6% seguem as demais: Arealva, Barra Bonita, Bariri, Botucatu, Dois Córregos, Duartina, Garça, Itamarandiba – MG, Lençóis Paulista, Mogi Guaçu, Pederneiras, Piracicaba e São Paulo;

Por fim no próximo gráfico estão os dados de localidade fora de Bauru referentes ao quarto ano.

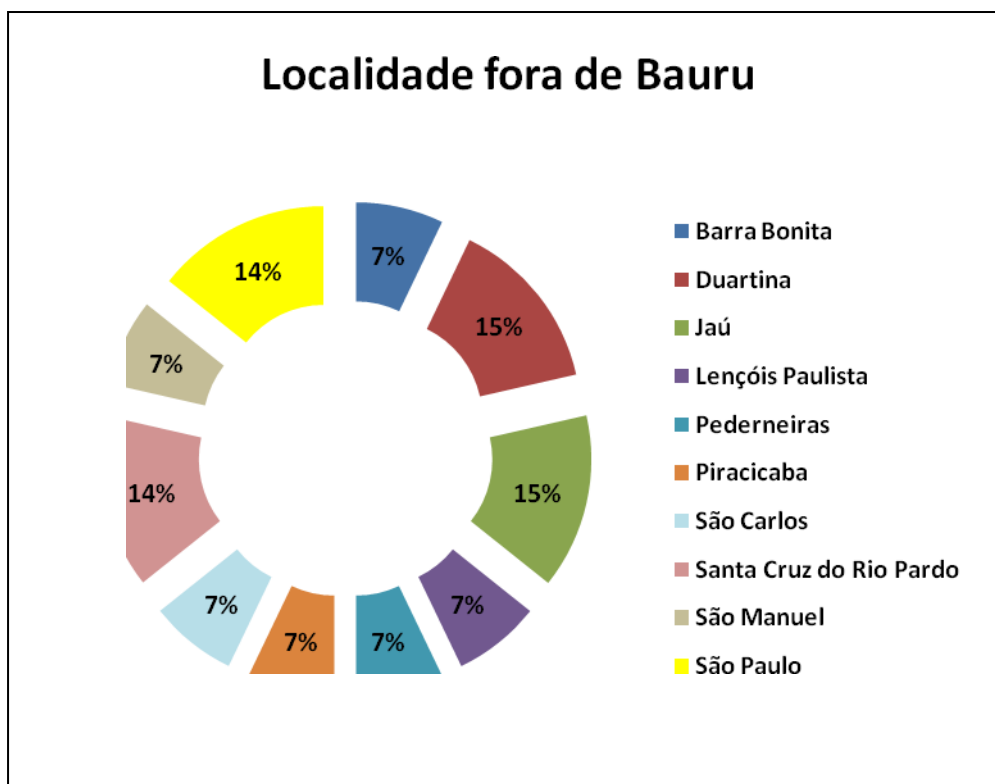


GRÁFICO 4.5 – Localidade fora de Bauru – 4º ano

No quarto ano as cidades as quais tem o maior número de alunos são: Duartina e Jaú ambas com 15%. Em seguida aparecem as cidades de São Paulo e Santa Cruz do Rio Pardo, e com 7% Lençóis Paulista, Pederneiras, Piracicaba, São Carlos e São Manuel. Portanto, durante os anos de 2007 a 2010 o curso de Pedagogia recebeu 53% de alunos bauruenses e 43% de alunos provenientes de outra cidade.

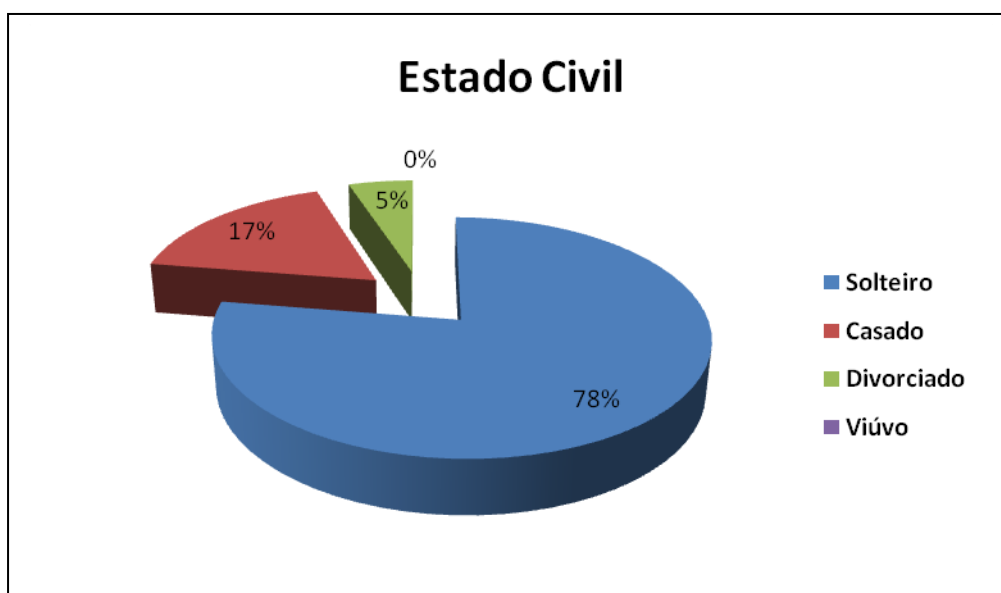


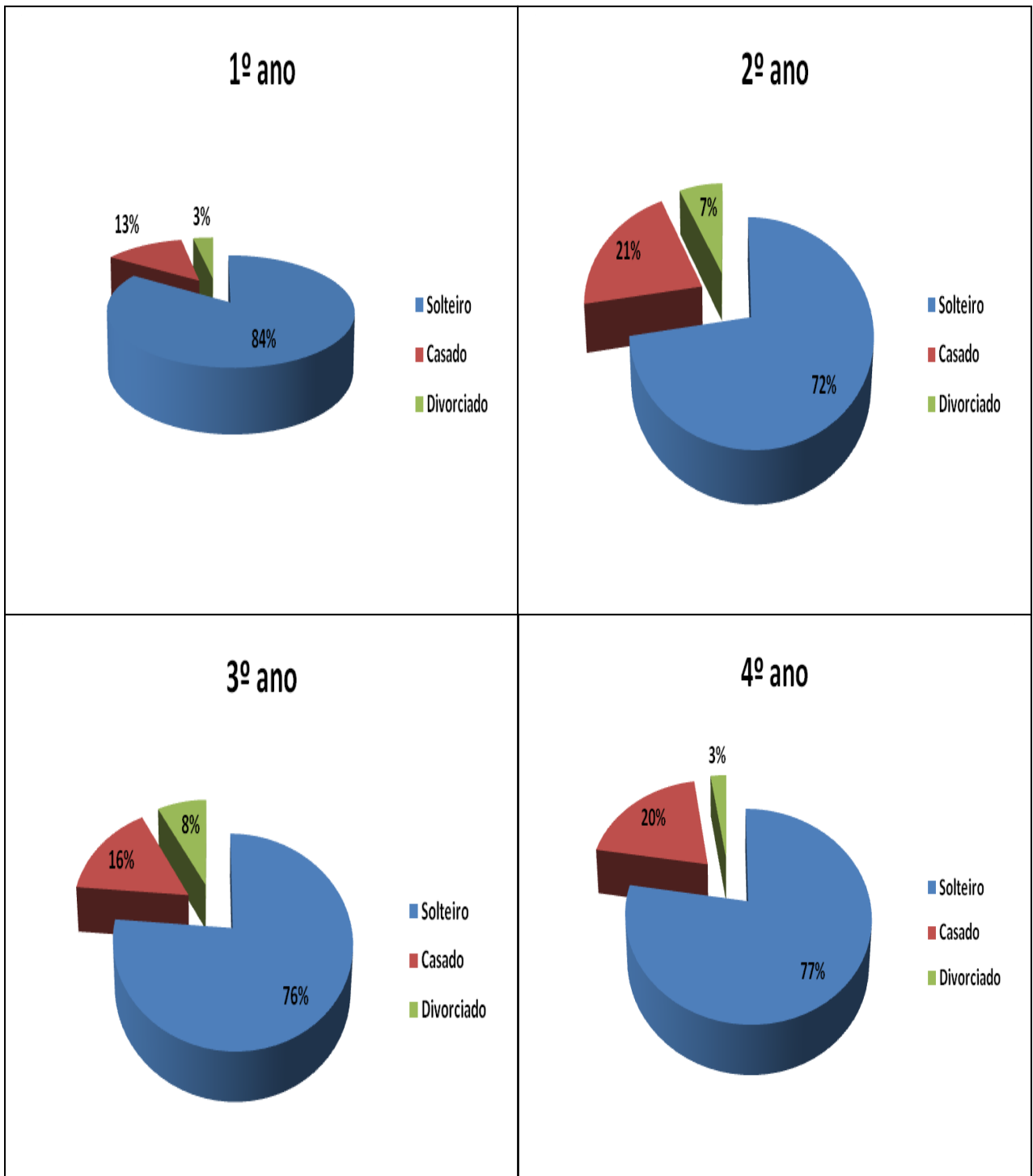
GRÁFICO 5 – Estado civil (total de alunos pesquisados)

Em relação ao estado civil:

- 78% dos alunos declararam-se solteiros;
- 17% casados;
- 5% divorciados;
- 0% viúvos;

No quadro 2 na próxima página estão os dados referentes ao estado civil dos alunos pesquisados, foram divididos por cada ano. A partir destes dados se saberá o qual o estado civil com maior porcentagem, em qual ano, comparando a turma que ingressa e a turma que deixa o curso de Pedagogia.

QUADRO 2 – Estado Civil (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)



- No primeiro ano 84% dos alunos indicaram a opção solteiro, 13% casado e 3% divorciado;
- No segundo ano 72% dos alunos assinalaram a opção solteiro, 21% casado e 7% divorciado;

- No terceiro ano 76% disseram-se solteiros, 16% casados e 8% divorciados;
- No quarto ano 77% dos alunos são solteiros, 20% casados e 3% divorciados;

A partir dos resultados apresentados pode-se dizer que:

- O primeiro ano é a sala com o maior número de solteiros, e com o menor número de alunos divorciados juntamente com o quarto ano;
- O segundo e quarto anos tem o maior número de alunos casados;
- O segundo e terceiro anos tem também o maior número de alunos divorciados;
- Não houve nenhum respondente para a categoria viúvo por esse motivo foi descartada do gráfico;
- Comparando o primeiro e o último ano percebe-se que a maioria dos alunos entra no curso sendo ainda solteira, e que o número de casados aumenta no decorrer do curso;
- Outro dado interessante a ser apontado é o número de divórcios que cresceu no decorrer dos quatro anos;

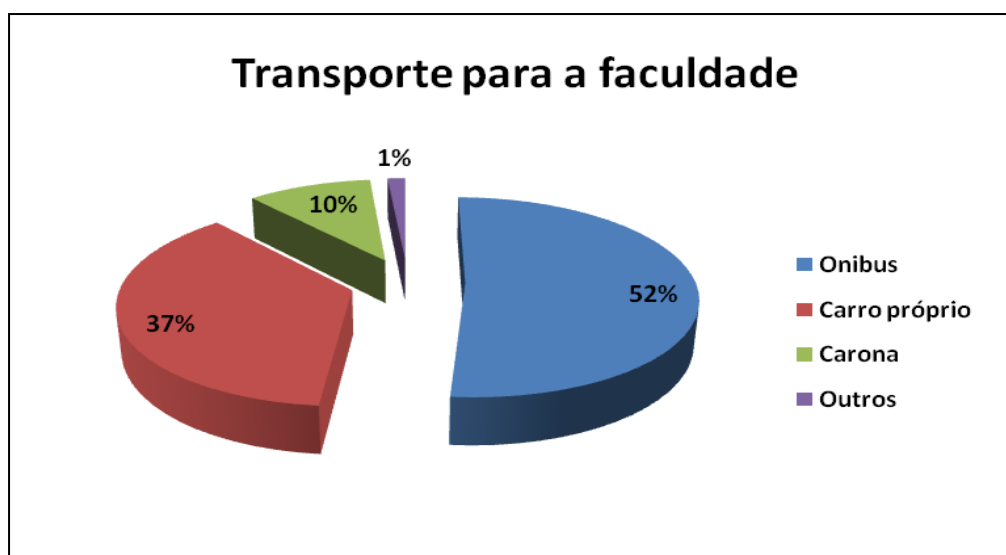
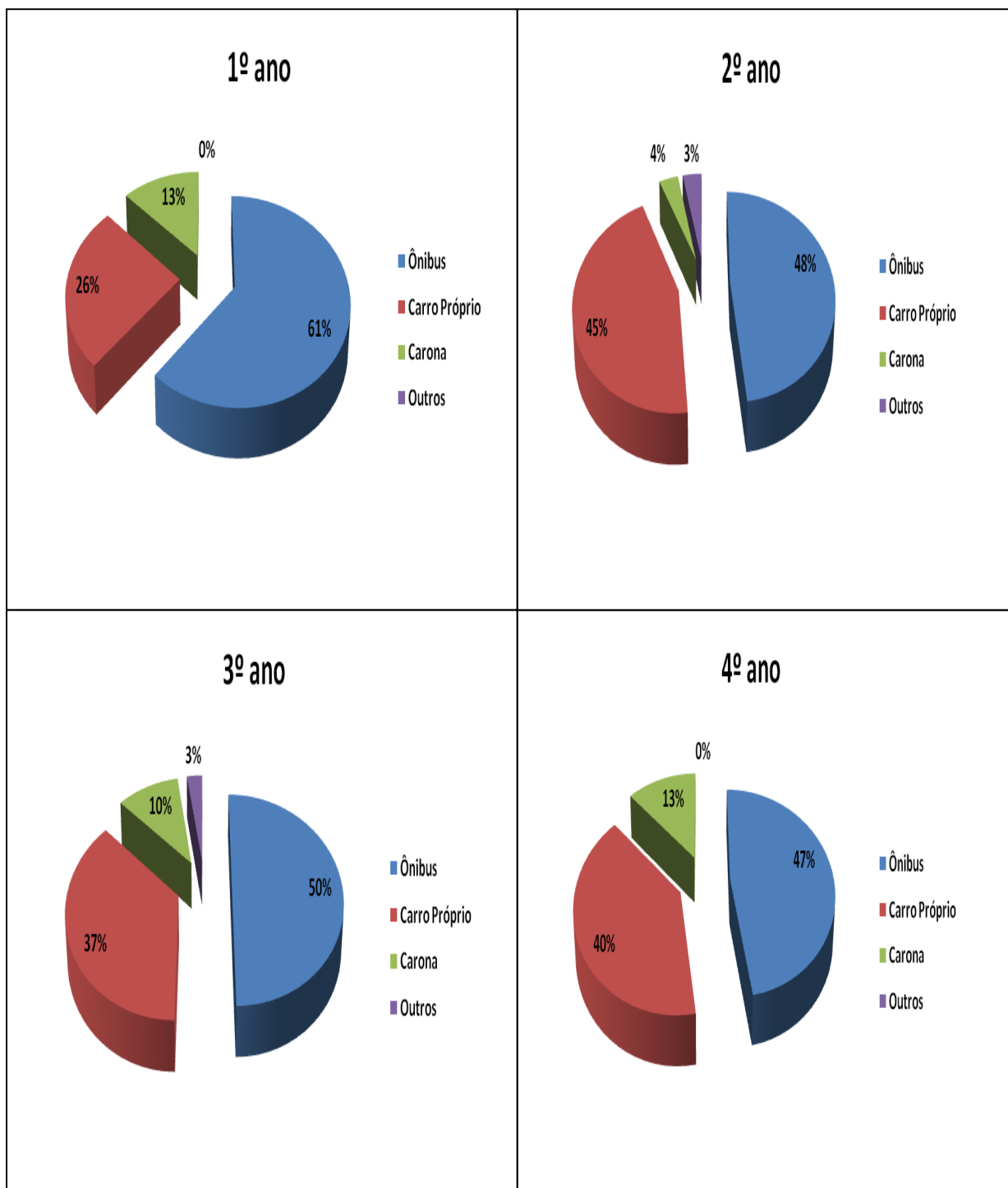


GRÁFICO 6 – Transporte para a faculdade (todos os anos)

No gráfico da página anterior, quando questionados sobre o meio de transporte que utilizam para vir para a faculdade 52% disseram que vem de ônibus, 37% carro próprio, 10% carona e 1% outros (como bicicleta ou a pé).

QUADRO 3 – Transporte para a faculdade (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)



Os dados apresentados a seguir são relacionados ao quadro 3:

- No primeiro ano 61% dos alunos vem de ônibus para a faculdade, 26% carro próprio, 13% carona e 0% utilizam outros meios de transporte;

- No segundo ano 48% dos alunos vem de ônibus, 45% carro próprio, 4% de carona, e 3% de outro tipo de transporte;
- No terceiro ano 50% dos utilizam ônibus para vir para a faculdade, 37% carro próprio, 10% carona e 3% outros tipos;
- No quarto ano 47% dos alunos vem de ônibus, 40% carro, 13% carona e 0% outros tipos;
- Os alunos ingressantes no ano de 2010 (1º ano) compõem a maioria dos alunos que utilizam- se de ônibus para vir para a faculdade (vale ressaltar que dentro desta porcentagem estão os alunos que são de outra cidade e em sua maioria vem de ônibus);
- Os alunos do segundo ano têm a maior porcentagem no número de alunos que usam como meio de transporte para faculdade o carro próprio;
- No terceiro ano a metade dos alunos usa ônibus para vir para a faculdade;
- No primeiro e terceiro anos está a maioria dos alunos que vem de carona para a UNESP;
- Os alunos do segundo e terceiro anos ambos com 3% utilizam-se de outros meios de locomoção para vir para a faculdade (bicicleta, a pé);
- A partir destes dados podemos fazer a seguinte leitura: o número de alunos que vão para a faculdade com carro próprio veio crescendo a cada ano, alguns já entraram na universidade com seu carro próprio, enquanto outros adquiriram sua carteira de motorista durante o período de graduação ou até mesmo conseguiram comprar seu próprio carro ou moto.

