

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – *CAMPUS* DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

FERNANDA GOMES DE MORAES

**A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE – PERFIL DOS ALUNOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU NO ANO DE 2011**

**BAURU
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – *CAMPUS* DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

FERNANDA GOMES DE MORAES

**A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE – PERFIL DOS ALUNOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU NO ANO DE 2011**

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

**BAURU
2012**

Moraes, Fernanda Gomes

A escolha da profissão docente: Perfil dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru no ano de 2011/Fernanda Gomes de Moraes. Bauru, 2012.

77f.

Orientador: Maria José da Silva Fernandes.

Monografia (Graduação)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru 2012.

1.Formação Docente. 2.Especificidade da docência. 3.Condição Social. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

FERNANDA GOMES DE MORAES

**A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE – PERFIL DOS ALUNOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU NO ANO DE 2011**

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

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes – Orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof. Dr. Alberto Consolaro
Faculdade de Odontologia de Bauru – USP – Bauru

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

**BAURU
2012**

Dedico esse trabalho a meus pais Ivaldo e Maria do Carmo, meus irmãos Renata e Guilherme e meu sobrinho Otávio, razões da minha existência.

AGRADECIMENTO

A Deus, que me concedeu a vida e a oportunidade de me evoluir, aprender e ensinar.

Aos meus pais Ivaldo e Maria do Carmo, exemplos de seres humanos, deram a mim e aos meus irmãos muito amor e muito carinho.

A meus irmãos Renata e Guilherme, companheiros queridos e amados.

Ao meu sobrinho adorado Otávio.

Ao meu cunhado Rogério por me incentivar e torcer pelas minhas conquistas.

À minha amiga Renata Sanches, minha incentivadora e uma ótima professora.

Aos meus colegas de sala que me ensinaram muito durante todo o curso e a todos os alunos do curso de Pedagogia que me ajudaram nesta pesquisa.

Aos meus amigos Aline Gracielle, Sabrina Soares, Anauá Flores, Francisca Oliveira, Ana Lucia Banhara, Regiane Bastos, Gisele Costa e Hilton Soares pelos momentos de companheirismo, aprendizagem e carinho que tivemos durante esses anos.

Às amigas Mariana Nascimento e Aline Domingues pelos momentos agradáveis de convívio e pela amizade.

Aos amigos Renata Amaral, Thiago Martines, André Ricardo, Thiago Vallin e, principalmente Fábio Yoshio pela amizade, pela convivência; pessoas tão diferentes que conviveram e passaram momentos importantes de muito amadurecimento, guardareis todos no meu coração.

A todos os professores do curso de Pedagogia que foram importantíssimos para a minha formação.

À minha professora e amiga Áurea Costa que muito me ajudou e me incentivou.

À minha professora Thaís Tezani pela ajuda na conclusão deste trabalho.

À minha orientadora Maria José da Silva Fernandes pela excelente orientação, por compreender minhas limitações, sem sua ajuda esse trabalho não existiria, sou muito grata.

VERBO SER

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome,
corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser Esquecer.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Muitos aspectos interferem na escolha de uma profissão. Há desde a influência familiar e o fator cultural até a escolha decorrente da total falta de oportunidades. Tais aspectos tiveram grande impacto na definição do objeto desta pesquisa, que teve como objetivos analisar as razões da escolha da profissão docente por parte dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru; verificar o perfil dos alunos que estavam realizando o curso no ano de 2011 e a influência das condições socioeconômicas dos alunos na escolha do curso. Para desenvolvê-la optamos por uma pesquisa empírica de base qualitativa que contou com a aplicação de um questionário e depois pela entrevista semi-estruturada com alguns alunos sorteados aleatoriamente. Optou-se também pelo aprofundamento teórico acerca da especificidade da docência e da compreensão dos aspectos legais/normativos que regulamentam a profissão de professor no Brasil. Os dados do questionário mostram que a maioria dos alunos é do sexo feminino, confirmando a feminização existente nessa profissão. Características como vocação e missão, apresentadas na literatura como uma das especificidades dessa profissão, não foram visivelmente verificadas nas respostas. Muitos dos alunos tiveram sua principal formação em escolas públicas e pertencem às classes C e D, e quase 50% não tiveram a Pedagogia como sua primeira escolha de curso. Entretanto, a maioria não acredita que a condição econômica e social influencia na escolha da profissão. Em contrapartida, nas entrevistas realizadas, alguns alunos afirmaram que a escolha pelo curso de Pedagogia não era a primeira opção no vestibular e que a escolha se fez pela facilidade em permanecer e finalizar o curso, além da possibilidade em obter um emprego ao término dos estudos. Também discutimos a formação inicial dos alunos e a maior característica que eles evidenciaram nela é que deve existir uma correlação entre a prática e a teoria, questão essa discutida na literatura e evidenciada nas leis nacionais.

Palavras-chave: Formação docente. Profissão docente. Especificidade da docência. Condição social.

ABSTRACT

Several aspects interfere when it comes to choose a career. Some of which are family and cultural influence; and even lack of opportunities. Such aspects were greatly taken into consideration for defining the subject of this research which is to analyze the reasoning Pedagogy students from UNESP (*Universidade Estadual Paulista – University of São Paulo State*) used when choosing their academic career, and to assess the students' profile who were taking this course in 2011 as well as the influence of students' socioeconomic conditions. An empiric approach with a qualitative survey was chosen to develop this research which was conducted with a questionnaire appliance and with a semi-structured interview with randomly selected students. A theoretical study about the specifics of the academic career and a fully comprehension of the legal / regulatory aspects of this profession in Brazil were also conducted. The survey results showed that most students were women, supporting the fact that this career has become a female profession. Characteristics such as vocation and mission, presented on literatures as the specifics of this profession were clearly seen in the survey results. Several students went to public schools and are labeled into the classes C and D in social economical status; furthermore almost 50% had not chosen Pedagogy as a first choice for a major. However, most of the students do not think that their social economical status had influence in their choice. Nevertheless some students claimed that their options were not their first wish and their choice was made by the easier possibility of entering and concluding the course besides the prompt need of these professionals after graduating in the job market. The students' education background were also discussed in the research and the results showed that there must be a correlation between theory and practice of the students' education background which was also discussed in the literature and mentioned on national laws.

Keywords: Teacher's graduation. Teaching career. Teaching specifics. Social status.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem dos alunos matriculados no curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, divididos por gênero.....	34
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos do curso de Pedagogia, segundo a renda familiar.....	36
Gráfico 3 – Número de alunos que escolheram ou não a Pedagogia como primeira opção no vestibular.....	41
Gráfico 4 – Expectativa dos alunos após o término do curso.....	43
Gráfico 5 – Dados sobre a influência da questão econômica na escolha da profissão.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Divisão dos alunos em relação às instituições onde estudaram.....	38
Tabela 2 – Respostas dos alunos sobre a ida ou não ao cinema e ao teatro.....	40
Tabela 3 – Opções pelo curso de Pedagogia.....	42

SUMÁRIO

1	Introdução.....	13
2	Especificidades da docência.....	18
3	Histórico e constituição legal/normativa da docência.....	25
4	Trajectoria metodológica.....	32
5	Apresentação e discussão dos dados.....	34
	5.1 Quem são os alunos do curso de Pedagogia da UNESP - Bauru?.....	34
	5.2 Dados da entrevista.....	45
6	Considerações finais.....	61
	Referências.....	63
	Apêndice 1.....	69
	Apêndice 2.....	72
	Apêndice 3.....	73
	Apêndice 4.....	74
	Apêndice 5	76

1 Introdução

Quem um dia não teve que responder, em algum momento da vida, a fatídica pergunta: “O que você vai ser quando crescer?”. Muitas respostas foram dadas, dependendo da idade ou da fase que estávamos passando. Já quisemos ser artista, dentista, médico, veterinário, astronauta, lixeiro, cantor, professor... Tomar essa decisão não é tão fácil.

Não me recordo com detalhes da minha infância, mas pelo o que meus pais contam eu gostava de ir à escola, eu chegava a sonhar que estava no colégio. Tanto foi minha insistência que, aos três anos, meu pai me colocou na escola. Eu amava, estava realizada, e não parei mais de estudar. Já se foram 32 anos entre escolas e faculdades.

Sempre gostei de brincar de escola, que estava ensinado minha irmã ou minhas bonecas. Durante o ginásio eu sempre ensinava meus colegas, principalmente sobre os tais objetos diretos e indiretos da Língua Portuguesa. Mas, neste período, também vivia dentro da Faculdade de Odontologia de Bauru – USP, onde meu pai leciona. Via-me entre pesquisas, clínicas, alunos, formaturas e pacientes. Assim, passei minha infância nesta atmosfera que me fascinava.

Na época de prestar o tão temido vestibular, não tive dúvida alguma, iria ser DENTISTA. E, não pensem que foi porque meu pai mandou, pelo contrário, ele achava que eu não levava o menor jeito... Assim foram quatro anos de Odontologia, carreira que gostava e ainda gosto muito. Ao longo do curso era eu quem coordenava os estudos em grupo, explicando as matérias para amigas mais chegadas e colocando perguntas para discussão.

Terminada a 1ª. Graduação pensei: o que vou fazer? Não tinha dinheiro para montar um consultório de imediato, fazer uma especialização também era caro, eis que surgiu um edital no site da FOB – USP para o curso de Mestrado. Participei da seleção e fui aprovada. Fiquei muito contente pelo fato de novamente estar dentro do meio universitário, mas, a partir daquele momento com a oportunidade de exercer uma carreira acadêmica.

Meu mestrado foi uma mistura de muitas alegrias e muitas gastrites, até que um dia, em um laboratório, auxiliando os alunos do segundo ano eu pensei: “Nossa, estou ajudando uma pessoa a se formar, de certa forma serei, pelo menos em parte, responsável pela sua carreira, pelo seu futuro”. Sentia-me útil em poder colaborar com meus alunos. Depois, em minha casa, pensando sobre isso, comecei a recordar das minhas professoras da Educação infantil, das primeiras séries do primário, do ginásio, e comecei a pensar em como elas foram

importantes na minha formação, e se naquele momento eu estava tendo a oportunidade de fazer um mestrado era porque eu havia tido uma “tia” que me ensinou a ler, a escrever, a fazer contas, a ver o mundo por meio dos textos. Pensei o quanto era gratificante para uma pessoa poder ajudar a outra, ajudá-la a desvendar todos os mistérios das letras, frases, textos, etc.

Depois de concluído o mestrado, veio o doutorado também em Odontologia e, terminada essa etapa, arrumado um emprego, decidi prestar um novo vestibular, retomando uma ideia surgida ainda durante o mestrado, quando pensei em fazer o curso de Pedagogia.