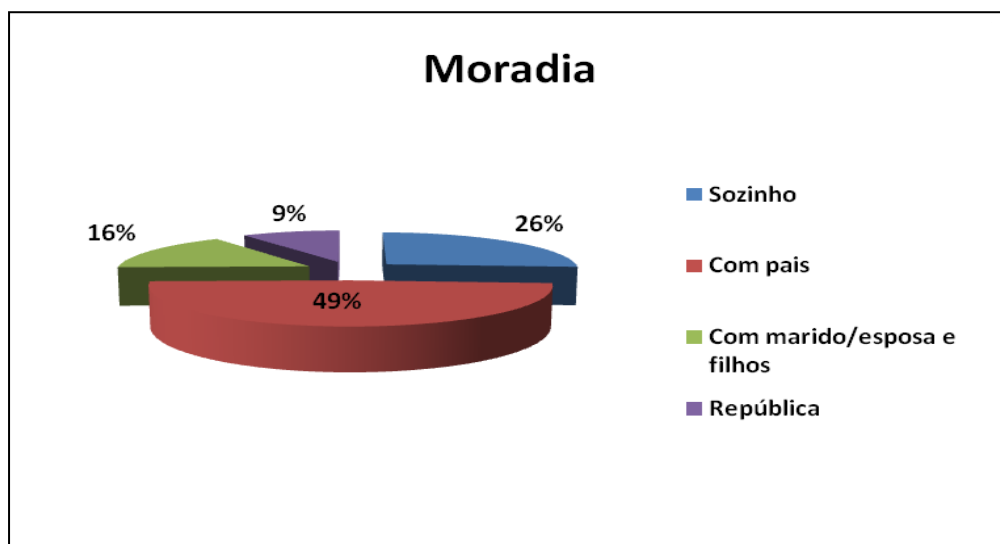


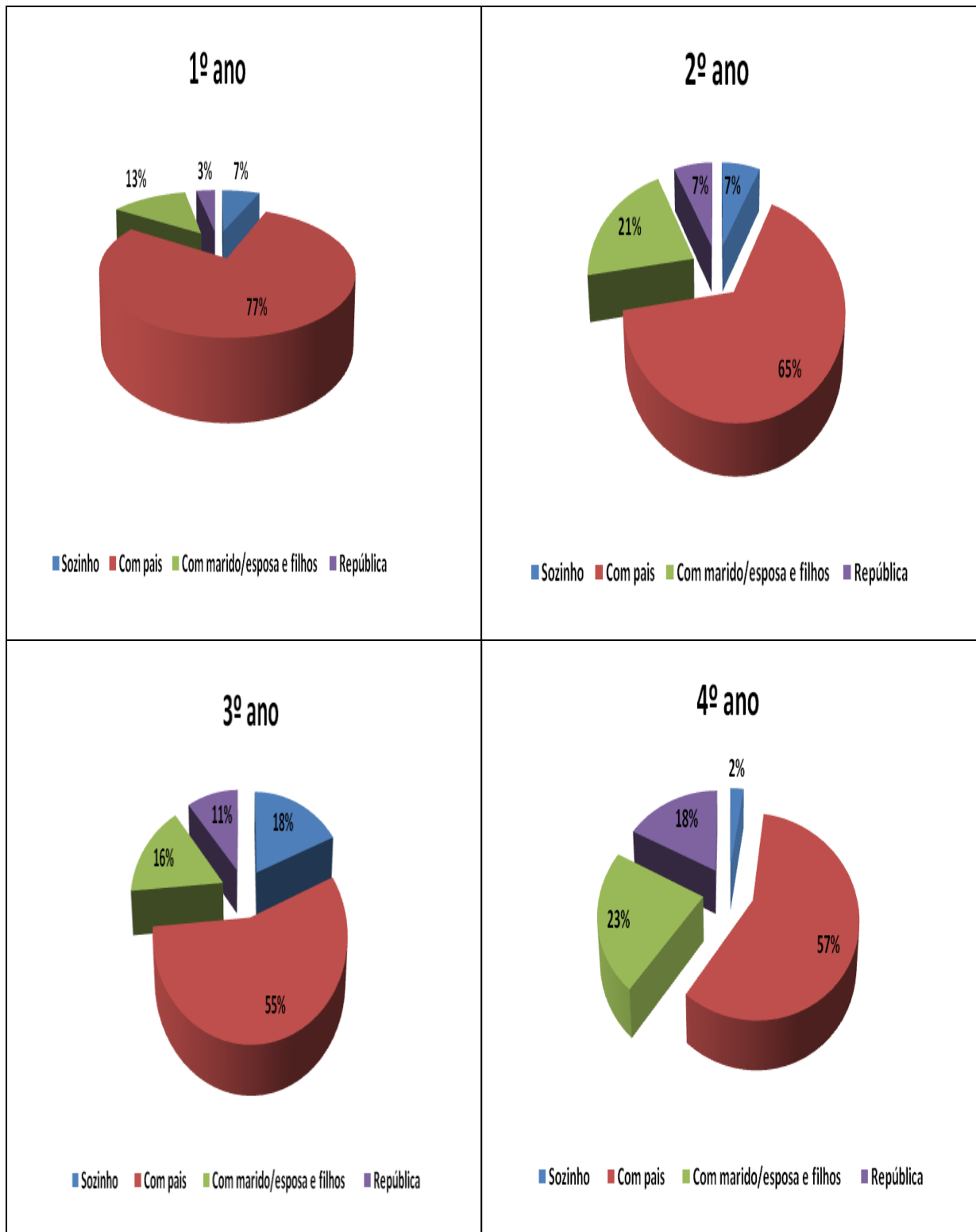
GRÁFICO 7 – Moradia (todos os alunos pesquisados)

Conforme ilustra o gráfico acima, quando indagados sobre moradia:

- 26% dos alunos disseram morar sozinhos;
- 49% com os pais;
- 16% com marido/esposa e filhos;
- 9% em república;

No gráfico na página seguinte tem-se o detalhamento da moradia dos alunos de cada ano.

QUADRO 4 – Moradia (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)



De acordo com o quadro acima fica bem claro que a maioria dos alunos dos quatro anos mora com os pais, a maior porcentagem fica por conta do primeiro ano com 77%, seguida do segundo ano com 65%, o quarto com 57%, e por último o terceiro com 55%.

- O ano com maior número de alunos que moram sozinhos é o terceiro com 18%, em seguida o primeiro e segundo anos com 7% e por último o quarto ano com apenas 2%;
- Os anos com maior número de alunos que moram com marido/esposa e filhos são o quarto e terceiro anos com 23% e 11%;
- O quarto ano tem o maior número de alunos que moram em república 18%, em seguida o terceiro ano com 11% e por último o primeiro e segundo anos com 3% e 7%. Esses dados nos dizem que a partir do segundo ano o número de alunos que moram em repúblicas aumentou, pois durante a graduação se envolvem em atividades que exigem uma permanência maior na cidade onde estudam o que dificulta e até mesmo aumenta o gasto com transporte, então optam por se mudarem para diminuir o gasto;

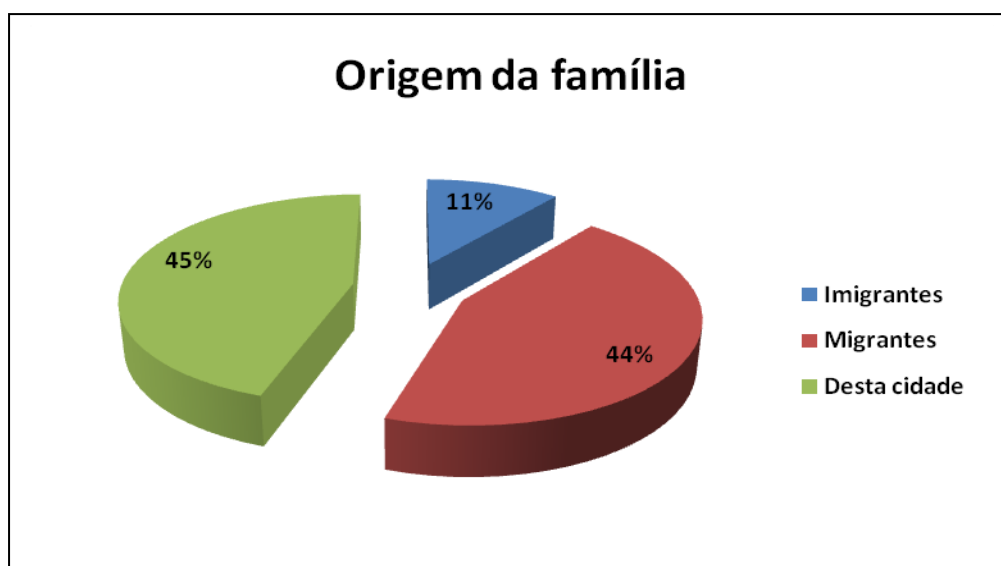
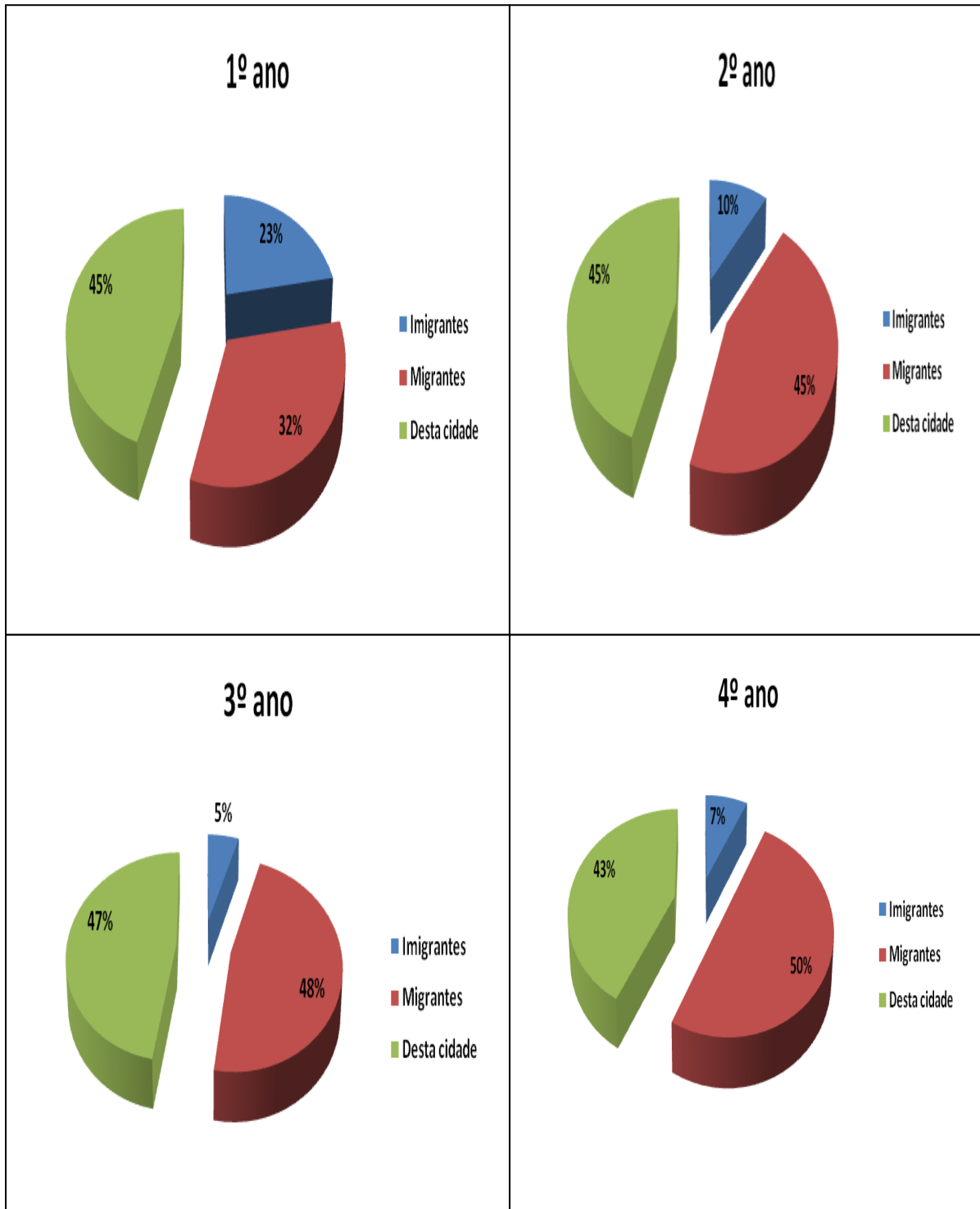


GRÁFICO 8 – Origem da família (todos os anos)

O gráfico acima mostra os resultados relacionados à origem da família, 11% responderam imigrantes, 44% migrantes e 45% desta cidade (no caso Bauru).

Percebe-se que há pouca diferença entre o número de alunos cuja família é de Bauru e dos alunos que assinalaram a opção migrante. No quadro seguinte temos a porcentagem de alunos divididas em cada ano.

QUADRO 5 – Origem da família (dados divididos por ano do curso de Pedagogia)



- No primeiro ano 23% dos alunos declarou a origem da família como imigrantes, 32% como migrantes e 45% desta cidade no caso, Bauru;
- No segundo ano 10% assinalaram imigrantes, 45% migrantes e 45% desta cidade;

- No terceiro ano 5% dos informaram serem imigrantes, 48% migrantes, 47% desta cidade;
- No quarto ano 7% dos alunos escolheram imigrantes, 43% migrantes e 50% desta cidade;

O primeiro ano tem o maior número de alunos que declarou a origem da família como imigrantes 23%, depois o segundo ano com 10%, quarto ano com 7% e terceiro ano 5%.

O ano com maior número de alunos que informou ter famílias migrantes é o quarto, e com menor porcentagem é o primeiro com 32%. No segundo ano houve um empate entre o número de alunos que assinalou “desta cidade” e “migrantes”. A partir deste levantamento feito, percebe-se que a origem familiar dos alunos é bem diversificada e que no decorrer dos anos o ingresso de alunos com origem de famílias migrantes cresceu.

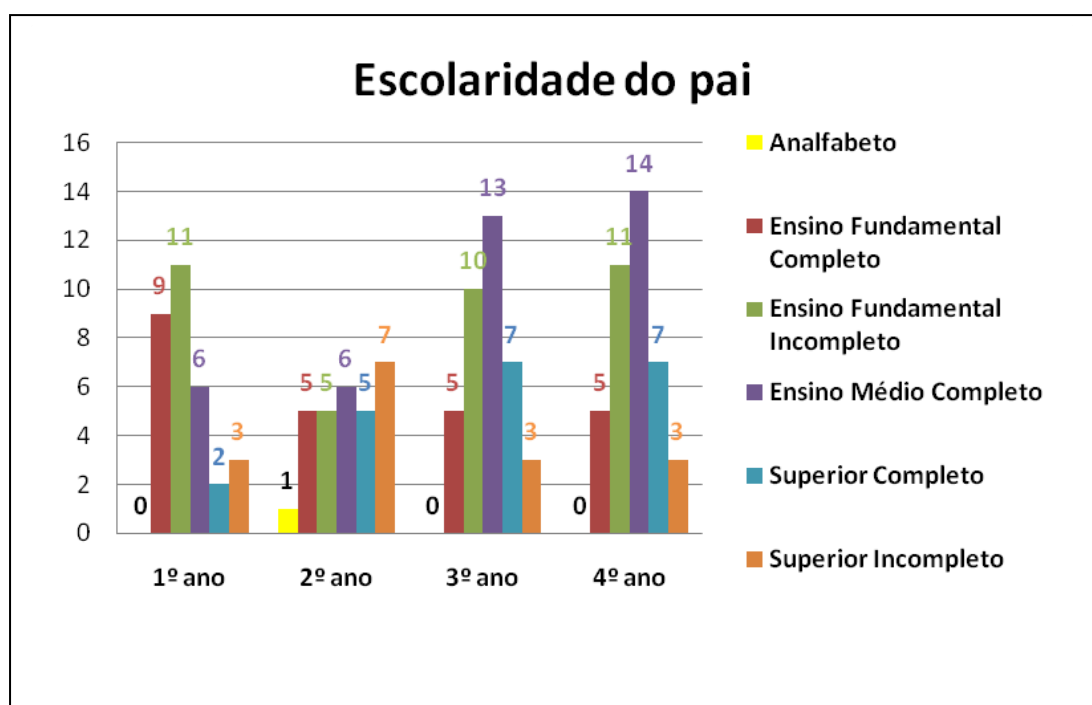


GRÁFICO 9 – Escolaridade do pai

Em relação à escolaridade do pai:

- No primeiro ano não houve respondente para a opção analfabeto 0%, 29% dos pais dos alunos do primeiro ano tem o ensino fundamental completo, 36% ensino fundamental incompleto, 19% ensino médio completo, 6% superior completo e 10% superior incompleto;

- No segundo ano 4% dos pais dos alunos não possui escolaridade, 17% possuem o ensino fundamental completo, 17% ensino fundamental incompleto, 21% ensino médio completo, 17% superior completo e 24% superior incompleto;
- 0% para a opção analfabeto no terceiro ano, 13% com ensino fundamental completo, 26% ensino fundamental incompleto, 34% ensino médio completo, 19% superior completo e 8% superior incompleto;
- No quarto ano 0% analfabeto, 12% ensino fundamental completo, 27% ensino fundamental incompleto, 35% ensino médio completo, 18% superior completo e 8% superior incompleto;

Quanto à escolaridade dos pais pode-se dizer:

- Apenas no terceiro ano há índice de pais analfabetos;
- O primeiro ano possui maior porcentagem de pais com ensino fundamental completo e o quarto ano a menor;
- O primeiro ano tem a maior quantidade de pais com ensino fundamental incompleto e o segundo ano a menor;
- O terceiro e quarto anos possuem o maior índice de pais com ensino médio completo, e o segundo e primeiro anos o menor;
- Os alunos do terceiro e quarto anos possuem maior número de pais com ensino superior completo em relação aos outros anos. O primeiro ano tem o menor número de pais com ensino superior completo.
- Os alunos do segundo ano possuem o maior número de pais com ensino superior incompleto, os do terceiro e quarto possuem o menor número;

No gráfico da página seguinte estão os dados referentes à escolarização das mães dos alunos de todos os anos, em seguida será feita uma comparação entre os mesmos a partir da qual será possível saber se qual o maior nível de escolaridade, do pai e da mãe dos alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia.