Ia me tornar professora, professora de Educação Infantil ou de alfabetização. Sinceramente, nos dias atuais, não sei se isso será uma realidade. Aprendi muito com a minha formação para a docência, aprendi que ser professora vai além do apenas mostrar as palavras e os números, que ser professora é ser responsável pela formação de um ser, dando-lhe armas para pensar de forma crítica e refletir sobre o seu papel no mundo. Aprendi que ter afeto pela criança é lutar por uma formação mais adequada, tanto nas escolas como a sua própria formação, é entender que a situação que se encontra a educação no Brasil não é algo que devemos aceitar e pensar que não tem outra saída. Ser professor é entender o valor social da profissão, um valor tal que sem a sua existência não existiriam os dentistas, os engenheiros, os astronautas, os médicos... E falo isso não de uma maneira romântica, mas com a visão de uma aluna que entrou no curso de Pedagogia com um olhar conformista da realidade, achando que não tinha jeito de mudar e que, ao longo do curso, amadureceu e hoje tem outra visão, não mais conformista, mas sim crítica e reflexiva sobre a realidade do ser professor.

Pelo fato de ter feito tantas escolhas em relação à minha profissão e pela convivência com meus colegas de Pedagogia, escutando suas vivências e escolhas pelo curso, mas, também pelas reflexões provocadas por uma situação relatada por uma de nossas professoras, passei a me interessar pela carreira docente. A situação relatada pela professora, em especial, envolvia uma sala de aula de uma instituição privada, quando algumas alunas, que trabalhavam como empregadas domésticas ao escutarem uma crítica sobre o salário do professor se admiraram expressando que não saberiam o que fazer com tanto dinheiro. Comecei a refletir sobre essa situação e as alunas nela envolvidas, já que estas não tinham a menor ideia de que o professor não estava sendo valorizado, visto que o salário era muito baixo. Entretanto, concluí que o referencial de vida delas era outro, diferente do meu, e a escolha profissional delas poderia estar sendo feita sem uma reflexão mais crítica sobre a profissionalização do professor. Elas aceitavam a condição dos baixos salários dos professores porque esta era melhor do que aquela que elas conheciam e viviam. Esses questionamentos passaram a me provocar e decidi pesquisar no meu Trabalho de Conclusão

de Curso o que levava as pessoas, mais especificamente, meus colegas de curso de Pedagogia, a optarem por ser PROFESSOR.

A opção por um curso tem sido agravada pela precocidade das escolhas profissionais, já que, antes mesmo dos 18 anos, idade legal para a maioridade, os jovens devem escolher uma profissão, da qual poderá depender seu sustento para o resto da vida.

Sabemos que muitos aspectos interferem na escolha de uma profissão. Há, desde a influência familiar e o fator cultural, até a escolha decorrente da total falta de oportunidades. Para Ciampa (1991) “é do contexto histórico e social, em que o homem vive, que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”. Para Romero (1997) a escolha da profissão, especificamente, se dá sob aspectos objetivos quando identificamos as representações sociais relativas à profissão e subjetiva quando tentamos encontrar características pessoais próprias de uma profissão.

A discussão a respeito dos fatores que influenciam na escolha da profissão envolve o próprio capital cultural citado por Bordieu (1998). Para este autor a escolha profissional tem relação com a trajetória de uma pessoa, com o capital econômico e social que fazem parte da herança familiar dos jovens. Mas, por outro lado, não se pode deixar de lado a influência social imposta pelo sistema econômico vigente, seja no Brasil ou em outras partes do mundo.

Talvez as indagações e inquietações aconteçam em qualquer área de atuação profissional, mas, pensando no pedagogo, mais precisamente naquele que vai atuar diretamente na sala de aula, o professor, há muitas justificativas para a escolha da carreira. Quando se pergunta para alguém porque quis seguir essa profissão, as respostas apresentadas são as mais diversas: por gostar de criança, para ajudar os outros, por uma ideologia, por ter familiaridade com professores, em alguns casos não tem explicação e em outros se atribui ao destino (LELIS, 1996).

Quando um pessoa tem que responder o **porque da** escolha de uma profissão, apresenta, normalmente, respostas repletas de subjetividade, mas, quando a pergunta é **se quis** escolher essa profissão; nesse caso, a resposta é muito objetiva: **sim** ou **não**. Entretanto, todo o processo de vida de um indivíduo influencia nessa resposta e a sua escolha pode em alguns casos influenciar a sua prática. Essa afirmação é sustentada por Souza Filho (2005, p. 502):

A nossa suposição é que o professor, mesmo alterando suas concepções a respeito da prática docente, segundo o ambiente vivido

em diferentes tipos de instituição, seja igualmente afetado por suas representações a respeito do professor como indivíduo, em relação aos mesmos assuntos. Ou seja, o modo de avaliar/representar por que começou a lecionar indicaria, entre outros conteúdos, o papel do professor como indivíduo e/ou o modo de relacionar-se socialmente, bem como supomos ter um efeito sobre as concepções e práticas docentes adotadas e, enfim, pode afetar a coerência ou não entre os critérios de avaliação e atuação real.

Convivendo com os colegas no curso de Pedagogia e depois da história relatada pela professora, comecei a questionar e refletir sobre a escolha da profissão. Além disso, a relação do futuro pedagogo com o curso escolhido transformou-se para mim em fonte de inquietação, pois, como aluna, comecei questionar os vários motivos que poderiam interferir na prática do dia a dia do professor, a partir das razões de sua escolha.

Dentre inúmeras influências de caráter social, político e econômico, me questionava sobre a escolha da profissão: Será que os professores que estão dando aulas na rede pública ou particular sempre quiseram ser professores? Será que o desejo ou não pela docência interfere na prática do professor? Uma pessoa que sempre quis dar aula tem uma dedicação melhor do que aquela que nunca quis? E por que essas pessoas que nunca quiseram ser professores se tornam docentes em algum momento da vida? Neste caso, o que levou a essa escolha? Seria a falta de oportunidade de se preparar para um curso mais concorrido ou a dificuldade financeira para custear um curso mais caro? Eram muitas as questões que me inquietavam e passei analisar, empiricamente, a sala de aula que eu frequentava e seus alunos. Neste aspecto, tive sorte, pois minha sala era muito heterogênea, com pessoas de diferentes idades e diferentes realidades sociais, alguns já estavam na segunda graduação, outros na primeira e com diferentes motivos de escolha pela docência. Diante de tantos questionamentos resolvi tornar essa questão objeto de estudo científico. Além disso, identifiquei durante levantamento bibliográfico que haviam poucos trabalhos realizados com os alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, desta forma estabelecemos o curso como amostra do estudo.

A partir desta definição, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa que teve como **objetivo** analisar as razões da escolha da profissão docente por parte dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru. Também definimos, como objetivo, verificar o perfil dos alunos que estavam realizando o curso no ano de 2011. Uma das formas possíveis para estudar a escolha da profissão é por meio da realização de questionários e entrevistas e essa foi nossa opção. Todavia esse tipo de metodologia deve ser bem analisada e ponderada, pois há o risco de se ter uma ampla carga de subjetividade envolvida no processo. Segundo Demartini (1994), para evitar tal risco, é necessário o uso de

outras fontes e de bases teóricas que possam servir como alicerce para as informações colhidas, já que os relatos orais extrapolam os questionamentos, permitindo outras análises e leituras.

Na definição do perfil dos alunos procuramos identificar idade e sexo dominante, formação anterior e sua relação com a opção pelo curso, o porquê da opção pelo curso de Pedagogia, a identificação do aluno com o curso, as expectativas com relação à futura profissão e a sua visão sobre a educação brasileira. Além disso, procuramos verificar se a condição econômica dos alunos matriculados influenciou na escolha do curso e da futura profissão.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pelo aprofundamento teórico acerca da especificidade da docência e da compreensão dos aspectos legais/normativos que regulamentam a profissão de professor no Brasil. Também foi necessário um estudo dos aspectos metodológicos envolvidos no tipo de pesquisa que foi realizada.

Desta forma, este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neles foram discutidas algumas especificidades da docência, a formação do professor no Brasil, seu histórico e constituição legal e normativa. Os elementos teóricos serviram de alicerce para a análise dos dados colhidos durante a realização deste trabalho, os quais são apresentados e discutidos nos capítulos finais.

2 Especificidades da docência

Toda profissão tem suas especificidades e características próprias. Levando em consideração essa questão, temos como objetivo, nesse capítulo, analisar as especificidades da docência e discutir como estas influenciam na valorização ou não da profissão.

Segundo Nóvoa (1992, p. 15) “o professorado só se tornou uma profissão devido à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”. De acordo com o autor, isso aconteceu no final do século XVII com a difusão das ideias liberais e iluministas. Essa afirmação nos leva a refletir o quanto a ideologia do Estado se reflete na Educação, sendo esta, portanto, uma atividade sem neutralidade. Por isso, o papel do professor torna-se ainda mais importante e desafiador, uma vez que formar cidadãos críticos e reflexivos, na maioria das vezes, vai contra a ideologia do atual Estado.

A imagem e o papel do professor também passaram por mudanças ao longo dos anos. Nos períodos recentes, o professor não possui mais aquela imagem clássica do indivíduo que permanece dentro de uma sala de aula e realiza apenas atividades relacionadas ao ensino. Pelo contrário, a docência extrapola as atividades da sala de aula e o professor assume muitas outras tarefas que no passado não cabiam à escola. Desta forma, a docência passou a ser vista como uma atividade que tem múltiplas funções e tarefas. Oliveira (2003) confirma essa afirmação, já que para a autora os professores assumem diferentes papéis dentro da escola pública que vão além da sua formação para a docência e, essa situação piora quando a ela são embutidas as atitudes relacionadas à ideia de voluntariado. De acordo com a autora supracitada, esse processo contribui para a desvalorização e a sensação de mal-estar do professor, já que poucas profissões passaram por tantas mudanças e cobranças nas últimas décadas.

Freitas (2002), também aponta para o fato de que diante das novas reformas educacionais, o professor começou a assumir novas responsabilidades, com desvio das atividades específicas relacionadas ao ensino, sem que com isso houvesse uma maior valorização da profissão.

Outro aspecto importante que diferencia a profissão docente de outras é a subjetividade envolvida no trabalho. O fato do professor ser uma pessoa que possui características, princípios e valores próprios, que tem problemas, frustrações e anseios pessoais, está sujeito às interferências dos mesmos no seu trabalho (LOURENCETTI, 2008).

Além disso, “o trabalho docente é atravessado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros” (MELO, 2008, p. 2). Todas essas características dão à profissão docente uma especificidade tal, que deve ser muito bem avaliada por aquele que escolhe ser professor, uma vez que, segundo Arroyo (2000), a docência vai além de, simplesmente uma profissão, mas ela é um modo de ser. Por isso quem a escolhe deve estar ciente da sua ação na sociedade e acima de tudo ter clareza dos seus deveres e direitos, o que deve ser acompanhado de boa formação e de condições dignas de trabalho.

Outra especificidade da docência é a feminização da profissão. A atuação das mulheres no ensino, principalmente nas séries iniciais, foi uma característica constituída historicamente (CHAMON, 2005). A feminização é forte no magistério, embora esteja relacionada ao nível de ensino no qual se atua e ao nível de valorização profissional, ou seja, quanto menor a faixa etária atendida, maior o contingente de mulheres atuando e menor a remuneração do professor (CAMPOS, 1999; PENNA, 2007).

Segundo Gatti (2000) os baixos salários são aspectos que deixam a profissão docente pouco atrativa e poucos jovens do sexo masculino a escolhem e, mais atualmente, jovens do sexo feminino também vem abandonando esta profissão e optando por outras áreas profissionais. Sotatto e Olivier-Heckler (1999) também discutem esse fato afirmando que existe, além de baixos salários, um baixo reconhecimento social da profissão combinado com alta responsabilidade. Xavier (1994) relata a pouca procura por cursos de licenciatura devido, principalmente, às difíceis condições de trabalho dos docentes que, além disso, não veem na profissão docente uma oportunidade de ascensão social.

Entretanto, Penna (2011) relata que os professores veem na profissão docente uma oportunidade de ascensão social quando esses pertencem a classes mais populares, já neste caso há uma ascensão em relação à situação vivenciada pelos pais e avós. Diante dessas afirmações percebemos uma contradição em relação a outros estudos, todavia os resultados dessas questões dependem do grupo participante da pesquisa.

Vê-se dessa forma que a escolha da profissão decorre de uma construção histórica e social e a evidente identificação da mulher com a docência, principalmente na Educação Infantil e Fundamental, também não foge dessa influência. Apesar de compreendermos que o fator gênero não é o único a interferir na escolha da profissão, é inevitável a observação da presença maciça de mulheres na docência. Segundo Alves (2006), as características mais destacadas na professora de Educação Infantil remetem à tradicional imagem social de mulher doce, ingênua, mãe generosa, abnegada à família, educadora paciente na transmissão dos

valores e na formação do bom caráter da criança, na qual se legitimam modelos femininos de domesticidade e de espírito de sacrifício, contribuindo para a desclassificação social da mulher. Essa afirmação sustenta a tese de que realmente a feminização da docência está carregada de aspectos culturais e sociais, trazendo ainda um caráter negativo que também pode ser identificado como outro aspecto, muitas vezes relacionado com a docência, que é o “sacerdócio”, a escolha por vocação:

Não foi por acaso que as mulheres tiveram ampla aceitação na profissão docente: afinal, o ser feminino abnegado e puro é a pessoa mais adequada para assumir a profissão de fé do sacerdócio do magistério! Essa imagem feminina colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em Educação Infantil como tarefa de *tios* e *tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha *amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas* (ALVES, 2006, p. 9).

Em trabalhos como os realizados por Lelis (1996) e Alves (2006) fica evidente que, muitas vezes, as próprias professoras carregam dentro de si o sentimento de vocação e sacerdócio, uma vez que nos estudos é clara essa ideia e de que, como mulheres, exercem a profissão de forma mais “natural”. Nas entrevistas realizadas pelos autores supracitados, não é raro encontrar expressões como: “já nasci sabendo que é isso que eu gosto de fazer e faço o melhor de mim”, ou, “amor à profissão; amor às crianças; desejo de crescer e servir” (ALVES, 2006, p. 8-9).

Não é objetivo deste trabalho tratar das diferenças existentes entre o homem e a mulher, bem como analisar as questões de gênero, mas é importante levar em consideração que estes aspectos interferem na desvalorização social da profissão. Segundo Antunes e Alves (2004), no mundo contemporâneo há um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, todavia essa expansão do trabalho feminino é inversamente proporcional ao salário, sendo que os níveis de remuneração das mulheres são em média inferiores aos recebidos pelos trabalhadores masculinos quando realizam as mesmas tarefas.

A visão que se tem sobre a docência pode até evidenciar uma aceitação dos baixos salários, uma vez que por ser um dom, sacerdócio ou escolha natural, não se pode reivindicar muita coisa em relação à profissionalização. É importante enfatizar que todo professor, seja este de Educação Infantil ou não, deve ter uma adequada formação, com predomínio de características profissionais, ou seja, ter competências e habilidades que não são decorrentes

da “natureza” feminina ou naturais, mas construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência.

De acordo com Arce (2001) é inadmissível definir uma professora como mulher educadora nata, que sabe agir com bom senso e é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional. O fato de ser profissional não descarta a presença da amorosidade que, segundo Freire (1996), faz parte dos saberes necessários à docência. Desta forma, ela não pode ser entendida como contrária ou antagônica à formação científica e à clareza política dos educadores.

Segundo Nóvoa (1995), antes do Estado se responsabilizar pelo processo de escolarização na Europa, a docência era responsabilidade da Igreja e a associação da imagem do professor com o sacerdócio era inevitável. Atualmente podemos perceber resquícios dessa situação, pois, segundo Estrela (1997), apesar da laicização da docência a ideia de missão sacerdotal ainda encontra-se associada ao desempenho, a uma determinada vocação, abnegação e missão altruísta do professor. Pereira (2001) também discute a questão sacerdotal incrustada na atividade docente, correlacionando esse fato aos baixos salários, todavia, essa atividade é vista como uma nobre missão.

Portanto, os baixos salários podem estar relacionados, entre outros aspectos, à questão da vocação tradicionalmente relacionada à docência, uma vez que essa profissão foi, ao longo dos anos, vista como um “sacerdócio”. Segundo Cambi (1999) a figura do Pedagogo já existia desde a Grécia, onde ele era um acompanhante da criança, e tinha como função estimulá-la e controlá-la e, com o passar do tempo, tornava-se “mestre de verdade”, que tinha como objetivo ser diretor da vida espiritual e mestre de almas, verdadeiros protagonistas da força juvenil (CAMBI, 1999). Essa afirmação mostra a grande influência do pedagogo na vida da criança, mas também reforça a ideia de sacerdócio e de doação, que, de forma indireta, está presente na sociedade até os dias de hoje. Nem sempre se encara a docência com seriedade, o que implica também a questão dos salários.

Segundo Boudieu (1998, p. 11) “O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída”. Desta forma, podemos afirmar que o trabalho docente sofre uma desvalorização social, diante do salário recebido que, segundo Gatti (2000), pode ser causa da baixa autoestima de alguns professores.

Além do sacerdócio, outra questão muito forte que envolve a escolha da docência é a vocação (ALVES, 2006; LELIS, 1996). Em sua tese de doutorado, Lelis (1996, p. 67) traz uma série de depoimentos de professoras que expressam como foi feita a sua escolha pela profissão, e muitas delas dizem que: “... ser professora era sempre uma tarefa sublime

qualificada como arte, missão, sacerdócio”. Penna (2011) ao entrevistar professoras do Ciclo I da rede pública estadual paulista também relata que muitas delas consideram a profissão docente um sacerdócio e para exercê-la tinha que ter vocação. Algumas das professoras entrevistadas por Penna (2011) não consideram o salário ruim, mas se queixam da desvalorização social que marca atualmente o trabalho do professor.

Esses dados nos levam a questionar se o próprio professor, ao conceber a profissão como sacerdócio e vocação, não acaba por aceitar as condições desfavoráveis nas quais ele se encontra como naturais e partes integrantes da própria docência.

Segundo Reses (2008), a característica de vocação, missão ou dom, interfere inclusive na organização sindical de professores da rede pública no Rio de Janeiro, onde o estudo foi realizado, já que a docência era vista como atividade extra doméstica e não como atividade principal.

É importante frisar que discordamos desse termo – vocação – pois ele nos remete a missão, a dom, o que nada mais é do que uma justificativa “ideológica para que a sociedade capitalista exija do professor o exercício da profissão sob condições de trabalho cada vez mais rebaixadas, com aviltamento dos salários” (COSTA; MARAFON, 2009), perpetuando assim tanto a alienação dos professores como dos próprios alunos.

Acreditamos que uma prática docente comprometida e de qualidade exige várias horas de trabalho extraclasse com vistas à preparação das aulas, correção de atividades e provas dos alunos, realização de estudos para embasamento das atividades, atendimento a pais de alunos, etc, o que significa que a remuneração do trabalho docente não pode considerar apenas o tempo efetivamente trabalhado em sala de aula. Souza (2008) chamou de Tempo de Trabalho aquilo que se refere ao processo de trabalho, mobilização física e intelectual para o exercício da docência, preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc e definiu como Tempo de Ensino as aulas propriamente ditas, as atividades perante a classe. Considerando a especificidade da docência, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas, o tempo de ensino, ultrapassa o número de horas – aulas informadas pelos professores (GATTI; BARRETO, 2009).

Além disso, é exigido do professor tarefas que vão além da sua formação, levando-o a um sentimento de despreparo perante o trabalho:

O professor, diante das suas variadas funções que a escola assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções

que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condições de participar da concepção e da organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Entretanto, existem autores como Castro e Ioschpe (2007) que julgam não haver sentido em argumentar que o professor trabalha mais por ter que fazer várias coisas relativas ao seu trabalho fora do horário de aula. Estes autores argumentam que os profissionais liberais, como os médicos, advogados e empresários estudam casos, realizam leitura, etc. Mas diante desse argumento dos autores podemos questionar: qual é o salário de um professor e qual o salário de um médico ou advogado? E, além disso, qual a valorização social que essas profissões têm na sociedade?

Todos esses aspectos que caracterizam a docência – acúmulo de tarefas, baixa valorização social, baixos salários - interferem diretamente na precarização do trabalho docente, sendo este um dos fatores que implicam na qualidade da educação brasileira. Alguns autores chegam a classificar essa situação como proletarização do docente, na qual os professores assumem muitas e novas tarefas recebendo salários cada vez menores (BARBOSA, 2011).

Segundo Alves (2009, p.30), “as linhas de análise da tese da proletarização do trabalho do professor, especialmente do Ensino Fundamental e Médio, fazem referência à desqualificação da prática pedagógica, ao modo como está organizado o trabalho nas escolas, como também às condições socioeconômicas a que foram submetidos os trabalhadores...” O autor alude, imediatamente, a duas dimensões importantes da condição proletária: o esvaziamento do trabalho, que, no professor pode se manifestar sob a forma de invalidação da sua qualificação ou, mesmo pelo aligeiramento de sua formação profissional; a outra dimensão remete imediatamente à destituição das condições mínimas para o exercício da docência, a perda do poder aquisitivo, enfim, um empobrecimento da categoria como um todo. Já Arroyo (1980) e Cunha (1999) justificam a proletarização do trabalho do professor pela perda do controle do professor sobre seu trabalho e sua autonomia.