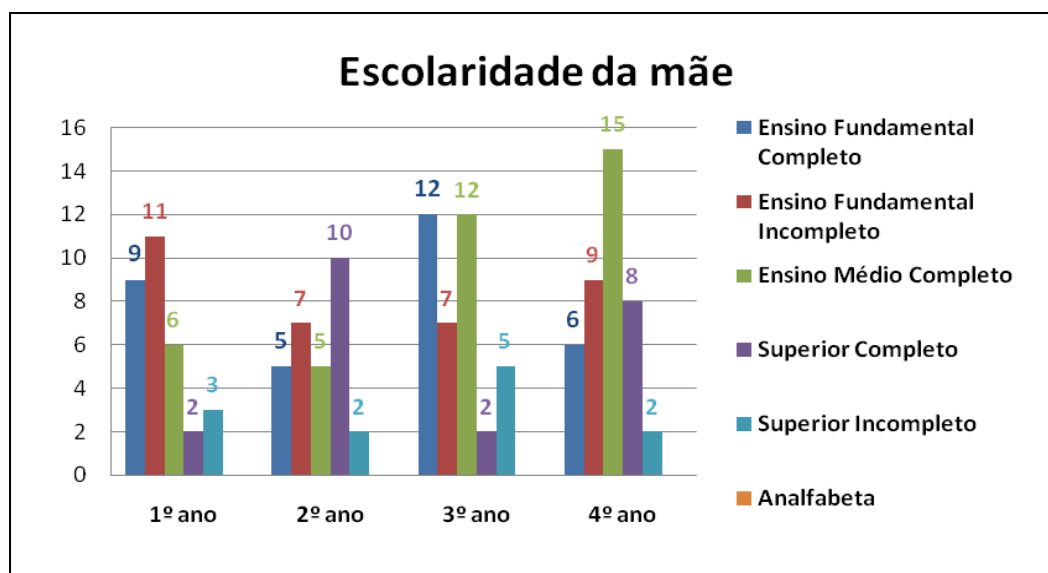


GRÁFICO 10 – Escolaridade da mãe

Em relação à escolaridade da mãe:

- No primeiro ano 29% possuem o ensino fundamental completo, 36% ensino fundamental incompleto, 19% ensino médio completo, 6% superior completo e 10% superior incompleto;
- No segundo ano 17% possuem o ensino fundamental completo, 24% ensino fundamental incompleto, 17% ensino médio completo, 35% ensino superior completo e 7% ensino superior incompleto;
- No terceiro ano 31% possuem o ensino fundamental completo, 18% ensino fundamental incompleto, 32% ensino médio completo, 5% superior completo e 13% superior incompleto;
- No quarto ano 15% possuem o ensino fundamental completo, 22% ensino fundamental incompleto, 38% ensino médio completo, 20% superior completo e 5% superior incompleto;

Quanto à escolaridade das mães pode-se dizer:

- As mães dos alunos do quarto ano possuem o menor índice de ensino fundamental completo e as do terceiro ano o maior;
- O primeiro ano possui o maior número de mães com ensino fundamental incompleto, e o terceiro ano o menor;

- O quarto ano possui o maior índice de mães com o ensino médio completo, enquanto o segundo ano o menor;
- O segundo ano possui maior porcentagem de mães com o ensino superior completo, o segundo e terceiro anos o menor;
- O terceiro ano possui o maior número de mães com o ensino superior incompleto enquanto o quarto possui o menor;

Há um grande número de pais e mães que tem o ensino médio completo e também existe uma quantia significativa que possui o nível superior, principalmente as mães em relação aos pais. Comparando a escolaridade dos pais dos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia é possível notar que:

- Os pais dos alunos que ingressam tem o maior índice de ensino fundamental completo que o dos concluintes. O índice de pais com ensino fundamental incompleto é maior no primeiro ano e menor no quarto;
- Os pais dos alunos que estão concluindo o curso tem maior índice de ensino médio completo e os dos ingressantes tem o menor,
- Os pais dos alunos do quarto ano tem maior porcentagem em ensino superior completo enquanto os do primeiro ano tem o menor;
- Os alunos do quarto ano também tem o maior índice de pais com ensino superior incompleto;

Comparando agora a escolaridade das mães dos alunos do primeiro e quarto anos:

- As mães dos alunos ingressantes tem maior porcentagem de ensino fundamental completo e possuem também o maior índice em ensino fundamental incompleto;
- As mães dos alunos do quarto ano possuem maior número de ensino médio completo e superior;
- O primeiro ano possui o maior número de mães com ensino superior incompleto;

É possível dizer então que o nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos ingressantes é igual, com maior porcentagem em ensino fundamental incompleto. Os pais alunos concluintes possuem maior nível de escolaridade tanto em ensino médio, quanto em ensino superior.

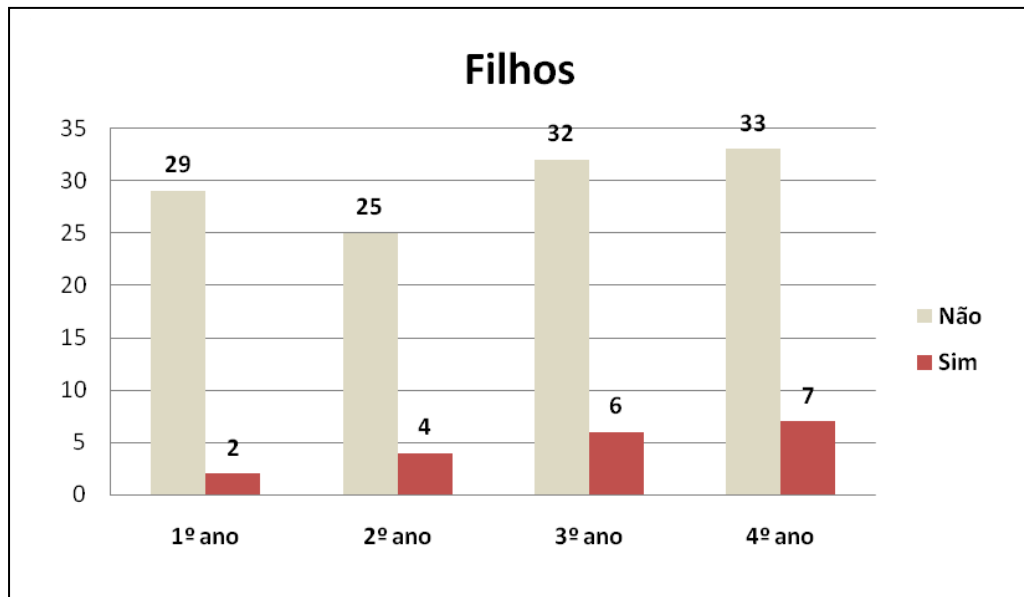


GRÁFICO 11 – Filhos

- No primeiro ano 94% dos alunos não tem filhos, 6% sim;
- No segundo ano 86% dos alunos não tem filhos, 14% sim;
- No terceiro ano 84% dos alunos não tem filhos, 16% sim;
- No quarto ano 83% dos alunos não tem filhos, 17% sim;

Estes dados mostram que assim como os alunos se casam no decorrer dos anos de graduação, a maior quantidade que se torna pai/mãe está no quarto ano. No gráfico da página seguinte estão os dados referentes ao número de filhos em cada um dos anos.

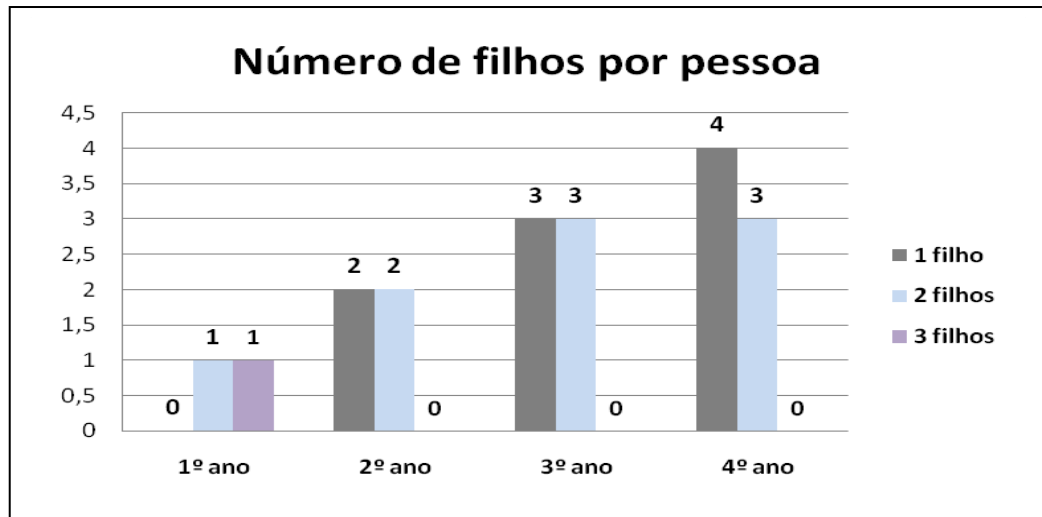


GRÁFICO 11.1 – Número de filhos por pessoa

- 50% dos alunos do primeiro ano tem 1 filho, e 50% tem 3 filhos por pessoa;
- Ambos com 50% os alunos do segundo ano com 1 e 2 filhos por pessoa;
- A situação é a mesma em relação à percentagem no terceiro ano diferindo somente no número de filhos, neste caso 3 por pessoa;
- No quarto ano 57% dos alunos tem 1 filho, enquanto 43% tem dois filhos;

Partindo desse ponto pode-se dizer que os alunos que estão no ensino superior possuem menos filhos por família, variando entre 1 e 2 filhos por pessoa.

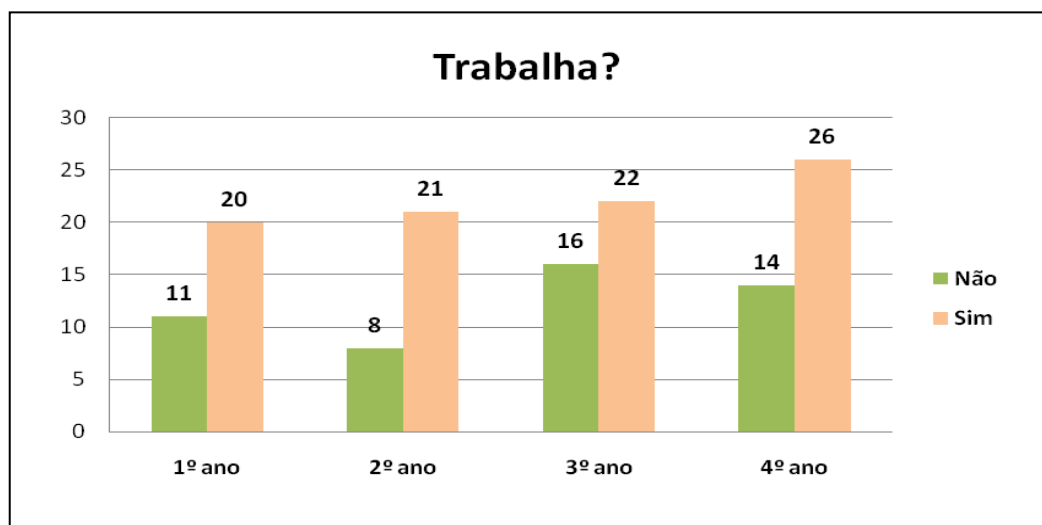


GRÁFICO 12 – Trabalho

Por meio do gráfico anterior foi obtido o seguinte resultado:

- 65% dos alunos do primeiro ano trabalham e 35% não;

- 72% dos alunos do segundo ano trabalham e 28% não;
- 58% dos alunos do terceiro ano trabalham e 42% não;
- 65% dos alunos do quarto ano trabalham e 35% não;

Portanto:

- O ano com maior número de alunos trabalhadores é o segundo, e pertence a ele o menor número de alunos que não trabalham em relação aos outros anos;
- A maior porcentagem de alunos que não trabalham está no terceiro ano;
- Em relação ao trabalho a situação de quem ingressa e conclui é semelhante;
- Pode-se dizer que o curso de Pedagogia é composto em sua maioria por alunos trabalhadores;

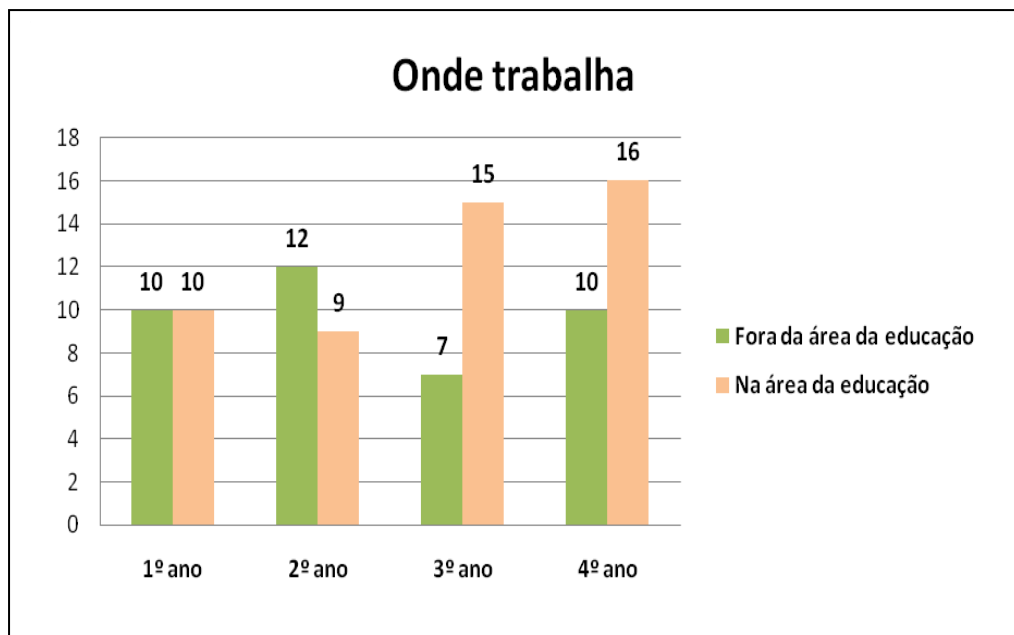


GRÁFICO 12.1 – Onde trabalha

Do total de alunos trabalhadores:

- 50% do primeiro ano trabalham fora da área da educação e 50% na área;
- No segundo ano 57% trabalham fora da área educacional e 43% na área;
- No terceiro ano 32% trabalham fora da área educacional e 68% na área;
- No quarto ano 38% trabalham fora da área educacional e 62% na área;

Sendo assim:

- A maioria de alunos que trabalha fora da área educacional está no segundo ano e a minoria também;
- O ano com maior número de alunos que trabalha na área educacional é o terceiro ano e a ele pertence também o menor índice de alunos que trabalham fora da área;
- Portanto a partir destes torna-se possível fazer a seguinte leitura: o aluno que ingressa no curso de Pedagogia em sua maioria trabalha fora da área educacional, no decorrer do curso através do estágio curricular supervisionado tem um contato mais próximo com a área educacional. Em decorrência disso muitos alunos começam a procurar emprego nesta área e são contratados como estagiários.

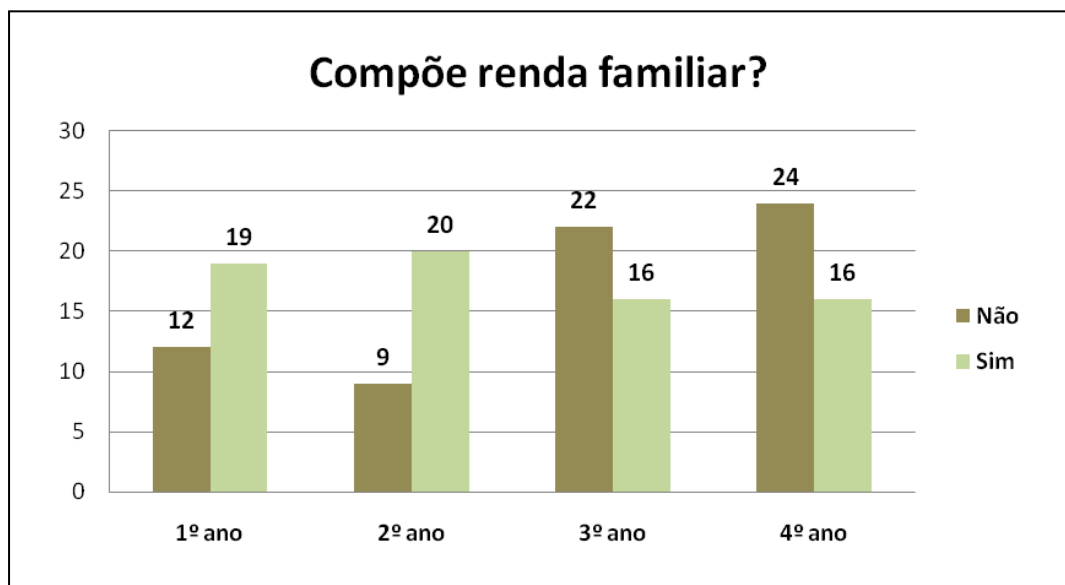


GRÁFICO 13 – Número de alunos que compõem renda familiar

- 61% dos alunos do primeiro ano compõem renda familiar e 39% não;
- 69% dos alunos do segundo ano compõem renda e 31% não;
- 42% dos alunos do terceiro ano compõem renda e 58% não;
- 40% dos alunos do quarto ano compõem renda familiar e 60% não;
- O ano com maior porcentagem de alunos que compõem renda familiar é o segundo e o com menor porcentagem que contribui é o quarto;
- O ano com maior porcentagem de alunos que não compõem renda familiar é o quarto e com o menor índice o segundo;

- A partir deste levantamento percebeu-se que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia de uma maneira geral contribui de alguma maneira nos orçamentos e despesas familiares;

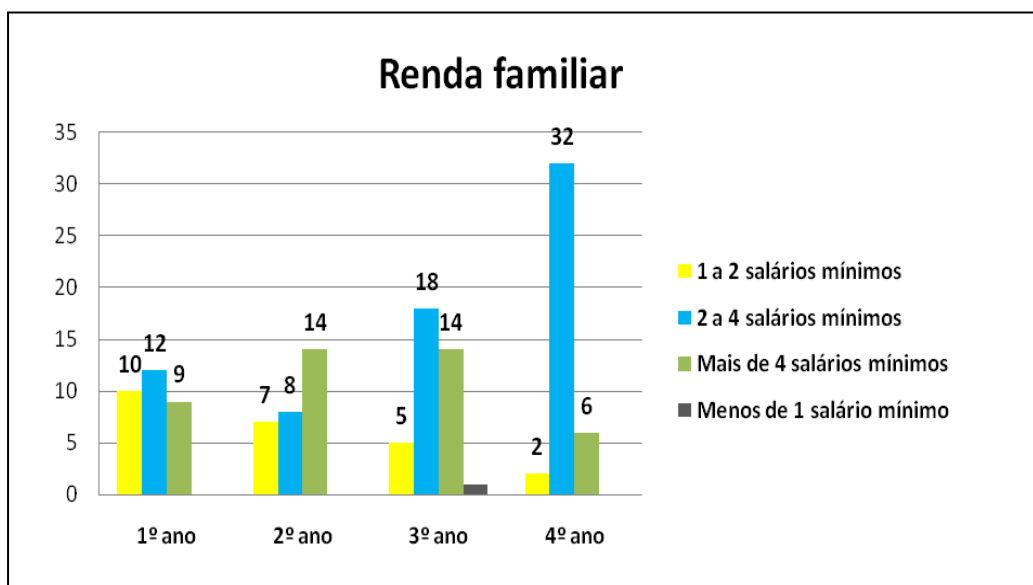


GRÁFICO 13.1 - Renda familiar

- 0% dos alunos do primeiro ano tem renda inferior a um salário mínimo, 32% de 1 a 2 salários mínimos, 39% tem renda entre 2 a 4 salários mínimos, e 29% mais de 4 salários mínimos;
- 0% dos alunos do terceiro ano tem renda inferior a um salário mínimo, 24% de 1 a 2 salários, 28% de 2 a 4 salários e 48% mais de 4 salários;
- 3% dos alunos do terceiro ano tem renda inferior a um salário, 13% de 1 a 2 salários, 47% de 2 a 4 salários e 37% mais de 4 salários;
- 0% dos alunos do quarto ano possuem renda inferior a um salário, 5% de 1 a 2 salários, 80% de 2 a 4 salários e 15% mais de 4 salários;
- O ano com maior porcentagem de renda de menos de um salário é o terceiro (este índice foi justificado no questionário pelo respondente justificando que mora em república e participa de projeto de extensão);
- O ano com maior porcentagem de 1 a 2 salários é o primeiro e com a menor é o quarto;
- O ano com maior porcentagem de alunos com renda entre 2 a 4 salários mínimos é o quarto ano e com a menor é o segundo;

- O ano com maior porcentagem de alunos com renda superior a 4 salários mínimos é o terceiro ano e com a menor é o quarto ano;
- A média de renda dos alunos que ingressam no curso de Pedagogia é maior no segundo e terceiro anos;

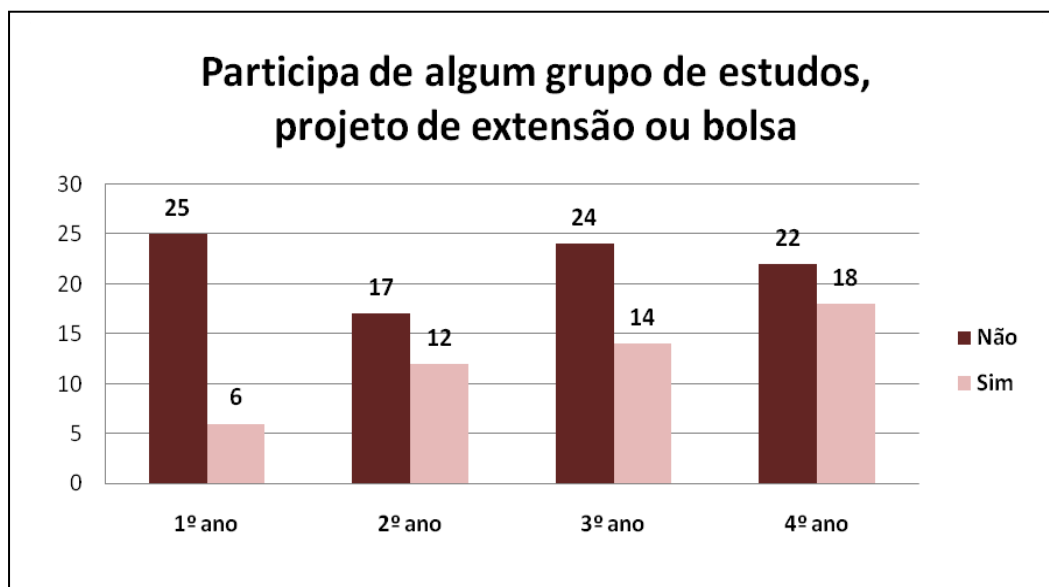


GRÁFICO 14 – Participação em grupo de estudos, projetos de extensão ou bolsa

Tem-se a seguinte situação com os dados fornecidos pelo gráfico acima:

- 81% dos alunos do primeiro ano não participam de nenhuma bolsa, grupo de estudos e projetos de extensão, 19% sim;
- 59% dos alunos do segundo ano não estão vinculados a nenhum destes itens, a participação fica por conta dos 41%;
- 63% dos alunos do terceiro ano não participam e 37% participam;
- 55% dos alunos do quarto ano não participam de nenhuma bolsa, grupo de estudos e projetos de extensão, 45% sim;
- A maioria dos alunos envolvidos com projetos de extensão, grupos de estudos e afins está no quarto ano, e em seguida o segundo ano;
- O primeiro e o terceiro anos têm o menor número de alunos envolvidos;
- Os alunos ingressantes tem um menor envolvimento em relação aos do quarto ano, o que comprova que ao decorrer da graduação o aluno tem a oportunidade

de conhecer, se identificar e participar de vários projetos, esse movimento acontece com maior frequência nos anos finais do curso;

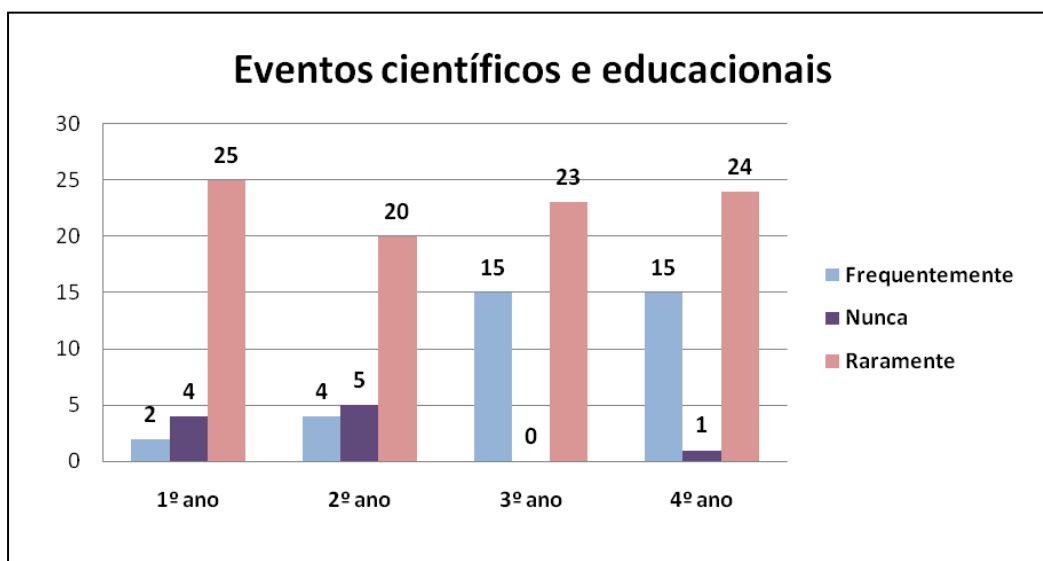


GRÁFICO 15 – Frequência em eventos científicos e educacionais

- 6% dos alunos do primeiro ano vão frequentemente a eventos científicos e educacionais, 81% raramente e 13% nunca;
- 14% no segundo ano vão frequentemente, 69% raramente e 17% nunca;
- 39% no terceiro vão frequentemente, 61% raramente e 0% nunca;
- 37% no quarto vão frequentemente, 60% raramente e 3% nunca;
- O ano com maior participação dos alunos em eventos é o terceiro e com menor o primeiro. A participação nos quatro anos é mínima, visto que a maioria participa raramente, sendo possível perceber que os alunos priorizam participar em eventos como: congressos, ciclo de palestras promovidos pelo curso, não expandindo sua participação em eventos de outra localidade, como a maioria do curso é composta por alunos trabalhadores a participação nestes eventos fica restrita ao horário de aula;

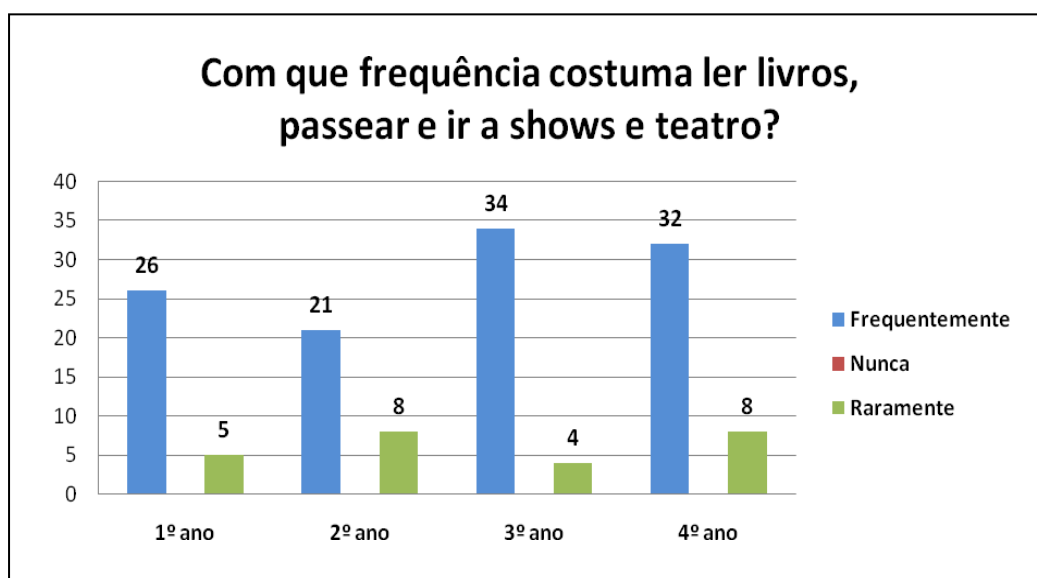


GRÁFICO 16 – Participação em atividades culturais

Quando questionados sobre a frequência em atividades culturais como shows, teatro passeio e leituras extraclasse obtivemos o seguinte resultado:

- 86% dos alunos do primeiro ano responderam frequentemente, 16% raramente e 0% nunca;
- 72% dos alunos do segundo ano responderam frequentemente, 28% raramente e 0% nunca;
- 89% dos alunos do terceiro ano responderam frequentemente, 11% raramente e 0% nunca;
- 80% dos alunos do quarto ano responderam frequentemente, 20% raramente e 0% nunca;
- A sala com maior número de alunos que praticam frequentemente estes tipos de atividades é o terceiro ano, e com menor número é o segundo ano;
- Comparando os alunos ingressantes e os concluintes, percebe-se que os alunos que estão saindo do curso tem menor frequência em atividades culturais em relação aos que entraram;

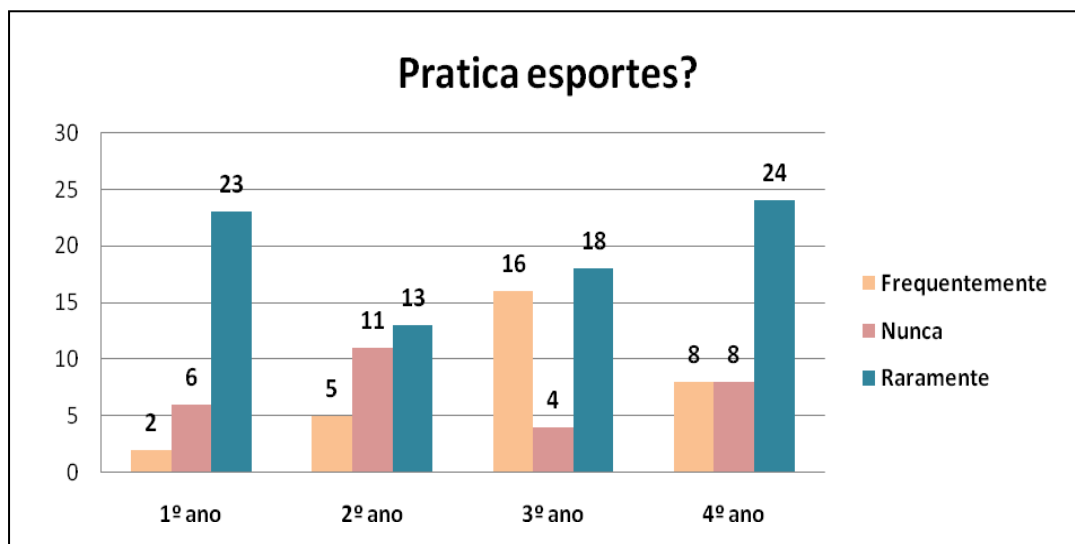


GRÁFICO 17 – Esportes

- 7% dos alunos do primeiro ano praticam esportes freqüentemente, 19% raramente e 74% nunca;
- 17% dos alunos do segundo ano praticam esportes freqüentemente, 45% raramente e 38% nunca;
- 42% dos alunos do terceiro ano praticam esportes freqüentemente, 47% raramente e 11% nunca;
- 20% dos alunos do quarto ano praticam esportes freqüentemente, 20% raramente e 20% nunca;
- A sala com maior índice de alunos que pratica esportes freqüentemente é o terceiro ano, e a com o menor número o primeiro;
- O ano com maior número de alunos que praticam esportes raramente é o segundo, e com menor número o primeiro;
- A maior quantidade de alunos que nunca praticam esportes está concentrada no primeiro ano e a menor está no terceiro;

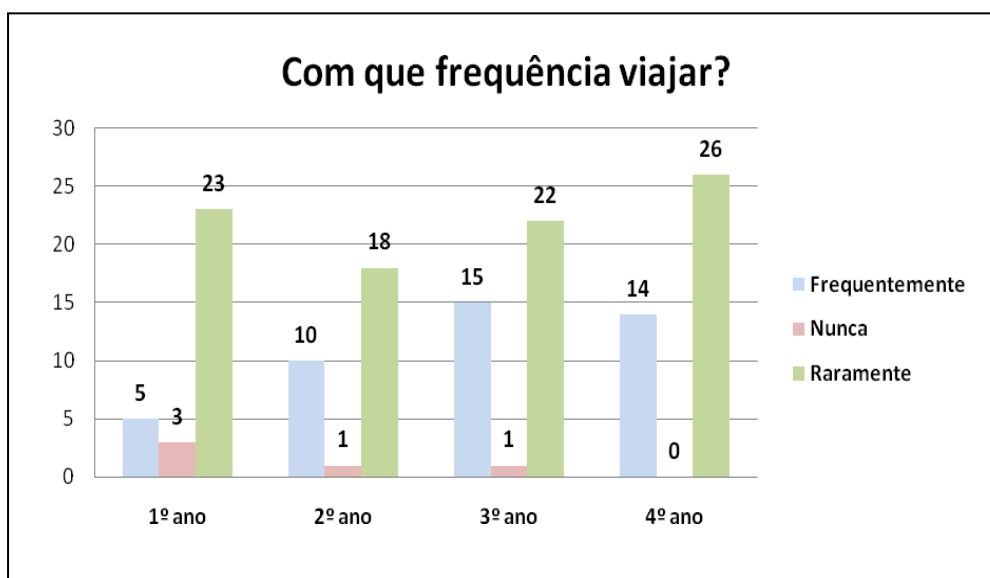


GRÁFICO 18 – Viagens

Quando perguntados com qual frequência costumam viajar:

- 16% dos alunos do primeiro ano responderam frequentemente, 74% raramente e 10% nunca;
- 65% no segundo ano frequentemente, 62% raramente e 3% nunca;
- 39% no terceiro ano viajam frequentemente, 58% raramente e 3% nunca;
- 65% no quarto ano responderam frequentemente, 35% raramente e 0% nunca;
- Os anos com maior número de alunos que viajam frequentemente são o segundo e quarto anos e com menor número o primeiro;
- O ano com maior número de alunos que viajam raramente é o primeiro e com o menor número o quarto;
- O ano com maior número de alunos que nunca viajam é o primeiro e com o menor o quarto ano;
- Por meio deste levantamento percebe-se que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia viajam raramente, e os alunos concluintes tem maior porcentagem em frequência de viagens que os ingressantes;