Por outro lado, existem autores como Basso (1994); Hypolito (1997) e Cação (2001) que não veem o professor como proletários. Cação (2001, p. 206-207), por exemplo, afirma que:

O que nos parece claro é a situação de pauperização do magistério, percebida pelos docentes e por alguns pesquisadores como um processo de proletarização, que, ao longo do tempo, acompanha um processo de desvalorização do trabalho docente. Entretanto, mesmo com algumas características próprias da proletarização, tais como: assalariamento, certa divisão do trabalho, pressão por aumento de produtividade por meio de classes superlotadas, rotatividade de mão de obra, resultando em achatamento salarial, não se pode falar em proletarização do professorado, tal como entendida no seu sentido clássico relativo às classes sociais próprias da sociedade capitalista. O professor tem uma grande margem de autonomia e controle sobre seu trabalho, uma vez que é ele que planeja as aulas e atividades cotidianas, além de participar do planejamento global da escola, não existindo separação entre o processo de concepção do trabalho e sua execução. Por outro lado, a não reunião e a não permanência dos docentes em um local de trabalho fixo e definido impedem que se forme, nos estabelecimento de ensino, o coletivo de trabalhadores imprescindível à acumulação capitalista.

Apesar de não haver um consenso sobre essa questão é inegável que os profissionais da educação no Brasil encontram-se desvalorizados, e muitos dos aspectos levantados nesse capítulo, como a vocação, o sacerdócio e até mesmo a feminização, interferem na profissionalização da docência. Mesmo se tratando de aspectos arraigados pela própria cultura, a especificidade da docência deve ser analisada com criticidade, para que os aspectos a ela relacionados não sejam usados como argumentos para a má remuneração e a desvalorização do professor.

Neste sentido, entendemos que é importante avaliar o porquê da escolha dos alunos pela docência, saber até que ponto as especificidades apresentadas influenciam na escolha profissional. Não acreditamos que a profissão docente se resuma a profissão de mulher, ou muito menos que está vinculada ao sacerdócio ou à vocação, pelo contrário, reconhecemos que esta é uma profissão que exige muito estudo e reflexão. É uma profissão que precisa ser reconhecida como tal.

3 Histórico e constituição legal/normativa da docência

Além do reconhecimento das especificidades da docência, julgamos ser necessário o conhecimento do histórico e das leis que regiam e regem a docência. Isso se faz necessário, pois nos dá a possibilidade de investigar como historicamente foi se constituindo a docência como profissão, o que é fundamental para pensar na mesma como trabalho legalmente reconhecido, e necessário para superar a visão assistencialista e sacerdotal que a marcou historicamente.

A trajetória legal de reconhecimento da docência começou há muito anos atrás, ainda no século XVIII como confirma Nóvoa (1995). Para este autor, as ideias iluministas foram fundamentais para a difusão e democratização do conhecimento, permitindo um acesso à escola de forma mais igualitária. Nóvoa (1995) defende ainda que o Estado assumiu a responsabilidade por essa expansão da educação e se viu frente ao problema de selecionar e formar os professores, o que contribuiu com a institucionalização da atividade docente, tirando-a do campo de atuação da Igreja.

No caso do Brasil, nos primórdios da República, a responsabilidade pela educação já era do poder público, e sofreu várias reformas, com isso o Estado também assumiu para si a organização das escolas e a regulamentação do trabalho do professor (NAGLE, 2001).

O estudo que realizamos indicou que a aprovação das leis tem relação direta com o tipo de formação oferecida ao professor. Em alguns momentos tem-se a impressão que a própria lei que rege a formação não dá à profissão docente, a devida importância, sustentando assim a falta de identidade dessa profissão. A sensação que temos ao ler os artigos sobre a formação de professores, principalmente sobre o que se refere às diferentes leis, é que ainda não foi encontrada uma maneira ideal de formar o profissional da educação de forma plena, de maneira que os conteúdos cognitivos, culturais, didáticos e práticos sejam trabalhados em conjunto. De maneira geral, fica sempre a indagação polarizada em relação aos cursos de formação de professores e o que estes devem ensinar. De um lado aqueles que defendem que os cursos devem ensinar o professor a dar aulas, oferecendo uma base prática, e, de outro, aqueles que defendem o ensino dos conteúdos teóricos.

A partir de nossas leituras defendemos que o melhor modelo é aquele que consegue equilibrar as duas dimensões da docência – teoria e prática o que nem sempre ocorre. Entendemos que a formação do professor deve ser feita dentro de uma Universidade, trazendo

ao aluno as diferentes teorias de aprendizagem e dando ênfase à Filosofia, Sociologia, História da Educação etc., mas, também defendemos que a formação deva ser capaz de fazer o aluno analisar a escola a partir de uma prática concreta, o que envolve a articulação das diferentes disciplinas como estágios curriculares. Segundo Evangelista (2001), a formação dos professores muitas vezes constituiu um dos elementos centrais do embate político. Essa afirmação é claramente evidenciada ao ler os artigos que discutem o histórico da formação de professores no Brasil, inclusive as diferentes leis que regeram essa formação. Nas diferentes épocas houve preocupação com a formação de professores, entretanto o dilema encontrado entre os conteúdos e os procedimentos didático-pedagógico sempre existiram, o que fica claro na citação de Saviani (2009, p. 151):

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação. [...] Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes.

Acreditamos que esse dilema ainda existe, o que contribui em muito para a discussão dos conteúdos curriculares necessários nas atuais Universidades para a formação de professores.

A discussão sobre o que ensinar aos professores é antiga. Comenius, já no século XVII, defendia a necessidade da formação docente, entretanto, apenas no século XIX é que essa formação se deu de forma institucional (SAVIANI, 2009).

De acordo com Moacyr (1936, p. 24, apud TANURI, 2000), a primeira lei que regulamentou a formação de professores no Brasil foi o Alvará 6/11/1772, decretado por Portugal:

- I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam, na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém.
- II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras.

A questão da formação é, pois, bastante antiga no Brasil. A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro e foi regida pela Lei nº 10, de 1835, que dizia o seguinte: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. Nesta escola, o currículo se resumia em: ler e escrever pelo método lancasteriano¹; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (MOACYR, 1939, apud TANURI 2000, p. 191). Entretanto, de acordo com Moacyr (1939) a necessidade da criação de escolas para formação de professores no Brasil só se consolidou em 1870, com o advento das ideias liberais.

Essa primeira escola, cujo ingresso era feito por exames ou por indicação política, durou apenas quatro anos e, em 4/2/1859, foi decretada a Lei Provincial 1.127, a qual deu origem à Escola Normal na Capital da Província, que apresentava um currículo mais extenso: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia, aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática; elementos

¹ Conhecido como ensino mútuo, foi criado na Inglaterra durante a Revolução Industrial. Os alunos eram organizados em grupos e eram instruídos por monitores. O professor ficava na frente da sala de aula, apenas observando os diversos grupos de alunos. Os monitores eram os únicos que falavam com os professores, e isso era feito através de sinais. Havia, também, nas salas os inspetores que se encarregavam de vigiar os monitores, entregar e recolher os utensílios do ensino e de dizer ao professor quais alunos deveriam ser premiados ou punidos (BASTOS, 2005, apud VICENTINI, 2009).

de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (MOACYR, 1939, apud TANURI, 2000, p. 232).

Saviani (2009) ao abordar a questão da formação do professor na perspectiva histórica propõe uma divisão por períodos levando em consideração as transformações da sociedade brasileira. Outros autores, como por exemplo, Tanuri (1979), apesar de não utilizar a mesma divisão destacam alguns aspectos do histórico da formação do professor. Os períodos citados por Saviani (2009) e as considerações apresentadas por outros autores nos permitiram organizar as características dos seis períodos da seguinte forma:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890) - Lei das Escolas de Primeiras Letras – professores se instruíam por conta própria. Esse período vai até 1890, dando lugar ao modelo das Escolas Normais, seu currículo era muito simples, ficando restrito apenas aos conteúdos primários, apresentava uma formação pedagógica limitada. Neste período havia falta de interesse da população pela profissão docente, justificada pelos baixos salários, característica essa muito evidente nos dias atuais. No final da Monarquia, as escolas permitiram a presença de mulheres, tal fato se justificou muito mais por acharem que a atividade de educadora era o prolongamento de seu papel de mãe (TANURI, 1979, apud TANURI, 2000, p. 41; SIQUEIRA, 1999, p. 220-221), permitindo a conciliação das funções domésticas da mulher, mais do que de reconhecimento da mulher e seus direitos. A aceitação de mulheres no âmbito educacional deu-se com a reforma de Leôncio de Carvalho em 1879, além disso, houve uma reformulação no currículo.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) - Reforma paulista da Escola Normal – Já adentrando na República, havia uma necessidade de um maior número de escolas normais e de “efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário” (TANURI, 2000). O curso regular de formação do professor era realizado durante dois anos divididos nas seguintes disciplinas: “1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação)”. (VIDAL, 1995, p. 67)

3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939) - Reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando de Azevedo em São Paulo. Esse período se destacou principalmente pela formação dos Institutos de Educação que se consolidaram pelo Decreto 5.884, de 21/4/1933, o Código de Educação. O curso normal passou a ser um curso de

formação profissional de duas séries e a exigir para ingresso a integralização do curso secundário fundamental (TARUNI, 2000). Em 1939 surgiu o curso de Pedagogia, (Decreto 1.190, de 4/4/1939) que tinha como objetivos formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados que se destinavam à docência nos cursos normais. Esse esquema ficou conhecido como “3 + 1”, sendo três anos com disciplinas de conteúdo específico, no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” e um ano do curso de Didática (SILVA, 1999).

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). Nesse período destacamos o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação (Parecer CFE 251/62) o qual se referia ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia e o Parecer CFE 252/69 que modificava o currículo mínimo citado anteriormente, possibilitando uma formação em cursos de menor duração.

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). Nesse período os Institutos de Educação desapareceram e apenas os cursos de Pedagogia ficaram responsáveis pela formação de professores e suas especialidades. A Lei 5.692/71 tornou a formação mais flexível, segundo o artigo 29: “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos”.