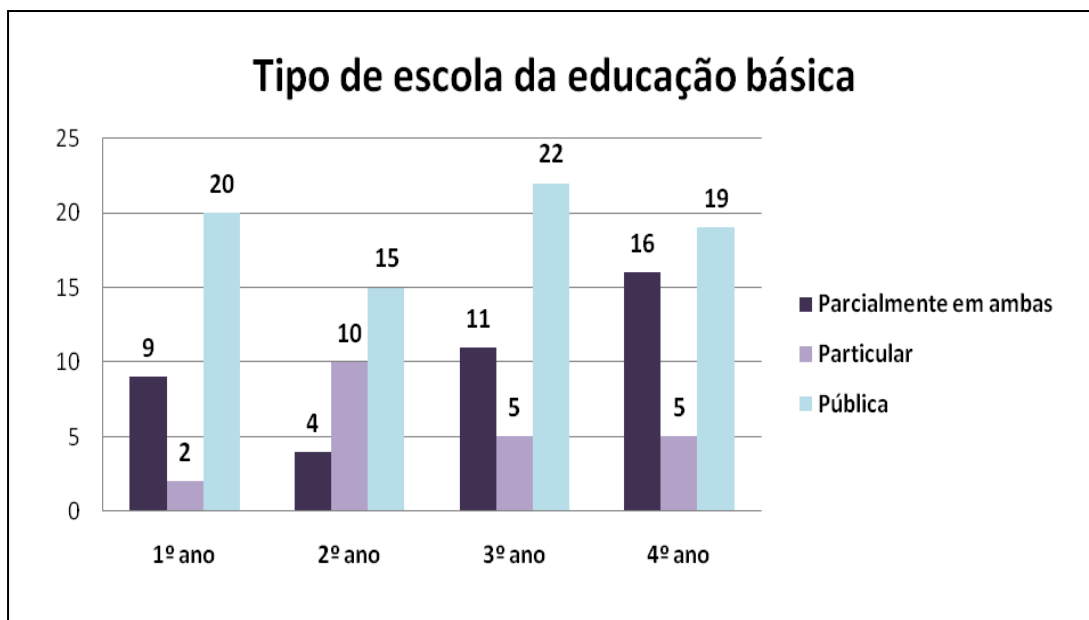


GRÁFICO 17- Tipo de escola da Educação Básica

A respeito da trajetória escolar:

- 65% dos alunos do primeiro ano cursaram escola pública, 6% particular e 29% parcialmente em ambas;
- 52% dos alunos do segundo ano cursaram escola pública, 34% particular e 14% parcialmente em ambas;
- 58% dos alunos do terceiro ano cursaram escola pública, 13% particular e 29% parcialmente em ambas;
- 47% dos alunos do quarto ano cursaram escola pública, 40% particular e 13% parcialmente em ambas;
- O ano com maior número de alunos que cursou escola pública é o primeiro e o com o menor o quarto;
- O ano com maior número de alunos que cursou escola particular é o quarto e o com o menor o primeiro;
- Os anos com maior número de alunos que cursou parcialmente ambas (ensino público e privado) são o primeiro e o terceiro;
- Comparando os alunos que estão entrando e saindo do curso no ano de 2010 chega-se à constatação de que: os alunos ingressantes são em sua maioria oriundos do ensino público e os concluintes de ensino privado;

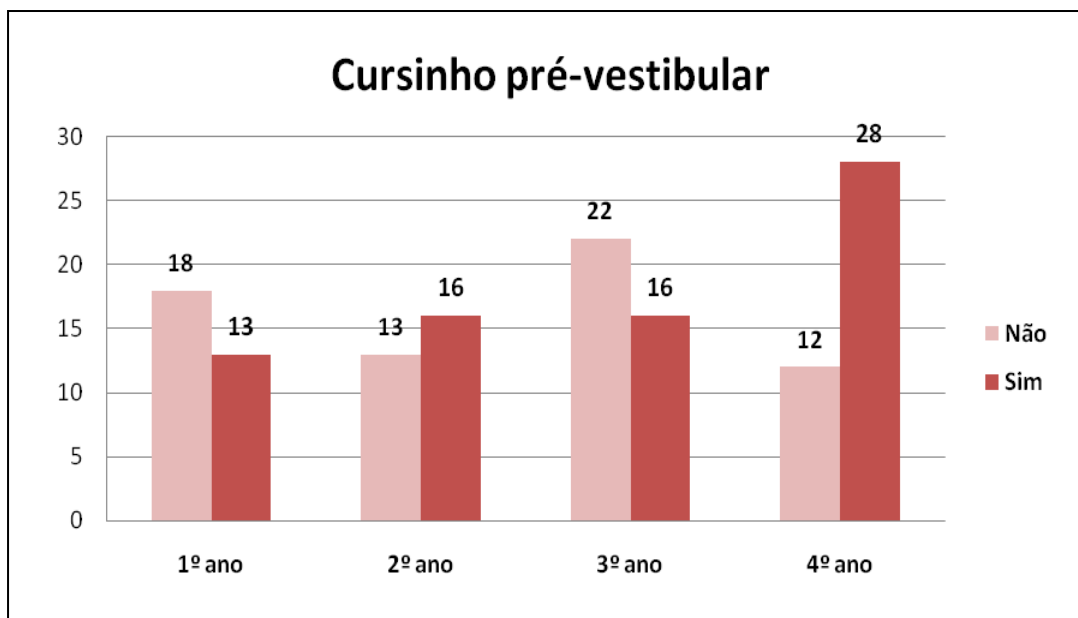


GRÁFICO 18 – Cursinho pré-vestibular

Quando perguntados se fizeram cursinho pré-vestibular:

- No primeiro ano 42% sim e 58% não;
- No segundo ano 55% sim e 45% não;
- No terceiro ano 42% sim e 58% não;
- No quarto ano 70% sim e 30% não;
- Os anos com maiores porcentagens de alunos que fizeram cursinho estão no quarto e segundo ano;
- Os anos com menores porcentagens de alunos que fizeram cursinho estão no primeiro e terceiro anos;

No gráfico da página seguinte estão os resultados relacionados a quantidade de alunos que prestou pela primeira vez ou não o vestibular da UNESP.

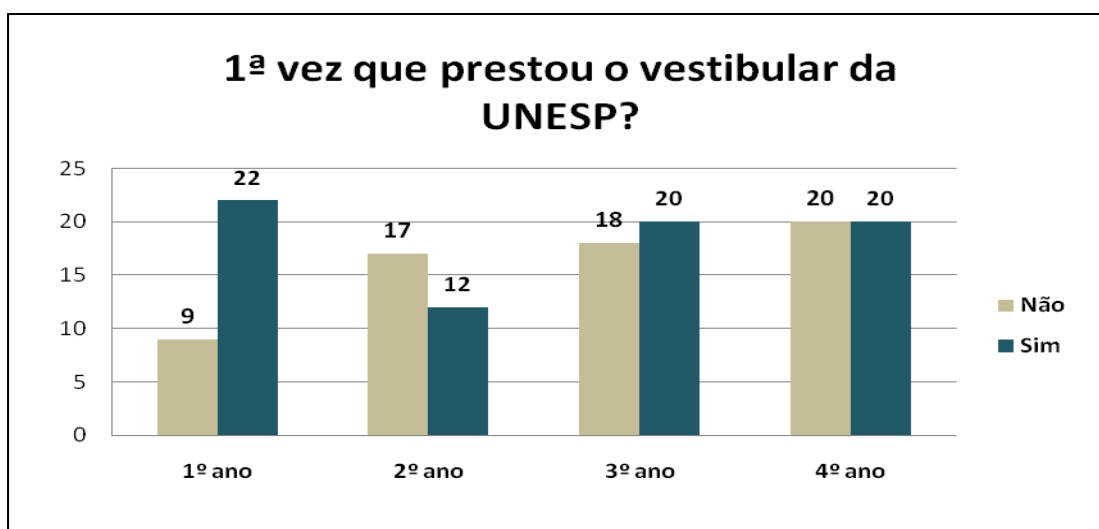


GRÁFICO 19 – Primeiro vestibular da UNESP

Sobre este ser o primeiro vestibular da UNESP ou não:

- 71% dos alunos do primeiro ano responderam que sim e 29% não;
- 41% dos alunos do segundo ano sim e 59% não;
- 53% dos alunos do terceiro ano responderam que sim e 47% não;
- 50% dos alunos do quarto ano responderam que sim e 50% não;
- O maior número de alunos que prestou o vestibular da UNESP pela primeira vez está no primeiro ano, e o menor número de alunos está no segundo ano;
- O maior número de alunos que prestou o vestibular mais de uma vez está no quarto ano;
- No gráfico a seguir tem-se os resultados relacionados ao número de alunos que teve o curso de Pedagogia como primeira opção.

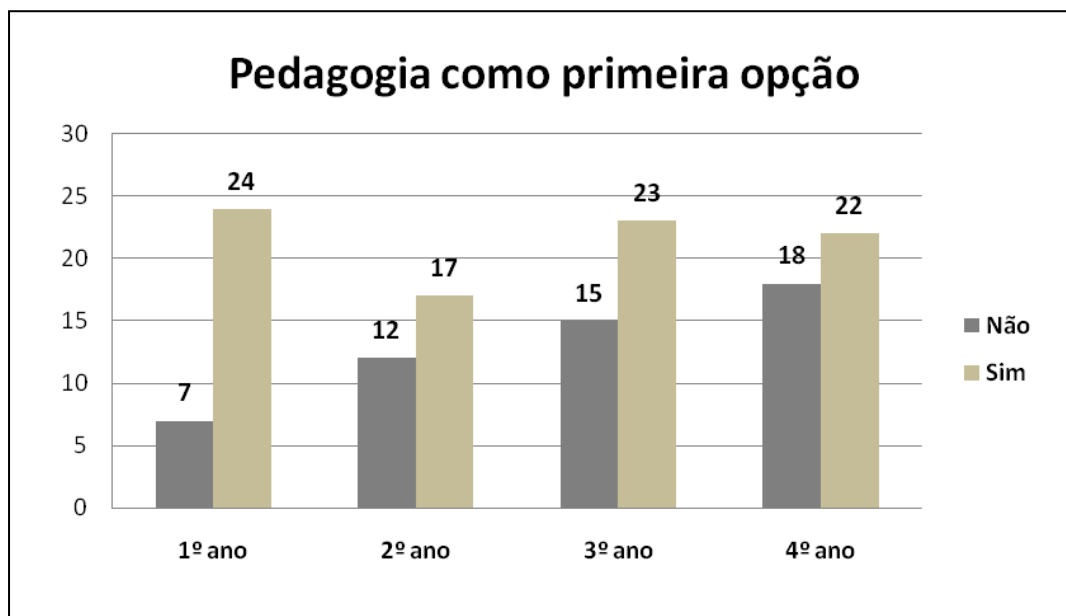


GRÁFICO 20 – O curso de Pedagogia como primeira opção

- 77% dos alunos do primeiro ano tiveram o curso de Pedagogia como primeira opção, enquanto 23% não;
- 59% dos alunos do segundo alegaram que sim e 41% não;
- 61% dos alunos do terceiro ano responderam sim e 39% não;
- 55% dos alunos do quarto ano responderam sim e 45% não;
- É possível observar que a maior porcentagem de alunos que escolheu o curso de Pedagogia como primeira opção está no primeiro ano, enquanto a menor porcentagem reside no quarto ano;
- Ao fazer uma comparação entre o primeiro e quarto anos percebe-se que os alunos que ingressantes já tinham maior pretensão de seguir carreira docente em relação aos concluintes.
- Com o gráfico seguinte ficará mais clara a questão da escolha pelo curso de Pedagogia, pois será possível verificar se os alunos tiveram como critério de escolha a relação candidato/vaga.

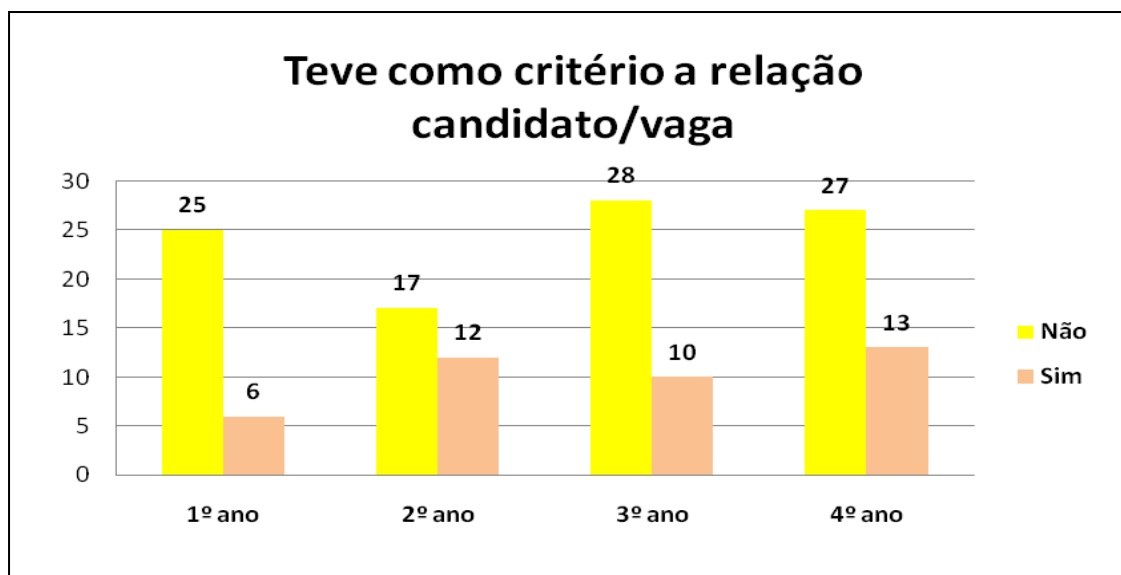


GRÁFICO 21 – Escolha do curso tendo como critério a relação candidato/vaga

- No primeiro ano 19% dos alunos responderam que sim e 81% não;
- No segundo ano 41% dos alunos responderam que sim e 59% não;
- No terceiro ano 26% dos alunos responderam que sim e 74% não;
- No quarto ano 32% dos alunos responderam que sim e 68% não;

De acordo com ²dados dos vestibulares de 2006 a 2010, a relação candidato/vaga para o curso de Licenciatura em Pedagogia:

- No ano de 2006 foram disponibilizadas 50 vagas e a relação candidato/vaga foi de 7,8;
- No ano de 2007 disponibilizadas 50 vagas a média foi de 8,7 candidato/vaga;
- No ano de 2008 disponibilizadas 50 vagas a média foi de 8,3 candidato/vaga;
- No ano de 2009 disponibilizadas 50 vagas a média foi 8,3 de candidato/vaga;
- No ano de 2010 disponibilizadas 40 vagas a média foi de 5,0 de candidato/vaga;
- A maior porcentagem de alunos que não tiveram como base a relação candidato/vaga está no primeiro ano, em seguida o terceiro, o quarto e por último o segundo ano;

² Dados encontrados no portal da UNESP na página da Faculdade de Ciências, disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/pagina/8>>. Acesso em 21/09/2010

- Sobre este ponto em sua tese Oliveira (2000) citando Soares Lucchiari (1996) evidencia a questão dos níveis sociais, onde os jovens de classes menos favorecidas escolhem cursos com menor concorrência para ter um status social;

Fazendo uma correlação com os dados obtidos por meio do gráfico anterior:

- Quando perguntados sobre o curso de Pedagogia como primeira opção a maioria dos alunos do primeiro ano respondeu sim, e a mesma situação de maioria de porcentagem ocorreu quando disseram não usar o critério relação candidato/vaga para a escolha do curso, o que significa que já tinham pretensão de seguir carreira docente ao prestar o vestibular;
- No caso do segundo ano pode-se dizer que a maioria dos alunos já tinha pretensão de ser pedagogo, enquanto um pouco menos que a metade não;
- No terceiro ano a maioria dos alunos teve Pedagogia como primeira opção, e a maioria não usou como critério a relação candidato vaga;
- No quarto ano também ocorreu uma situação parecida;
- Colocando em questão todos os alunos pesquisados nota-se que 67% não se baseou na relação candidato/vaga e 33% sim e que 62% teve o curso de Pedagogia como primeira opção, enquanto 38% não;
- A partir da discussão destes dados é possível fazer a seguinte leitura: num panorama geral o aluno do curso de Pedagogia da UNESP é um aluno que já cultivava a pretensão de cursar Pedagogia independente da relação candidato/vaga.

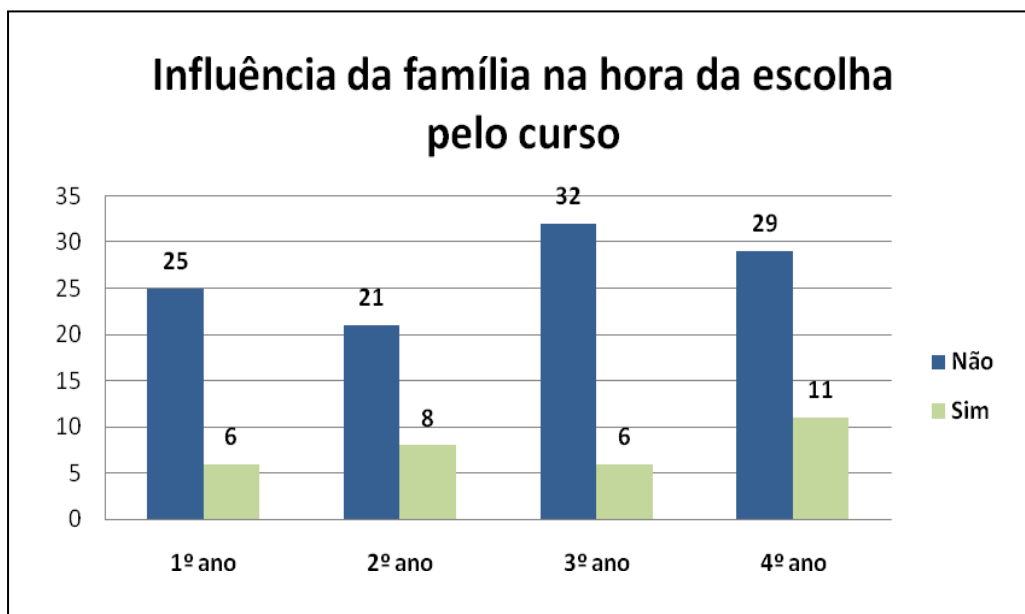


GRÁFICO 22 – Influência familiar na opção pelo curso

Quando perguntados se houve influência da família na hora da escolha pelo curso:

- 19% dos alunos do primeiro ano responderam sim e 81% não;
- 28% dos alunos do segundo ano responderam sim e 72% não;
- 16% dos alunos do terceiro ano responderam sim e 84% não;
- 27% dos alunos do quarto ano responderam sim e 73% não;
- A maior porcentagem de alunos que tiveram influência da família está no terceiro e quarto anos;
- A maior porcentagem de alunos que não tiveram a influência da família no primeiro e terceiro anos;
- De acordo com Oliveira (2000) o vestibular pode ser considerado como um ritual de passagem, o início de uma nova etapa. Neste novo momento o jovem se depara com diversas cobranças, tanto familiares quanto sociais pois este é o momento de uma emancipação social e profissional que dependerá da carreira escolhida. No total de estudantes pesquisados percebe-se que apesar da influência da família ser presente ainda é mínima, portanto uma quantidade significativa dos jovens que ingressaram no período de 2007 a 2010 no curso de Pedagogia não basearam-se na influência familiar na hora de optar por qual carreira seguir em nível superior.

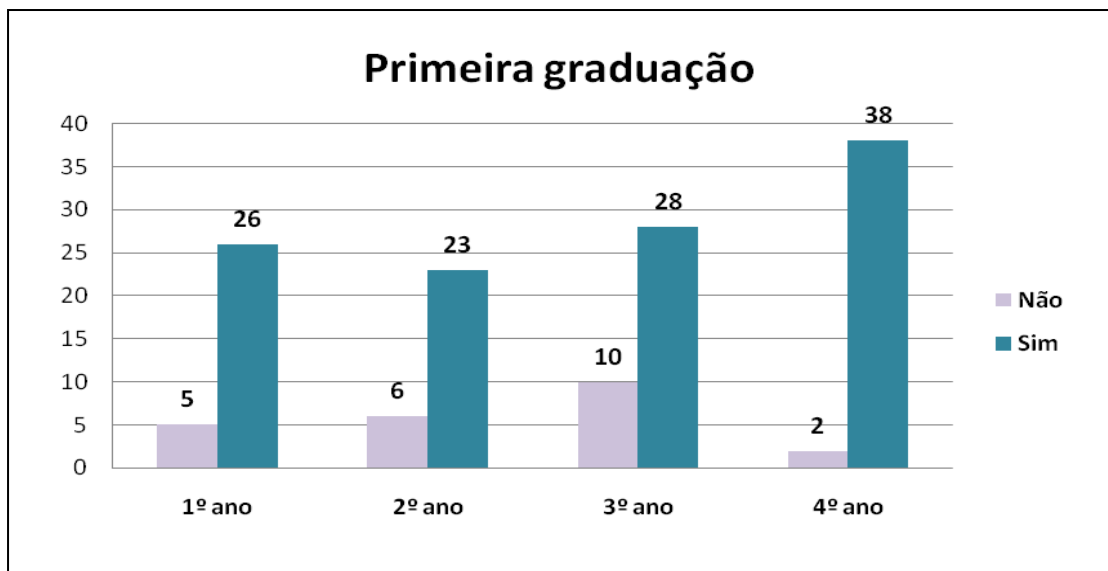


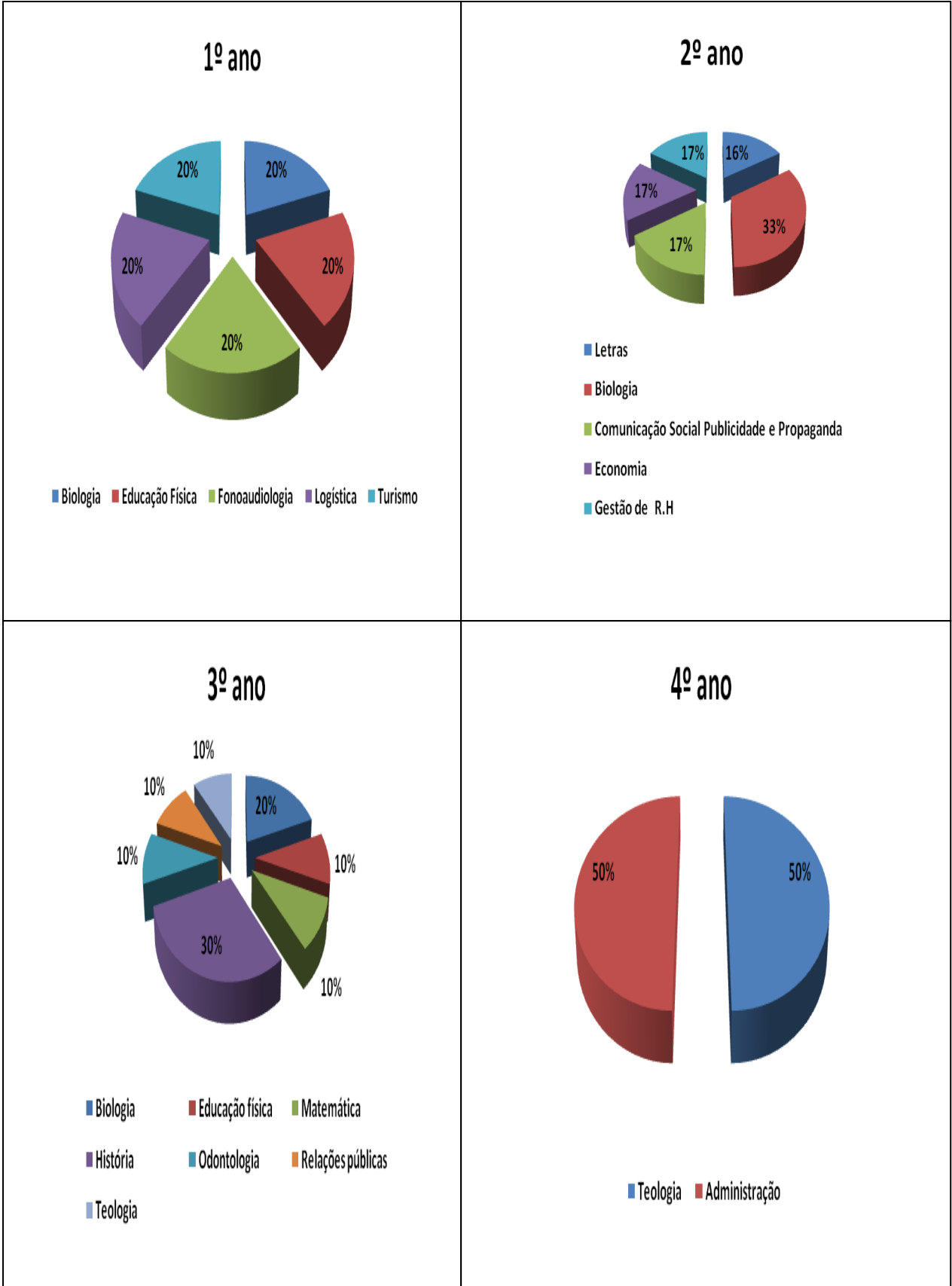
GRÁFICO 23 – Primeira graduação

Quando questionados sobre a primeira graduação:

- 84% dos alunos do primeiro ano estão em sua primeira graduação e 16% não;
- 79% dos alunos do segundo ano responderam que sim e 21% não;
- 74% dos alunos do terceiro ano responderam que sim e 26% não;
- 95% dos alunos do quarto ano responderam que sim e 5% não;
- A maioria dos alunos que está em sua primeira graduação está no quarto ano e a minoria no terceiro;
- Os ingressantes no ano de 2010 têm maior número de alunos que já possuíam graduação anterior;

No quadro a seguir está a relação dos cursos concluídos dos alunos de cada ano.

QUADRO 6 – Cursos Concluídos (porcentagem de alunos em cada ano)



No primeiro ano:

- 20% dos alunos são formados em Biologia;
- 20% em Educação Física;
- 20% em Fonoaudiologia;
- 20% em Logística;
- 20 em Turismo;

No segundo ano:

- 16% formados em Letras;
- 33% formados em Biologia;
- 17% em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda;
- 17% Economia;
- 17% em Gestão de Recursos Humanos

No terceiro ano:

- 20% formados em Biologia;
- 30% formados em História;
- 10% formados em Teologia;
- 10% formados em Educação Física;
- 10% em Odontologia;
- 10% em Matemática;
- 10% em Relações Públicas;

No quarto ano neste caso os dados são referentes ao número de alunos que já haviam cursado alguma graduação:

- 50% formados em Administração;
- 50% formados em Teologia

Cursos como Biologia, Educação Física, Letras, Matemática e História aparecem em todos os anos (exceto o quarto), o que significa que os alunos já graduados procuram uma formação em Pedagogia para ampliar seus conhecimentos e ingressarem em outras áreas de atuação educacional.

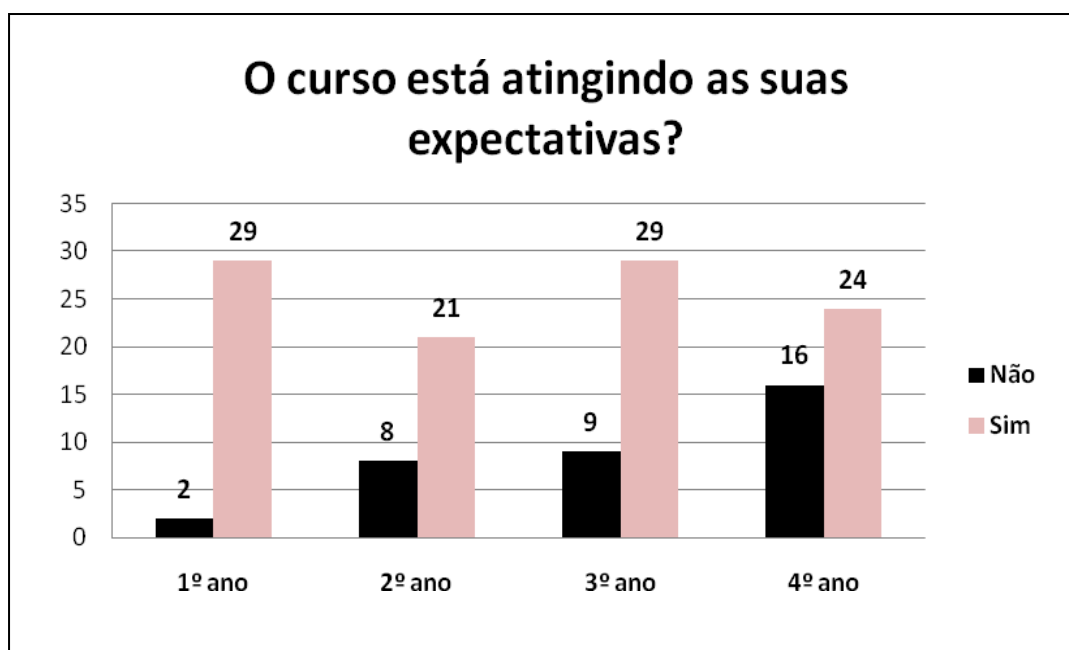


GRÁFICO 24 – Expectativas atendidas em relação ao curso

Quando perguntados se o curso está atingindo as expectativas:

- 94% dos alunos do primeiro ano responderam sim e 6% não;
- 72% dos alunos do segundo ano responderam sim e 28% não;
- 76% dos alunos do terceiro ano responderam sim e 24% não;
- 60% dos alunos do quarto ano responderam sim e 40% não;
- A maior porcentagem de alunos que declararam ter suas expectativas está no primeiro ano, e a menor no quarto ano;
- Com exceção do segundo ano é possível perceber que as expectativas dos alunos diminuem no decorrer do curso, pois durante os anos os alunos podem não se identificar com uma ou outra disciplina o que interfere na sua opinião sobre o curso;
- No gráfico seguinte estão os dados relacionados à mudança de curso, os alunos foram perguntados se mudariam de curso ou não se tivessem uma oportunidade que independesse de questões financeiras ou de outra ordem.

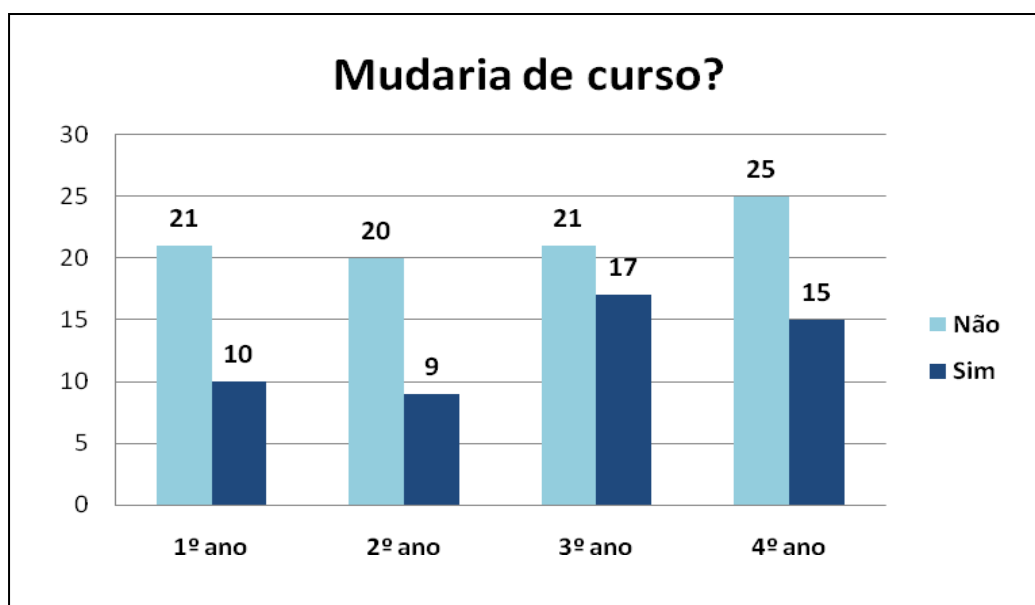
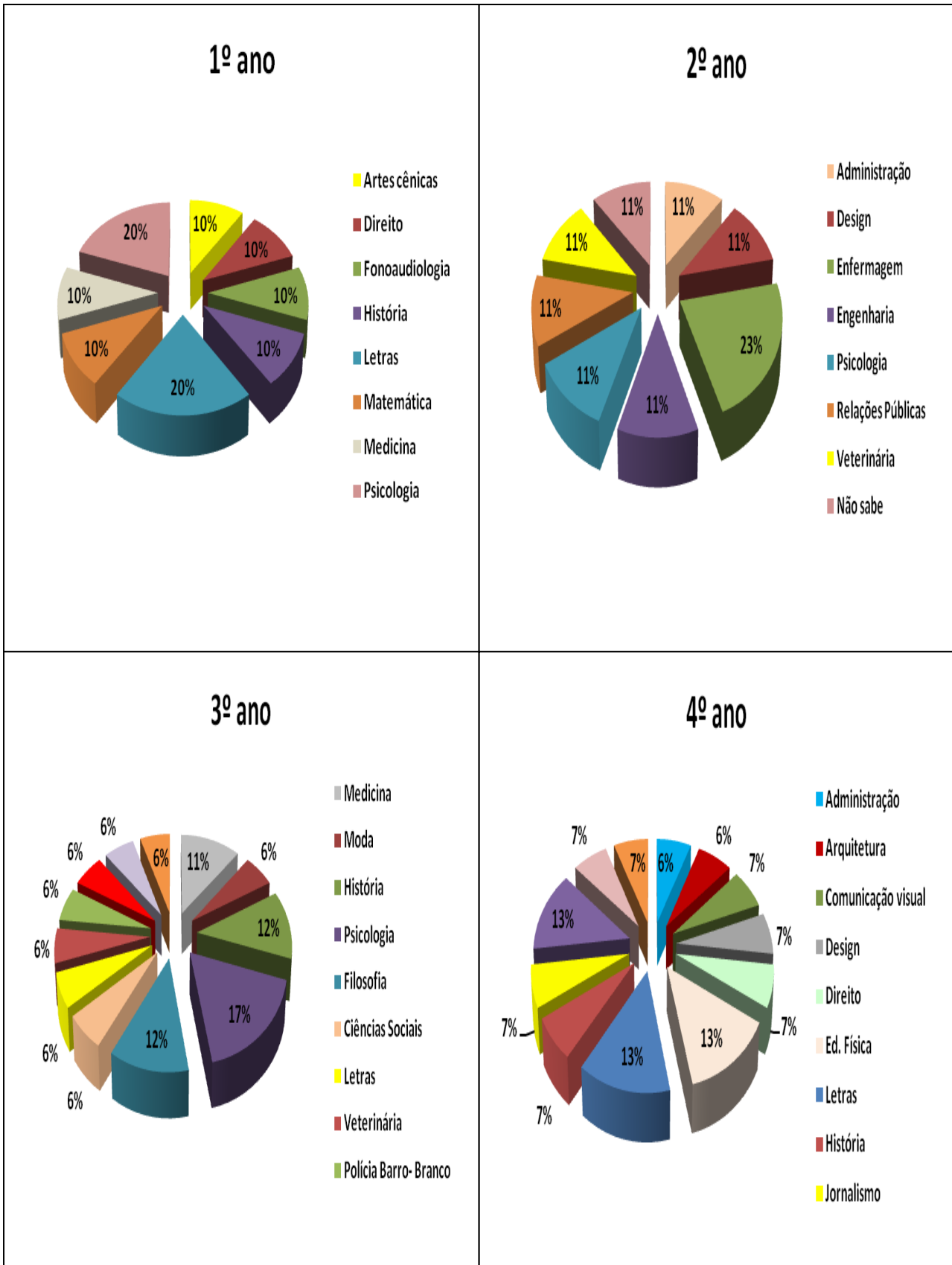


GRÁFICO 25 – Quantos alunos mudariam de curso

- 68% dos alunos do primeiro ano responderam não e 32% sim;
- 69% dos alunos do segundo ano responderam não e 31% sim;
- 55% dos alunos do terceiro ano responderam não e 45% sim;
- 63% dos alunos do quarto ano responderam não e 37% sim;
- A maioria dos alunos do primeiro ano no gráfico anterior declarou-se satisfeita com o curso, o que justifica a maioria na porcentagem de alunos que não mudaria de curso;
- No segundo ano novamente a maioria de alunos não mudaria de curso apesar de ter uma porcentagem de insatisfação de 28%;
- Esta questão fica bem dividida no terceiro ano, um pouco mais que a metade dos alunos não mudaria de curso, apesar da maioria dizer estar satisfeita ainda assim optaria mudar de curso independente de condições financeira e de outra ordem;
- No quarto ano a maioria não mudaria de curso, apesar de ter uma porcentagem significativa que declarou não estar satisfeita;
- A seguir estão as opções que os alunos colocaram se pudessem mudar de curso, sendo citados alguns na área educacional outros completamente diferentes desse contexto.