Nesse período também foi criada a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Entretanto, críticas foram feitas a respeito das HEMs como, por exemplo, a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, a inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau que se fazia presente no curso. Segundo Marin, Giovani e Guarnieri (2004) com a criação das HEM perdeu-se toda a construção realizada até então em torno da especificidade da formação de professores na escola normal.

Com a dissolução das HEMs, já na década de 1980, a Secretaria Estadual de São Paulo propôs a formação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O projeto elaborado teve por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções, de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994). Em 1983 é que este projeto foi implantado no estado.

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62). No Art. 63 da referida lei afirmou-se que os Institutos Superiores de Educação (ISE) deveriam ser “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental”. Já o Decreto 3.276, de 6/12/99 citou que era exclusividade dos cursos normais superiores a tarefa de preparação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais da Escola Fundamental.

Em 2001, foi aprovada a lei nº 10.172 a qual aprovou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e deu algumas providências para tal. Uma delas é que em 5 anos deveriam ser formados 330 mil professores para atuar na educação básica, sendo que estes ainda não eram graduados.

Com relação à formação de professores, Freitas (2002) observa que existe uma responsabilização dos professores por sua própria formação, o que acaba se tornando um dever e não mais um direito. Além disso, a autora afirma que existe uma maior preocupação com o desenvolvimento de competências que ocorre durante a formação continuada em detrimento da sua própria formação inicial e ao desenvolvimento de saberes e conhecimentos da profissão.

A autora complementa essa afirmação exposta anteriormente dizendo:

Com relação à formação, destacou-se que as preocupações e procedimentos adotados pelo Estado referiam-se ao atendimento de demandas políticas e econômicas, e não a propostas que viabilizassem a formação voltada para o professor em todas as suas potencialidades bem como para a constituição de saberes técnicos e científicos relacionados ao exercício docente (FREITAS, 2011, p. 44)

Percebemos que autores como Tanuri (2000), Saviani (2009) e Freitas (2002) demonstram preocupação com a formação inicial dos professores uma vez que, apesar das leis exigirem que a formação seja feita de forma adequada e dentro de uma instituição de ensino superior. Nota-se que a preocupação maior está na formação continuada, a qual não acreditamos ser algo ruim e desnecessário, mas é importante salientar que a formação inicial deve ser feita de forma satisfatória, o que nem sempre acontece principalmente nos casos de

faculdades privadas que têm, muitas vezes, cursos aligeirados, formando os alunos em menor tempo e não permitindo uma reflexão e discussão maior dentro da sala de aula, o que é visto por nós como essencial para a formação do professor.

Entretanto, é válido ressaltar que a ênfase dada na formação continuada não é algo que ocorre apenas no curso de Pedagogia, haja vista que em outras áreas os números de curso de especialização e aperfeiçoamento estão maiores a cada dia, por exemplo, no caso da Odontologia. Hoje no mercado quem não é especialista não tem lugar. Acreditamos que a formação continuada é algo importante e de valor para formação docente, mas ela não pode ser isolada da formação inicial adequada. Como os cursos de especialização para os outros cursos, o que queremos salientar é que não se deve desvalorizar, nem muito menos desqualificar a formação inicial.

Acreditamos ser muito apropriado terminar esse capítulo com a seguinte citação de Saviani (2009, p. 153):

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Esse capítulo teve como objetivo expor as diversas leis que influenciaram a formação dos professores, demonstrando que o dilema da separação da teoria e prática dá a essa profissão uma peculiaridade, podendo ser considerada como outra especificidade da docência e levanta questionamentos acerca de quem é o professor e qual a sua função. Quem não conhece o curso de Pedagogia, não sabe o quão complexo este é. Aparentemente ser professor é só pegar um giz, ir à lousa e fazer a criança conhecer essa ou outra letra, ou esse ou outro número, mas a formação e o trabalho vão muito além disso. Existem fatores que influenciam a forma de ensinar e a forma como o aluno aprende e tudo isso se faz importante no momento da formação do professor. No capítulo anterior foram citadas algumas especificidades da docência, trazendo no final algumas considerações sobre a desvalorização dessa profissão, acreditamos que o desconhecimento, por parte de muitas pessoas, da complexidade da formação do professor, seja mais um aspecto que contribui para a desvalorização, o que se agrava com tantas mudanças e tantas leis que surgiram no decorrer da História do país.

4 Trajetória metodológica

Tomando como ponto de partida os objetivos a serem atingidos no projeto inicial, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas. A coleta de dados foi realizada em dois momentos. Primeiro aplicamos um questionário (Apêndice 1) aos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, matriculados no ano de 2011. A aplicação do questionário foi realizada em sala de aula, após a autorização do professor responsável pela turma no momento da coleta.

Antes de responder ao questionário, os alunos foram devidamente informados e orientados quanto aos objetivos e sigilo da pesquisa. Todos participantes assinaram um termo livre e esclarecido (Apêndice 2), autorizando o uso dos dados para esta pesquisa.

Terminada a aplicação dos questionários, foi avaliado o número de alunos participantes nesta etapa da pesquisa, sendo que havíamos estabelecido previamente que este deveria ser superior a 50% do número de alunos devidamente matriculados no curso. Observamos que o número de respondentes havia sido superior a 75%, o que nos pareceu muito adequado. Após a aplicação foi realizada a análise dos dados desta primeira etapa da pesquisa, cujos resultados são apresentados no próximo capítulo.

Após a análise dos dados coletados com o uso do questionário foram escolhidos seis alunos para participar da segunda etapa da pesquisa, ou seja, da entrevista. A definição da amostra para a segunda etapa se deu a partir da análise da distribuição dos alunos do curso pelas faixas de renda familiar apresentadas no questionário. Optamos pela renda como critério de definição porque nosso objetivo era também analisar se alunos de diferentes faixas de renda familiar teriam visões diferentes sobre os aspectos pesquisados.

Os seis alunos selecionados participaram da segunda etapa da coleta de dados que consistiu em uma entrevista semi estruturada, cujas perguntas iniciais se encontram no Apêndice 3. A entrevista foi gravada e depois transcrita, dando aos alunos participantes das entrevistas números para resguardar a identidade. A opção pela entrevista foi feita por ser esta, segundo Lüdke e André (1986), uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.

A entrevista teve como objetivo analisar, por meio das falas dos alunos, como eles avaliavam a sua formação até o momento, os motivos que motivaram a escolha do curso de

Pedagogia, e, principalmente identificar a influência ou não da renda familiar na escolha da profissão.

De posse dos dados dos questionários e da transcrição das entrevistas, realizamos a análise e discussão dos resultados a partir do referencial teórico adotado. Seguindo e concordando com a afirmação de Demartini (1994, p. 34):

Os fatos de recorrermos aos relatos orais e com eles trabalharmos intensamente nunca eliminou (seria impossível fazê-lo) a utilização de outras fontes, escritas e iconográficas, também fundamentais aos estudos propostos. Mas a recorrência aos relatos orais permitiu estabelecer com as demais fontes novas relações no decorrer das pesquisas.

5 Apresentação e discussão dos dados

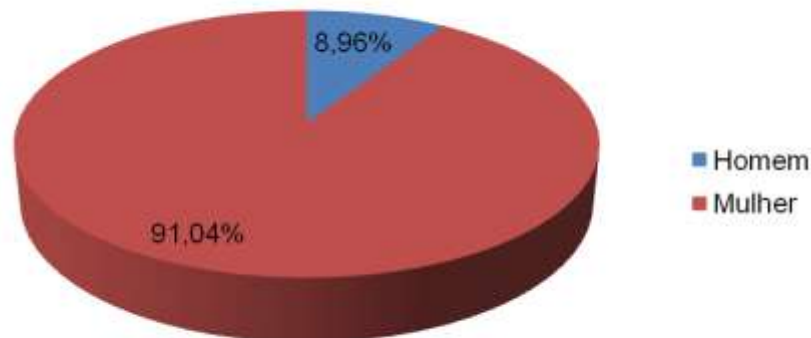
5.1 Quem são os alunos do curso de Pedagogia da UNESP - Bauru?

Dos 177 alunos regularmente matriculados no curso de Pedagogia da UNESP, *Campus* de Bauru em 2011, participaram desta pesquisa, respondendo ao questionário, 134 alunos, ou seja, 75,7% dos alunos, número este considerado suficiente para a realização da pesquisa, já que o critério prévio estabelecia que este deveria ser superior a 50% dos alunos matriculados.

Foi evidente na coleta dos dados a supremacia das mulheres entre os matriculados no curso quando comparado ao número de homens, como se pode observar no Gráfico 1.

Tal fato confirma a feminização da docência já discutida por Lelis (1996), Pereira (1969), Gouveia (1970), Campos (1999), Freitas (2002), Penna (2007) e Mello (2003).

Gráfico 1 – Porcentagem dos alunos matriculados no curso de Pedagogia, da UNESP de Bauru, divididos por gênero.



Essa realidade não é evidenciada apenas dentro da Universidade. Em 2004, 81,3% dos professores em atuação nas escolas eram constituídos por mulheres (GATTI; BARRETO, 2009). Segundo as referidas autoras, entre os licenciados brasileiros 75,4% eram mulheres, confirmando mais uma vez a presença maciça do sexo feminino nos cursos de formação para a docência.

O número elevado de mulheres na função docente já vem, segundo Chamon (2005), desde 1900 quando as mulheres já eram maioria na profissão. A mesma autora afirma que a atração da mulher pela profissão docente foi historicamente estimulada por conta das ideias de moralidade e docilidade, enfatizando as facilidades que a mulher tinha (ou tem) para cuidar das crianças na escola, também era enfatizado que essa missão era nobre e a mulher dotada de uma vocação natural para tal. Tais justificativas acabaram por levar a mulher a acreditar nesse discurso, sentindo realmente que aquela era a sua missão. No entanto, para a mulher, esse trabalho seria uma possibilidade de se ocupar e, muitas vezes, a única maneira de dar continuidade à sua própria escolarização (CHAMON, 2005).

A maioria dos alunos participantes da pesquisa tinha no momento da coleta de dados entre 18 e 23 anos de idade (67,91%) e eram solteiros e sem filhos (79,85%). Entretanto, encontramos 13 alunos (9,7%) que já possuíam filhos.

Quanto à cidade de origem, 47 alunos (35,05%) nasceram na cidade de Bauru, 78 (58,2%) eram naturais de cidades fora de Bauru, mas localizadas no Estado de São Paulo. Apenas 9 (6,75%) alunos nasceram em cidades não pertencentes ao estado de São Paulo, sendo que um era procedente do Pará, um do Mato Grosso, dois do Paraná, três de Minas Gerais e um de Sergipe. O grande número de alunos da cidade de Bauru pode ser explicado pela facilidade de cursar Pedagogia numa instituição pública em sua própria cidade, não precisando se deslocar para outros municípios.