QUADRO 7 – Mudança de curso



No primeiro ano:

- 10% dos alunos mudariam para Artes Cênicas;
- 10% para Direito;
- 10% para Fonoaudiologia;
- 10% para História;
- 10% para Matemática;
- 10% para Medicina;
- 20% para Letras;
- 20% Psicologia;

No segundo ano:

- 11% mudariam para Administração;
- 11% para Design;
- 11% para Engenharia;
- 11% para Psicologia;
- 11% para Relações Públicas;
- 11% para Veterinária;
- 11% não sabem;
- 23% para Enfermagem;

No terceiro ano:

- 6% mudariam para Moda;
- 6% para Ciências Sociais;
- 6% para Fonoaudiologia;
- 6% para Veterinária;
- 6% para Polícia Barro-Branco;
- 6% para Letras;
- 11% para Medicina;
- 12% para Filosofia;
- 17% para Psicologia;

No quarto ano:

- 6% mudariam para Administração;
- 6% para Arquitetura;
- 7% para Comunicação Visual;
- 7% para Design;
- 7% para Direito;
- 7% para História;
- 7% para Jornalismo;
- 7% para Som e Imagem;
- 13% para Educação Física;
- 13% para Letras;

Há uma variedade de cursos citados pelos alunos, e percebe-se que cursos como: Letras, Educação Física, História aparecem com grande frequência. Aparecem também: Administração, Psicologia, Jornalismo, Design, dentre outros

Alguns cogitaram a possibilidade de mudar para o curso de Moda, Medicina e Veterinária, Polícia, Engenharia, Relações Públicas, cursos totalmente diferentes e que não pertencem ao universo Pedagógico e tampouco fazem parte da proposta de formação do curso, que consiste em preparar educadores para atuar nos anos iniciais, coordenação e gestão escolar.

Dentre as opções citadas existem algumas que fazem parte do contexto escolar e da formação de professores como: Letras, Educação Física, Matemática. Um fato curioso é que existe uma porcentagem mínima de cursos ligados à área de exatas como: Administração, Engenharia, Arquitetura e até mesmo Matemática.

A leitura que se faz deste quadro é que o aluno que cursa Pedagogia optaria por profissões totalmente diferentes do professorado, mas pertencentes à área de humanidades.

No gráfico 26 estão os dados relacionados a quantidade de alunos que pretendem especializar-se após o término da graduação.

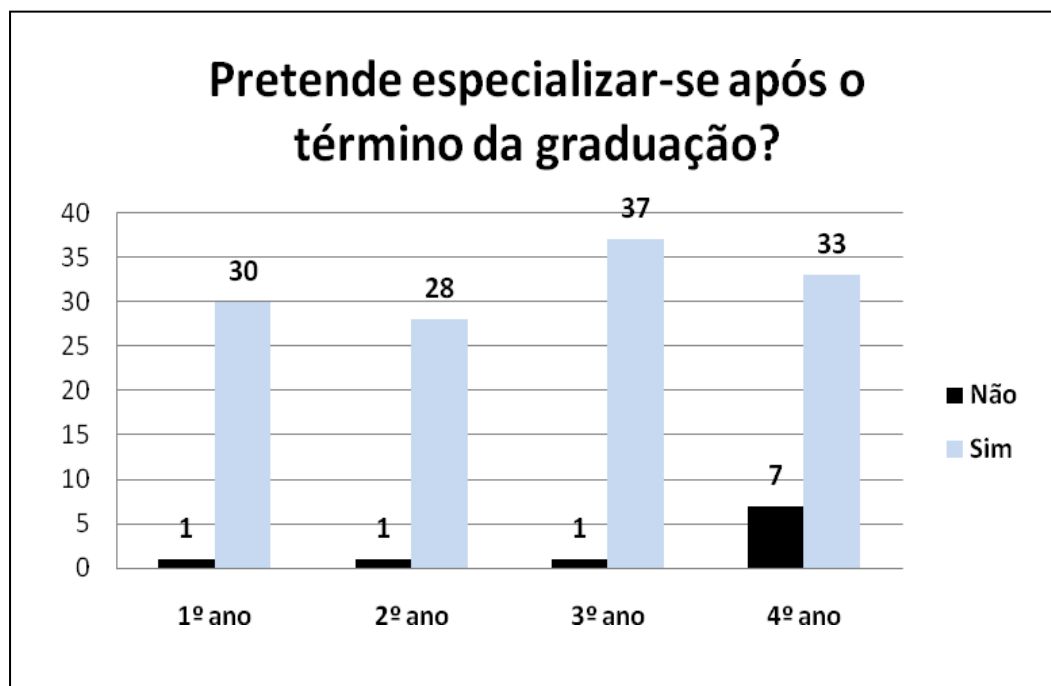


GRÁFICO 28 – Intenção de especialização após o término do curso

- 97% dos alunos do primeiro ano afirmaram que pretendem especializar-se após o término da graduação e 3% não;
- 97% dos alunos do segundo ano pretendem especializar-se após o término do curso e 3% não;
- Situação semelhante acontece no terceiro ano: 97% responderam sim e 3% não;
- Apenas no quarto ano a situação muda, 82% dos alunos disseram que pretendem especializar-se após o término da faculdade e 18% não;
- Em relação aos outros anos o quarto é o único que tem uma porcentagem maior de alunos que não pretendem especializar-se depois de formados. Ou seja, apenas 3% de todos alunos pesquisados não tem pretensão de especializar-se na área. Um fator interessante é que apesar de 37% ter manifestado o desejo de mudar de curso apenas 3% não pretende prosseguir os estudos na área. Isto quer dizer que apesar de cogitar mudar de curso o aluno de Pedagogia tem intenção de pós-graduação.

No gráfico seguinte estão as respostas dadas pelos alunos do primeiro ano quando perguntados sobre o motivo que os levou a cursar Pedagogia.

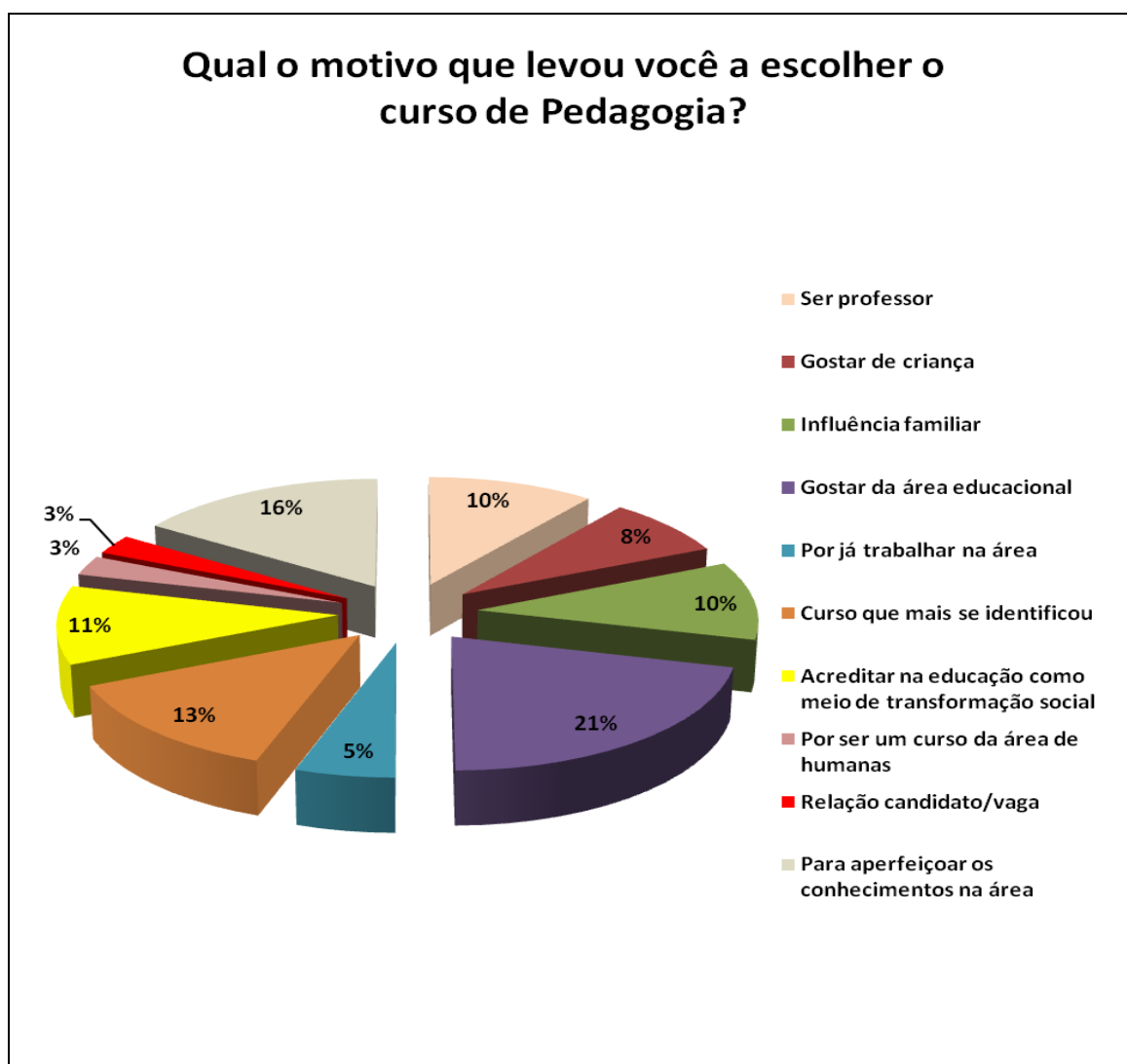


GRÁFICO 27 – Os motivos que levaram os alunos do 1º ano a escolherem o curso de Pedagogia

- 3% dos alunos escolheram Pedagogia por uma questão de realização pessoal;
- 7% dos alunos declararam ser um sonho desde criança;
- 7% dos alunos escolheram Pedagogia para graduar-se e para fins de pesquisa;
- 19% dos alunos justificou a escolha devido à experiências anteriores ligadas à Educação;
- 19% disseram gostar das questões ligadas à área educacional;
- 19% escolheram Pedagogia por acreditar na educação como um meio de transformação social;
- 26% disseram que escolheram Pedagogia por gostar de criança, gostar de educar;
- É grande a quantidade de alunos que escolheu o curso de Pedagogia por gostar de criança, gostar de educar. Um aspecto muito presente nas respostas dos alunos

pesquisados é a vinculação da educação às questões sociais, como um dos meios pelos quais a sociedade é transformada;

- Muitos responderam que o motivo que os levou a cursar Pedagogia foi a realização pessoal, o fato de cultivar este desejo desde a infância;
- Para alguns as experiências anteriores na área da educação foram fatores determinantes para a escolha do curso;
- Uma porcentagem muito pequena escolheu Pedagogia para graduação e fins de pesquisa;
- A seguir (gráfico 28) serão apresentados os dados relacionados aos alunos do segundo ano de Pedagogia;

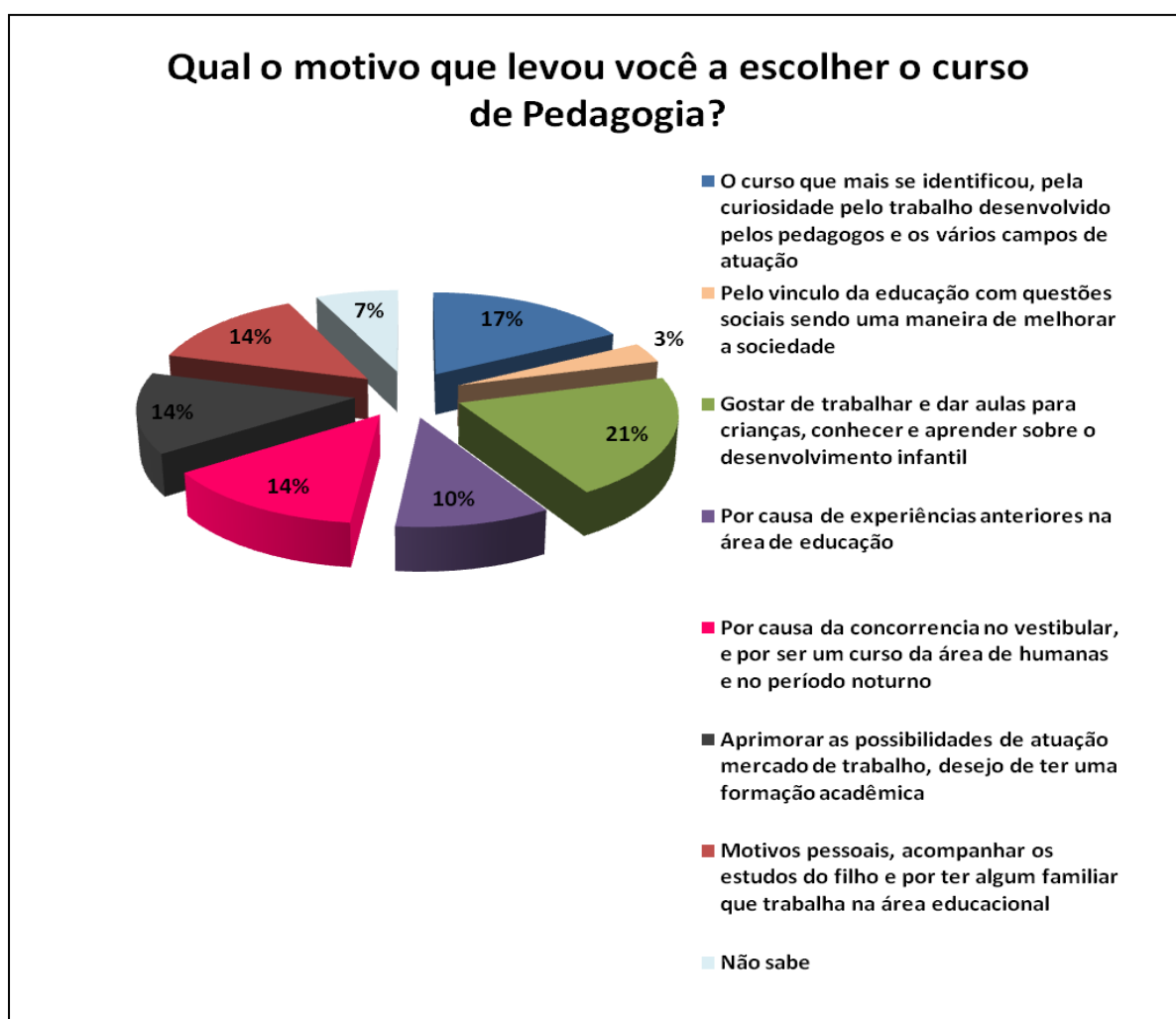


GRÁFICO 28 – Os motivos que levaram os alunos do 2º ano a escolherem o curso de Pedagogia

- 3% disseram que optaram por Pedagogia por causa do vínculo da educação com questões sociais, sendo uma maneira de melhorar a sociedade;
- 7% não sabem;
- 10% por causa de experiências anteriores ligadas à educação;
- 14% por motivos pessoais: acompanhar os estudos do filho, por ter algum familiar que trabalha na área educacional;
- 14% para aprimorar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho e pelo desejo de ter uma formação acadêmica;
- 14% por seu um curso da área de humanas no período noturno;
- 17% por ser o curso que mais se identificou, pela curiosidade pelo trabalho desenvolvido pelos pedagogos e os vários campos de atuação;
- 21% por gostar de dar aulas para crianças, conhecer e aprender sobre o desenvolvimento infantil;
- No caso do segundo ano observa-se que a maioria dos alunos escolheu Pedagogia por gostar de crianças, e querer aprender mais especificamente o universo infantil e suas particularidades;
- Para alguns a escolha pelo curso foi por identificação e curiosidade sobre o trabalho desenvolvido pelo pedagogo, para outros o motivo foi baseado no fato do curso ser na área de humanas e período noturno, o que facilita e possibilita o acesso ao trabalhador no ensino superior;
- O discurso da educação como agente de mudança social está presente também no segundo ano. Alguns declararam não sabem o por quê da escolha por Pedagogia;
- Em síntese, as respostas dos alunos são parecidas com as que foram dadas anteriormente pelos alunos do primeiro ano;
- A seguir estão os dados referentes ao terceiro ano.