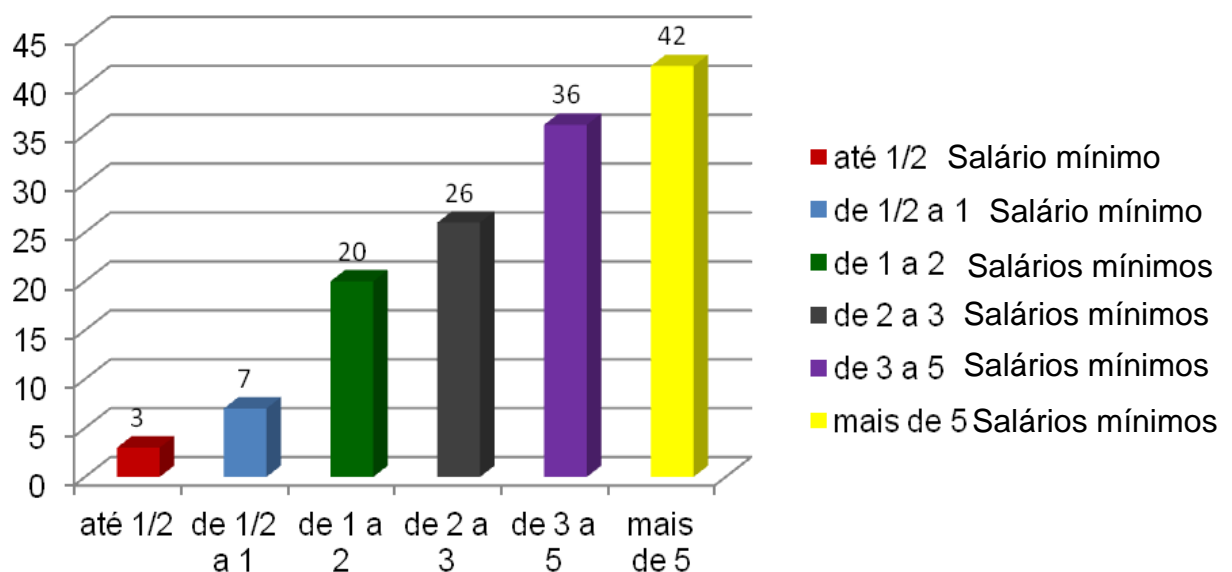
Ao serem questionados com quem moravam, o resultado foi o seguinte: seis (4,47%) moravam sozinhos, sendo cinco em apartamentos e um em casa, 17 (12,68%) moravam com colegas e a maioria, 111 (80,57%), com a própria família. Cento e um alunos (75,37%) viviam em moradia própria, 32 (23,88%) deles em moradias alugadas e 1 (0,75%) aluno não respondeu.

Em relação à renda, levamos em consideração um modelo utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse foi um dado importante na pesquisa, pois através dele dividimos os alunos em faixas de renda, dos quais foram sorteados aleatoriamente um aluno de cada uma delas para participar da entrevista. No Gráfico 2 podemos observar a distribuição dos alunos em função das faixas de renda familiar.

Ao sortearmos os alunos para a entrevista levamos em consideração a renda familiar dos sujeitos, o que tinha relação com nosso objetivo de verificar se a escolha da profissão estava relacionada à origem social dos sujeitos. Além disso, pesou o fato de que muitos autores, tais como Pereira (1969 apud PENNA, 2011), Gouveia (1970 apud PENNA, 2011), Novaes (1984), Mello (2003), Pessanha (1992), Gatti; Espósito e Silva (1998) e Silva; Davis e

Espósito (1998), ao realizar suas pesquisas, analisando diferentes épocas, concluíram que grande parte do professorado originava-se das camadas mais populares. Entretanto, diferentemente dos estudos supracitados, nosso trabalho avaliou não o professor em atuação, mas sim os licenciandos do curso de Pedagogia. Segundo Nogueira e Catani (1998, p. 41), “vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”, por isso achamos por bem escolhermos alunos de diferentes faixas de renda para saber se havia diferença entre suas concepções acerca do curso de Pedagogia.

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos do curso de Pedagogia, segundo a renda familiar.



Analisando o Gráfico 2, podemos afirmar que o número de alunos que possuem uma renda familiar entre 3 a 5 salários mínimos² e os que recebem mais que 5 salários mínimos são bem próximos – 36 (26,86%) e 42 (31,34%) - respectivamente. Observamos que poucos alunos indicaram ter renda familiar de até meio salário mínimo, apenas três. É válido ressaltar que ao entrevistarmos o aluno que havia indicado pertencer ao grupo do ½ salário mínimo, perguntamos se ele havia levado em consideração a renda da familiar e a resposta foi negativa, por isso, apesar de levarmos em consideração a resposta dada no questionário, suspeitamos que os dados referentes à renda de até ½ salário mínimo podem não corresponder a realidade e ter sido a pergunta compreendida de forma equivocada pelos alunos, apesar da

² Valor do salário mínimo no ano de 2011 quando realizada a coleta de dados: R\$ 545,00.

explicação dada aos respondentes. Neste caso, acreditamos que os alunos consideraram apenas a renda pessoal e não familiar.

Também foi perguntado aos alunos se eles se consideravam de classe alta, média alta, média baixa ou baixa. Nenhum aluno se considerou de classe alta, 12 (8,95%) alunos consideravam-se pertencentes à classe baixa, 30 (22,38%) à classe média alta e a maioria, 91 (67,93%), à classe média baixa e 1 pessoa não respondeu essa questão.

Analisando o Gráfico 2 e diante das respostas dadas pelos os alunos na questão sobre a classe social, concluímos que os alunos de Pedagogia do *Campus* da UNESP de Bauru, no ano de 2011, pertenciam a uma classe popular, como é o caso da maioria dos professores citados por Pereira (1969 apud PENNA, 2011), Gouveia (1970 apud PENNA, 2011), Novaes (1984), Mello (2003), Pessanha (1992), Gatti; Espósito e Silva (1998) e Silva; Davis e Espósito (1998). Para classificar a classe social de uma pessoa podemos levar em consideração os dados da Associação Brasileira de Empresas e Pesquisa (ABEP³), que classifica a classe econômica tendo como referência o poder de compra das pessoas e de famílias urbanas, que não foi o caso nesse trabalho, porém eles classificam como classe B2 os que ganham R\$2656,00 e C1 os que ganham R\$ 1459,00, faixa da maioria dos alunos. Podemos levar em consideração também os dados do IBGE⁴, que no caso do nosso trabalho se aplica melhor, para esse órgão a maioria dos alunos estariam entra a classe C e D, as quais ganham respectivamente entre 2 a 4 salários mínimos e 4 a 10 salários mínimos podemos classificar. Não podemos considerá-los pertencentes a famílias abastadas, uma vez que R\$ 2725,00 (5 salários mínimos) dependendo do número de pessoas pertencentes a essa família não é representativo.

Também foi perguntado aos alunos em qual tipo de instituição de ensino haviam estudado antes da entrada na Universidade. Os dados referentes à instituição na qual os alunos estudaram estão dispostos na Tabela 1.

³ Disponível em: www.abep.org, acesso em 01 de abril de 2012.

⁴ Disponível em: www.ibge.gov.br, acesso em 01 de abril de 2012.

Tabela 1 – Divisão dos alunos em relação às instituições que estudaram.

Nível de Ensino	Pública	Privada	Pública e Privada	Não fez	Não respondeu
Educação Infantil	104	24	2	1	3
Ensino Fundamental	100	28	6	-x-	-x-
Ensino Médio	78	53	3	-x-	-x-

A maioria dos alunos teve a sua formação em escolas públicas, esse fato nos leva a uma discussão sobre a qualidade de ensino das escolas públicas brasileiras e também em relação a como essas escolas preparam seus alunos para a disputa pelas vagas nos vestibulares. Nas entrevistas que são apresentadas posteriormente, um dos alunos questionou as possibilidades dos alunos que estudam em escolas públicas nos vestibulares, já que eles concorrem de forma desigual com alunos de escolas particulares. De maneira geral, sabemos que os alunos advindos de instituições públicas optam por carreiras menos concorridas, com destaque para as licenciaturas.

Segundo os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) de 2003 e discutidos por Menezes Filho (2007), a qualidade do ensino que é oferecido na escola pública brasileira é muito baixa. Lima (1999) diz que os cursos mais concorridos nas universidades públicas são frequentados por alunos que estudaram em escolas particulares, sustentando a ideia de que a escolha pelo curso de Pedagogia pelos alunos pesquisados talvez se dê pela redução das possibilidades de aprovação em cursos mais concorridos, fato que pode ser confrontado pelos dados do Gráfico 3 no qual identificamos que quase metade dos alunos participantes da pesquisa não haviam tido a Pedagogia como primeira opção no vestibular.

Sobre esse aspecto Silva e Lima (1999, p. 156) dizem:

Em nossa sociedade a obtenção de um diploma de curso superior constitui a meta da grande maioria dos jovens. Entretanto, a realização desse desejo não depende apenas da boa vontade ou dos esforços individuais. O processo de seleção não se inicia no vestibular, mas desde o início de escolarização, marcando as diferenças sociais, econômicas e culturais.

Em um trabalho realizado por Lapo e Bueno (2003) as autoras mostram que muitos professores optam pelo magistério pela facilidade de oferta de trabalho e, principalmente, porque o curso é visto como mais acessível o que faz com que “alguns alunos ingressem em

cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um real interesse para atuar como professor” (LAPO e BUENO, 2003, p. 76).

Quando perguntado aos alunos se eles tinham dificuldades na escola quando frequentavam a Educação Básica, obtivemos as seguintes respostas: dois alunos não responderam, 54 responderam que não tiveram dificuldades e 78 alunos responderam que tiveram dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares e, dentre as disciplinas citadas, destacaram-se aquelas classificadas como exatas: Matemática, Física, Química.

Além de caracterizar os alunos de Pedagogia da UNESP de Bauru matriculados no ano de 2011, um dos objetivos desse questionário foi de analisar o quanto esses alunos se interessavam por outras atividades que poderiam vir auxiliar na sua prática docente. Em relação à leitura, por exemplo, identificamos que 7 (5,22%) alunos responderam não gostar de ler e 127 (94,78%) alunos responderam que gostavam desta atividade. O tipo de leitura apresentada foram as mais diversas possíveis, as quais estão apresentadas em um quadro no Apêndice 4. Entre o tipo de leitura que mais se destacaram encontramos: livros de romance, ficção, revistas e jornais. Quando perguntamos se os alunos tinham acesso a revistas e jornais, importantes meios de comunicação e atualização, observamos que dois nada responderam, oito disseram que não tinham hábito deste tipo de leitura e 124 responderam que tinham acesso e liam estes meios de comunicação.

Também procuramos identificar a frequência com que os alunos iam ao cinema e teatro, formas reconhecidas de cultura. Na Tabela 2 estão dispostas as respostas em relação à frequência de idas ao cinema e teatro. Tanto estes aspectos como o gosto ou não pela leitura e o acesso a revistas e jornais teve como objetivo analisar o quanto os alunos tinham contato com os diferentes meios que possibilitam a aquisição e ampliação da cultura, aspecto importante no trabalho docente.

Tabela 2 – Respostas dos alunos sobre a ida ou não ao cinema e ao teatro.

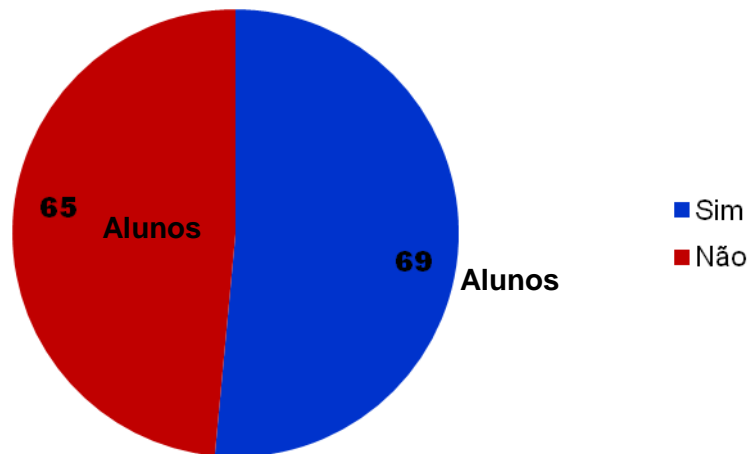
	Sim			Não	Não respondeu
Cinema	121	1 vez por semana	4	12	1
		2 a 3 vezes por semana	24		
		1 vez por mês	34		
		Esporadicamente	59		
Teatro	70	1 vez por semana	1	64	-x-
		2 a 3 vezes por semana	1		
		1 vez por mês	5		
		Esporadicamente	63		

Ao serem questionados sobre gostar ou não de música, a resposta sim foi unânime, sendo o tipo de música apontada pelos participantes os mais variados possíveis. Os destaques ficaram por conta do rock, pop, e música popular brasileira.

Também nos interessava saber se os alunos haviam feito curso de magistério, formação de professores em nível médio comum até a aprovação da LDB 9396/94. A maioria dos alunos (97,01%) não fizeram magistério antes do curso de Pedagogia, apenas quatro alunos (2,99%) responderam ter feito este curso.

Ao serem questionados se a Pedagogia havia sido a primeira opção de escolha no vestibular, podemos observar que muitos não tinham o referido curso como escolha profissional principal, como pode ser visto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Número de alunos que escolheram ou não a Pedagogia como primeira opção no vestibular



Os dados apresentados no Gráfico 3 são alarmantes, uma vez que quase metade dos alunos não tinham como primeira opção o curso de Pedagogia e, como podemos ver, as justificativas pela escolha do curso foram várias (Apêndice 5). Apesar de surpreendentes, quando comparamos esses dados com os de outras pesquisas, como a realizada pela Fundação Carlos Chagas (TARTUCE et al., 2009), estes não são tão assustadores, pois, no estudo citado, apenas 2% dos alunos indicaram, como primeira opção de ingresso, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura. Destes, a grande maioria era proveniente da escola pública.

Ao recorrer aos dados da própria Universidade identificamos que o número de candidatos por vaga dos cursos de Pedagogia, somando todos os *campi* da UNESP e em todos os períodos, no ano de 2012, foi de 4,12 candidatos por vaga. Na cidade de Bauru essa relação foi a mais alta entre as cidades que tem os cursos de Pedagogia- 5.7 - entretanto, esse número é muito baixo quando comparado a outros cursos da mesma Universidade⁵, como as Engenharias, Odontologia e Medicina. Por isso, o fato de muitos alunos dizerem que optaram pela Pedagogia pela facilidade de aprovação tem fundamento.

Dentre as opções que justificaram o porque da escolha dos participantes pelo curso de Pedagogia percebemos que estas foram muitas e distintas, como podemos ver na Tabela 3. Apesar de não ter sido exigido, alguns alunos comentaram as suas respostas, as quais também apresentamos por considerá-las importantes e ilustrativas (Apêndice 5).

⁵ Disponível em: www.vunesp.com.br/vnsp1108/candvaga.pdf, acessado em 07 de abril de 2012.

Tabela 3: Opções pelo curso de Pedagogia

Opções	Número de Respostas
Sempre quis ser professor	36
Sempre quis ser professor e gosto de crianças	6
Gosto de crianças	12
Já sou professor e necessitei do curso de Pedagogia	2
Sempre quis ser professor. Gosto de criança e já sou professor e necessitei do curso de Pedagogia	1
Não tive outra opção	4
Não passei na primeira opção	15
Nenhuma das respostas anteriores	54

O fato de alguns alunos justificarem as suas respostas, apesar de não ter sido pedido, foi muito interessante para nossa pesquisa, pois podemos identificar as mais diversas justificativas para a escolha do curso de Pedagogia.

Observamos que algumas pessoas escolheram esse curso totalmente por acaso ou sem muito pensar e levar em consideração qualquer característica da Pedagogia, como por exemplo: “Prestei por prestar e passei”, “Decidi prestar”, “Ia fazer Psicologia, mas digitei o código errado”. Não podemos saber qual será o futuro dos alunos que fizeram a opção por esses motivos, se continuarão ou não na profissão, e esse nem é o ponto da discussão, o que salientamos é o como foi escolhido essa profissão, sem muita reflexão ou qualquer clareza da função e importância do curso e da atuação dos professores.

Outra justificativa que nos chamou atenção foi: “Não foi a minha opção por conta do salário”, apesar do aluno ter assinalado que sempre quis ser professor, a opção pela Pedagogia não foi a primeira devido aos baixos salários recebidos pelos professores. Esse fator já discutido neste trabalho é mais uma prova do afastamento dos jovens da carreira docente pela falta de prestígio social e econômico apresentado pelos professores na atualidade como reporta Barbosa (2011); Gatti (2000); Sotatto e Olivier-Heckler (1999); Xavier (1994).

Um aspecto pouco discutido na literatura e que foi motivo de justificativa, tanto nesse momento como durante algumas entrevistas, foi a questão da complementação curricular ou

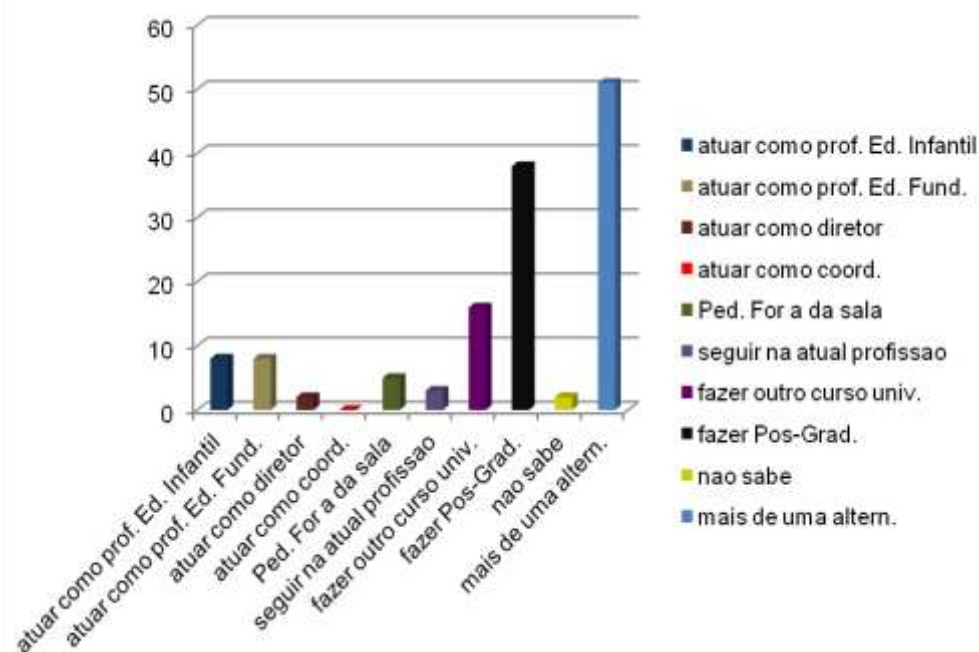
complementação da formação dos alunos. Muitos optam pela profissão docente para ampliar a formação da profissão que já exerciam: “Para complementar minha formação”, ou por verem na Pedagogia alguns aspectos curriculares que possam ajudar na carreira futura: “Para fazer uma outra faculdade depois, preferi ter a minha 1ª Formação em Pedagogia e posteriormente fazer outro curso, como Psicologia”.

Lelis (1996) apresenta em sua tese de doutorado dados de entrevistas realizadas com professoras e muitas delas justificaram suas escolhas por ideologia, fato também identificado em nossa pesquisa: “Acredito que é uma profissão que possui um poder de mudança muito importante” ou “A Educação atual precisa melhorar”. Pensamentos como esses parecem ser válidos do ponto de vista social desde que não fiquem apenas no campo das ideias, mas quando transformados em ações concretas.

A questão da vocação citadas por muitos autores, tais como Alves (2006); Lelis (1996); Penna (2011); Reses (2008); Chamon (2005), também nos pareceu presente em algumas justificativas como, por exemplo: “Me descobri professora”. Esse é um tipo de justificativa comum entre os professores, por atribuir à profissão a força da missão, do sacerdócio.

Em relação à expectativa do aluno após terminar o curso percebemos que a maioria deles (51) escolheram mais de uma alternativa passando uma ideia de incerteza. No Gráfico 4 estão dispostas as opções de expectativa após o curso.

Gráfico 4 – Expectativa dos alunos após o término do curso.