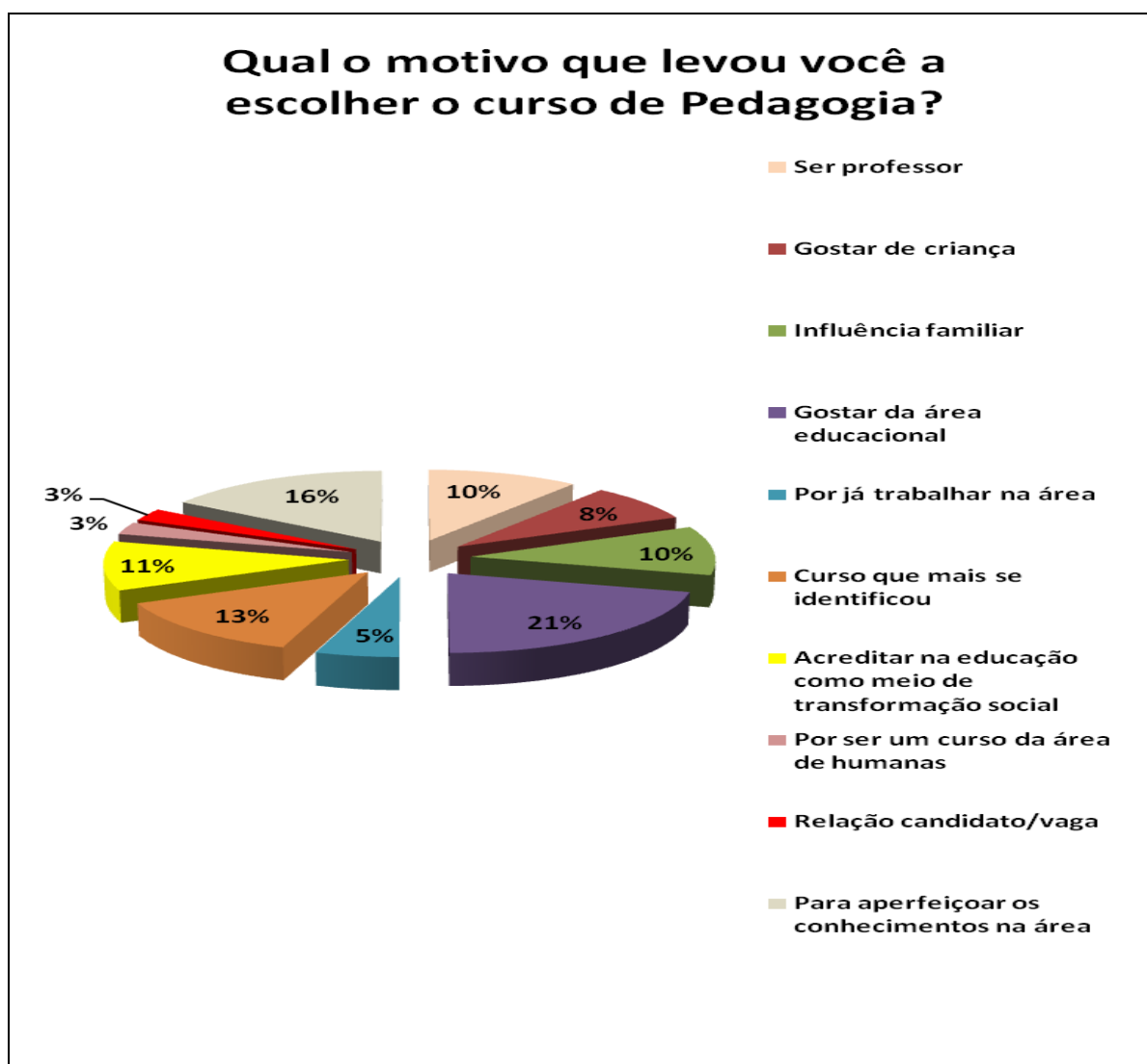


GRÁFICO 29 – Os motivos que levaram os alunos do 3º ano a escolherem o curso de Pedagogia

- 3% por causa da relação candidato/vaga;
- 3% por ser um curso da área de humanas;
- 5% dos alunos justificaram a escolha por já trabalharem na área educacional;
- 8% por gostar de criança;
- 10% por causa da influência familiar;
- 11% por acreditar na educação como um meio de transformação social;
- 13% por ser o curso que mais se identificou;
- 16% para aperfeiçoar os conhecimentos na área;

- No terceiro ano as respostas foram mais objetivas, mas mesmo assim não difere das que foram dadas pelos alunos dos anos anteriores;

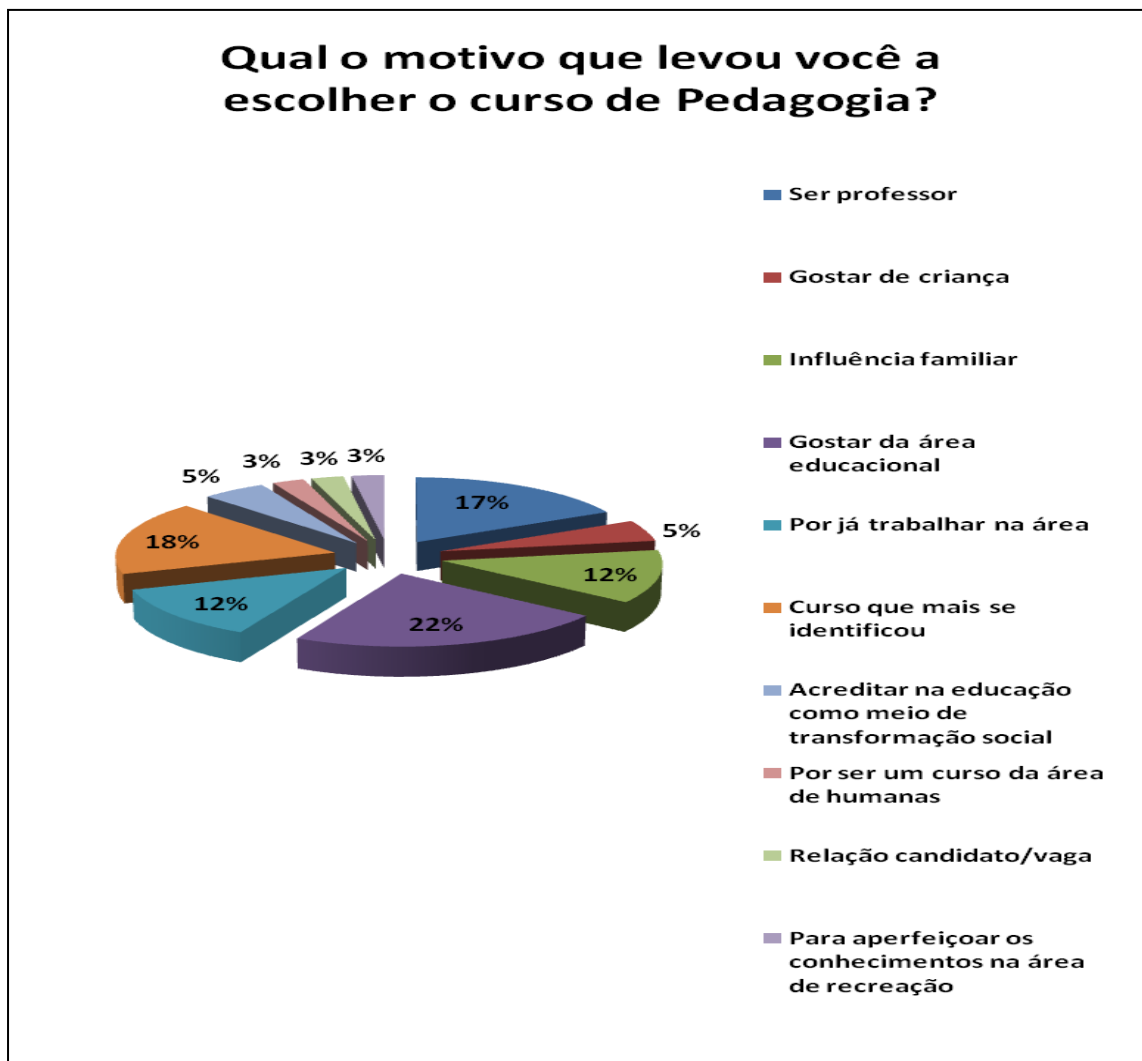


GRÁFICO 30 – Os motivos que levaram os alunos do 4º ano a escolherem o curso de Pedagogia

- 3% para aperfeiçoar os conhecimentos na área de recreação;
- 3% por causa da relação candidato/vaga;
- 3% por ser um curso na área de humanas;
- 5% por gostar de criança;
- 5% por acreditar na educação como um meio de transformação social;
- 12% por já trabalhar na área;

- 17% para ser professor;
- 18% por ser o curso que mais se identificou;
- 22% por gostar da área educacional;
- As respostas não se diferem dos anos anteriores, mas apenas no quarto ano foi usada a expressão “para ser professor”;
- Os motivos de ingresso dos alunos pesquisados são parecidos, isso quer dizer que todos os jovens possuem objetivos semelhantes ao ingressar no curso de Pedagogia;

7. Considerações finais

A presente pesquisa buscou investigar o perfil do aluno do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru. Para tanto inicialmente buscou-se abordar o contexto sócio-educacional dos séculos XX e XXI, adentrando na formação de professores, passando pelas escolas normais e o curso de Pedagogia. Abordou a questão da docência enquanto profissão feminina decorrente de um conceito historicamente construído.

Retomando aos objetivos gerais a pesquisa mapeou o perfil do aluno que ingressa em nível superior para exercer a carreira docente, tendo como foco o curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, e como participantes os alunos ingressantes nos anos de 2007-2010. Buscou caracterizar quem são, o contexto proveniente de cada um, características culturais. Permitiu também conhecer os motivos de ingresso, permanência e conclusão de curso.

Outro fato relevante é o perfil esperado pelo curso que corresponde com o discurso dos alunos: compromisso com a educação, gosto por ensino, compreenderem a educação como meio de humanização do ser humano, para tornar a sociedade mais justa e igualitária, que a educação se faz por meio de um diálogo entre as práticas sociais, sem contar a afinidade com o curso decorrente de experiências anteriores ligadas à área.

O aluno do curso de Pedagogia é um aluno trabalhador, teve seus estudos realizados em escolas públicas, a escolaridade dos pais fica entre o ensino fundamental e médio, o que permite a seguinte inferência: como seus pais não conseguiram prosseguir em seus estudos por conta de trabalho investiram em seus filhos para que pudessem ingressar no ensino superior. Baseando-se nos dados obtidos a pesquisa mostrou a importância do curso de Pedagogia e da profissão do professor, pois os alunos mostraram-se decididos na escolha pelo curso, e que possuem compreensão do papel da educação, sendo esta uma das competências esperadas que o aluno adquira ao término do curso.

A partir destes apontamentos acredita-se que esse educador será compromissado com a educação e suas práticas sociais, articulado, dinâmico, que conhece a realidade na qual irá atuar e consciente de seu papel em sala de aula para se posicionar de forma crítica frente às questões relacionadas à educação. A relevância da pesquisa para área educacional está na importância de conhecer os futuros professores que irão atuar na educação infantil devido à grande demanda na atualidade.

A presente pesquisa serviu de incentivo também para o surgimento de estudos futuros nesta área de formação de professores visando não somente o perfil do pedagogo que atua nas

séries iniciais, como por exemplo, os demais educadores que trabalham na área educacional nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, ampliando possibilidades de trabalho na área da formação de professores e permitindo conhecer o perfil dos professores que atuam na educação básica.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa Lopes; Ivany Pino ; SILVA, Marcelo Soares Pereira da . *Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, pp. 819-842, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>> Acesso em 13/08/2009.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n.184, pp. 665-689, 1995. Disponível em:

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.96, pp. 71-78, 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/332.pdf>> Acesso em 10/01/2010.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. *"Perfil Sócio-econômico e Cultural dos alunos de Pedagogia egressos a partir de 2001"*. Disponível em <<http://www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/beira33/noticias/noticia1.htm>>. Acesso em 05/11/2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 4.024, 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em 22/09/2009

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9324, 20 Dezembro, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 22/09/2009

BRASIL. *Exposição de motivos. Anteprojeto de Lei da Educação Superior*. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/DOCUMENTOS/2005.7.29.21.13.55.pdf>> Acesso em 05/11/2009.

BRITO. Rosa Mendonça de. *Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil*. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf> Acesso em 25/05/2009.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 64, pp. 4-13, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200006> Acesso em 21/09/2009.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate*. Educação e Sociedade, Campinas, v.20, n. 68, pp. 126-142, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>> Acesso em 07/09/2009

CARVALHO, Djalma Pacheco de. *A nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação para a Educação Básica*. Ciência Educação, São Paulo, v. 5, n. 2, pp. 1-90, 1998. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/include/getdoc.php?id=501&article=146&mode=pdf>>. Acesso em 07/09/2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Básica no Brasil*. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, pp. 169-201, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008000010&script=sci_arttext&tlng=in > Acesso em 01/10/2009.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. *Formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. In: FILHO, Ruy Lourenço (Org). Coleção Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/colecao_lourencofilho4_213.pdf> Acesso em: 12/02/2010.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não *cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A Reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais e educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação e Sociedade, Campinas, v.20, n.68, pp. 17-44, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em 01/10/2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, pp. 137-168, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em 05/10/2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educação e Sociedade, v. 28, pp. 1203-1230, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>> Acesso em 09/10/2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n.82, pp. 93-130, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em 13/10/2009.

GARCIA, Walter Esteves. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1997.

KULESZA, Wojciech Andrzej. *A Institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, n. 193, pp. 63-71, 1998. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/196/197>> Acesso em 13/10/2009.

LEMME, Paschoal. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.86, n. 212, pp.163-178, 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/81/83>> Acesso em 05/11/2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANCHOPE, Elenita C. P. ; MARTELLI, Andrea Cristina; . *A História do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96*. RECE- Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, pp. 1-21, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. Revista São Paulo em Perspectiva vol. 14, São Paulo: SEADE, jan./mar. 2000. pp.98-110. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/Formacao_inicial_professores.pdf>. Acesso em 26/10/2009.

NÓVOA, António. (Cord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inalda Maria Dubeux Andrade de. *De quem é o vestibular? A mãe frente á diferenciação do filho*. Cadernos FAFIRE (Recife), Recife, v. 2, n. Ano 1, p. 29-36, 2002. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2006-12-26T125111Z-68/Publico/Inalda%20Oliveira.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. *Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau*. Série Idéias n. 3, São Paulo: FDE, 1992. pp. 35-44. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf> Acesso em 26/10/2009.

RAMAL, Andrea Cecília. “Pedagogo: a profissão do momento”. Rio de Janeiro: Gazeta Mercantil, março 2002. Disponível em: <<http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/PEDAGOGO.pdf>> Acesso em 19/05/2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández. *Metodologia de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Educação e Sociedade, v. 14, n.40, pp. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 11/09/2009.

SILVA, Patrícia Conceição de Amorim; BERTÚLIO, Laura do Carmo. *Perfil dos alunos recém-ingressos do curso de Pedagogia do ano de 2008*. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt9/Poster/Patricia%20Conceicao%20de%20Amorim%20Silva.pdf>>. Acesso em 05/11/2009.

SCHEIBE, Leda. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa*. Cadernos de pesquisa Jan/Abril 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em 25/05/2009.

SCHAFFRATH, Marlete A. S. *A profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos*. In: 23ª Reunião Anual da Anped, 2000, Caxambu, MG. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. São Paulo: ANPED, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, pp. 61-88, 2000. Disponível em: <http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf> Acesso em 23/10/2009.

TEIXEIRA, Anísio. *O problema da formação do magistério*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.82, n. 200/201/202, pp. 199-206, 2001. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/419/424>> Acesso em 03/02/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Histórico do curso de Pedagogia Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/curso_pedagogia/pagina/208>. Acesso em 19/05/2009.

VIEIRA, Márcia. *Menos jovens buscam cursos de licenciatura e Pedagogia no país*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,menos-jovens-buscam-cursos-de-licenciatura-e-pedagogia-no-pais,379932,0.htm>> Acesso em 05/11/2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: política de alargamento das funções docente*. In: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia - O PDE e o Atual Contexto sócio-educacional, 2008, Cascavel - PR. Anis. Cascavel: UNIOESTE, 2008. v. 1. pp. 1-12. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2008.pdf>> Acesso em 13/03/2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Práticas de gestão e feminização do magistério*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, pp. 609-634, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300005&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 03/10/2009.

Apêndice

Questionário – Apêndice A

1. Sexo: () feminino () masculino
2. Assinale a alternativa que identifica sua cor/raça? () branca () preta () parda () amarela () indígena
3. Idade: () 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () mais de 36 anos
4. Cidade: () Bauru () Outra. Qual? _____
5. Estado Civil: () Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a) () Viúvo (a)
6. Moradia: () Sozinho (a) () Com os pais () Com marido/esposa e filhos () República
7. Transporte para a faculdade: () ônibus () carro próprio () carona
8. Origem da família: () Imigrantes () Migrantes () Sempre morou na cidade
9. Grau de escolaridade do pai:
 - () Ensino Fundamental completo () Ensino Fundamental incompleto
 - () Ensino Médio completo () Superior completo () Superior Incompleto
10. Grau de escolaridade da mãe:
 - () Ensino Fundamental completo () Ensino Fundamental incompleto
 - () Ensino Médio completo () Superior completo () Superior incompleto
11. Tem filhos? () Sim () Não Se a resposta for sim, quantos? _____
12. Trabalha: () Sim () Não
13. Se a resposta for sim: () Na área da educação () Fora da área de educação
14. Participa de alguma bolsa, projeto de extensão, ou grupo de estudos? () Sim () Não
15. Compõe renda familiar? () Sim () Não
16. A sua renda gira em torno de: () 1 a 2 SM () 2 a 4 SM () Mais de 4 SM
17. Os seus estudos foram realizados em escola: () pública () particular () Parcialmente em ambas
18. Você fez cursinho pré-vestibular? () Sim () Não
19. Esta foi a 1ª vez que prestou o vestibular da UNESP? () Sim () Não
20. Na hora em que foi optar pelo curso teve como critério a relação candidato/vaga? () Sim () Não
21. A escolha pelo curso de Pedagogia foi sua 1ª opção? () Sim () Não
22. Sua família influenciou na sua escolha? () Sim () Não
23. O curso está atingindo suas expectativas? () Sim () Não
24. Se você tivesse uma oportunidade que fosse independente de condições financeiras e de outra ordem. Você mudaria de curso? () Não () Sim. Para qual? _____
25. Com que frequência você costuma ir a eventos científicos e educacionais?
 - () Frequentemente () Raramente () Nunca
26. Com que frequência você costuma viajar?
 - () Frequentemente () Raramente () Nunca
27. Com que frequência você costuma ler livros, passear, ir a shows e teatro?
 - () Frequentemente () Raramente () Nunca
28. Você pratica esportes?
 - () Frequentemente () Raramente () Nunca
29. Você pretende se especializar após o término da graduação? () Sim () Não
30. Qual foi o motivo que levou você a escolher o curso de Pedagogia? R: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO – Apêndice B

Eu, _____,
portador do RG nº _____, residente à Rua (Av.)
_____, nº _____, na
cidade de _____, estado _____, concordo em participar da pesquisa de título “*PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP (2007-2010)*”, a qual constitui a trabalho de Iniciação Científica da aluna Karen Tainá Guimarães, regularmente matriculada no Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências, UNESP Campus Bauru, sob orientação da Professora Dra. Eliana Marques Zanata.

E fui orientado(a) do seguinte:

A proposta de trabalho não apresenta procedimentos invasores nem exposição a materiais prejudiciais à saúde, portanto não apresenta riscos aos participantes.

A proposta pode apresentar benefícios uma vez que oferece subsídios para a melhoria do atendimento aos alunos do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru.

Não haverá identificação dos participantes respondentes, preservando o anonimato.

Estou ciente também de que minha participação é voluntária e dela posso desistir a qualquer momento, sem explicar os motivos.

Bauru, ____/____/____

Assinatura do participante ou Responsável

Karen Tainá Guimarães

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 Vargem Limpa – Bauru – CEP 17.033-360

Fone: (14) 32185129/ (14) 88099936 – email: ka_taina@hotmail.com;