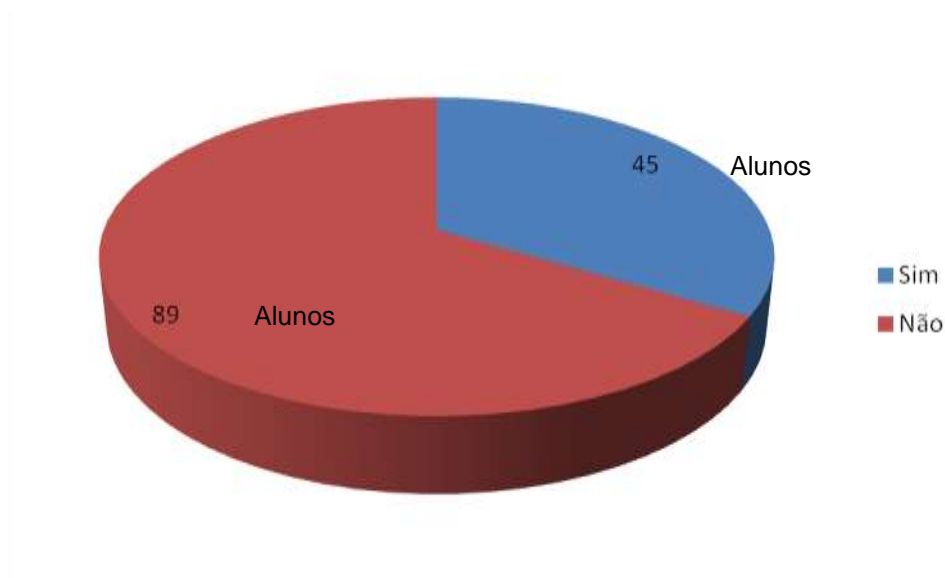


Um grande número de alunos optou por mais de uma alternativa ao responder qual a expectativa após o término da graduação. Percebemos nesses casos uma falta de objetividade na escolha, pois eles apresentaram diversas alternativas. É importante ressaltar, porém, que a atuação como professor no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil estava sempre presente, apesar de acompanhada de outra alternativa, tais como fazer outra faculdade ou fazer uma pós-graduação. Podemos considerar que a falta de objetivos talvez seja decorrente do fato de muitos alunos participantes estarem ainda no início da formação para a docência, não tendo por isso uma ideia ainda clara de qual caminho seguir ao término do curso.

É fundamental ressaltar que o número de alunos que afirmam categoricamente que irão atuar como professor da Educação Básica foi muito pequeno, o que nos parece um dado importante desta pesquisa, mesmo porque a formação de professores no país se dá majoritariamente nos cursos superiores. A ideia de fazer uma Pós-Graduação é um dado expressivo, penso que seja pela característica da Universidade que estimula a pesquisa via a Iniciação Científica. O fato também de muitos alunos não terem a Pedagogia como primeira opção de curso, não permite que o aluno tenha uma clareza na sua atuação como Pedagogo.

A última pergunta do questionário foi se a condição social da família influenciou a escolha pela profissão docente. No Gráfico 5 são apresentados os dados dessa resposta, no qual observamos que os alunos não acreditam que a sua condição social tenha influenciado na escolha do curso.

Gráfico 5: Dados sobre a influência da questão econômica na escolha da profissão:



Os dados dos questionários mostram que a maioria dos alunos – 89 deles – não acreditam que a condição sócio-econômica tenha influenciado na escolha da profissão.

Entretanto, ao analisarmos as entrevistas, expostas a seguir, percebemos que de forma micro e analisando cada situação de forma particular, a condição econômica exerce influência na escolha profissional.

Os dados colhidos nesse questionário concordam com os resultados apresentados por Pereira (1969 apud PENNA 2011), Gouveia (1970 apud PENNA 2011), Novaes (1984), Mello (2003), Pessanha (1992), Gatti; Espósito e Silva (1998) e Silva; Davis e Espósito (1998), os quais mostram que a maioria dos professores é pertencente à classe popular, entretanto compreendemos que as respostas sejam de caráter pessoal, e cada aluno respondeu conforme a sua realidade e sua visão de mundo, e que talvez não tenha tanta clareza sobre esse aspecto.

5.2 Dados da entrevista:

As entrevistas que realizamos seguiram um padrão semi estruturado, tendo como guia as perguntas previamente estabelecidas e apresentadas no Apêndice 2.

Com as entrevistas podemos analisar de forma mais específica algumas questões relativas à escolha dos alunos pelo curso de Pedagogia.

Para resguardar a identidade dos alunos entrevistados, estes foram identificados por números, sendo que foram sujeitos desta fase da pesquisa seis alunos do curso de Pedagogia.

Esta parte do trabalho foi dividida em itens com ênfase nos seguintes aspectos: motivo da escolha pelo curso de Pedagogia e suas influências; processo de formação e características de um bom e mau professor; influências culturais; perspectivas para o futuro; influência ou não da classe social e da condição econômica na escolha da profissão:

A) Motivo da escolha pelo curso de Pedagogia e suas influências:

Nesse primeiro item foi analisado o porque da escolha do curso e as influências envolvidas nessa escolha. Os motivos apresentados foram os mais diversos, os quais destacamos:

Aluno 1: “Porque eu escolhi, ai... Eu escolhi fazer Pedagogia, foi uma escolha meio que aleatória, porque a minha primeira opção era Geografia, então eu meio que escolhi Pedagogia, porque meio que me dava base para Geo, porque Geo não tem aqui em Bauru...”.

Aluno 2: “Na verdade eu já sou formada em Biologia, fiz mestrado na área que o pessoal fala de ciência dura, e no meio do Mestrado eu vi que eu queria trabalhar com

Educação realmente, comecei a fazer matéria como aluna especial na Pós em Educação para Ciência e vi que eu estava muito desatualizada, então optei pelo curso de Pedagogia para eu me atualizar na área de Educação, para depois poder entrar na Pós-Graduação.”

Aluno 3: “- Bom porque eu precisava de um emprego... (risos). Minha primeira opção era Direito, mas como eu sabia que eu não ia ter condições de me manter no curso se eu passasse logo de início assim né, aí eu fui para Pedagogia que era minha segunda opção e também pela facilidade de eu arrumar um emprego lá onde meus pais moram.”

Aluno 4: “Eu escolhi o curso de Pedagogia porque eu queria ter mais conhecimentos e acompanhar meus filhos, ver como que era o curso para poder acompanhar eles”.

Aluno 5: “Eu escolhi fazer o curso de Pedagogia porque... a minha formação inicial, a minha primeira graduação foi Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Biologia, é...eu escolhi a Pedagogia como complemento à minha formação pedagógica, que não foi muito boa, a Licenciatura. A gente sabe as condições das Licenciaturas de hoje né? Mesmo nas Universidades públicas está bem difícil, bem defasada, e como o meu Mestrado é em Educação eu escolhi fazer Pedagogia junto para ter essa formação mais completa.”

Aluno 6: “Eu escolhi porque eu sempre fui movida pelos meus professores na escola né? Antes eu nem tinha muita vontade de fazer Pedagogia eu queria fazer Letras para ser comissária de bordo, mas eu sempre gostei muito de brincar com criança, aí surgiu a possibilidade e aí comecei a pensar em fazer Pedagogia, aí vendo as grades curriculares acabei gostando. E também sempre tive muito contato com professores, então foi o curso que eu decidi fazer”.

Diante do exposto podemos observar as mais diferentes razões pela escolha do curso. Nas entrevistas dos alunos 2 e 5 é claro o desejo de complementação da formação o que ajudou de forma efetiva no objetivo principal das entrevistadas que é o curso de Pós-Graduação.

Os dizeres do aluno 3 vai ao encontro com Pociano (2001) que discute a representação social dos professores sobre o exercício docente nas séries iniciais, na qual os professores citam as facilidades para entrar no curso de Pedagogia e principalmente de se colocar profissionalmente.

Nas entrevistas 1 e 3 observamos característica semelhantes nas quais o curso de Pedagogia não era a primeira opção de escolha. Na entrevista 1, a escolha pelo curso de Pedagogia foi porque a sua primeira opção - Licenciatura em Geografia - não era encontrada na cidade de Bauru. Ao ser interrogada em outro momento o porque ela não mudou de cidade para fazer o curso pretendido a resposta foi: “...primeiro **porque meus pais não têm como**

me bancar fora daqui, segundo que... minha família é também muito conservadora, então eles não me deixariam mudar assim do nada, de cidade, para algum outro local, hoje, talvez... eu nem sei se eles vão me deixar mudar daqui dois anos, mas eu pretendo então... Mas primeiro passo mesmo é porque eles não teriam como me ajudar, nem temporariamente me bancar lá”. Fica claro nesse trecho que questões financeiras familiares influenciaram na escolha da profissão.

Na entrevista do aluno 3 é explícita a escolha do curso de Pedagogia devido a condição econômica do entrevistado: “Minha primeira opção era Direito, **mas como eu sabia que eu não ia ter condições de me manter no curso se eu passasse logo de início assim né, aí eu fui para Pedagogia que era minha segunda opção...**”

Apesar de nos questionários os alunos afirmarem que a questão social não influenciou de maneira geral a escolha pelo curso de Pedagogia (Gráfico 5), observamos que, quando analisada de forma micro, escutando as histórias pessoais acerca das escolhas realizadas, percebemos uma forte influência das condições financeiras familiares na escolha da carreira.

O aluno 3 deixa muito claro que apesar de ter sido influenciado em partes pela ex-patroa, a condição econômica e a necessidade de arrumar um emprego foram fundamentais para essa escolha, como podemos analisar no trecho abaixo:

Entrevistador: “Você teve influência de alguém na escolha do curso?”

Aluno 3: “Acho que a minha ex patroa influenciou sim, mas o que mais influenciou... eu trabalhei na casa de uma professora, mas o que mais influenciou foi a necessidade mesmo de ter uma profissão”.

Entrevistador: “Não foi uma pessoa e sim a necessidade?”

Aluno 3: “A necessidade”.

Entrevistador: “A que você atribui a sua escolha pelo curso de Pedagogia?”

Aluno 3: “Ah eu pensei assim: se eu for trabalhar de doméstica o resto da vida, o que vai adiantar? Eu vou aposentar com um salário mínimo? Então eu não queria, sempre quis ter um curso superior. Pra um dia... eu pensava assim: eu tendo um curso superior e uma profissão eu posso fazer o curso que eu sempre quis que era Direito. Mas depois que eu entrei na Pedagogia... (risos) isso ficou meio de lado, e eu agora prefiro seguir mesmo como professora, do que começar tudo de novo.”

Essa fala do aluno vai ao encontro à afirmação apresentada por Lelis (1996) na qual discute a associação entre as dificuldades financeiras da família com a escolha da profissão, ou seja, a falta de capital econômico influenciando na escolha da profissão docente.

Na entrevista do aluno 6, por exemplo, ela correlaciona a escolha da profissão com o fato de gostar de criança e ter um contato grande com elas, aspecto também citado por Lelis (1996) a partir das respostas das entrevistadas que levavam muito em conta o sentimento de gostar de criança para a escolha da profissão. Tal fato também pode estar associado ao pensamento de vocação citado por muitos autores (PENNA, 2011; RESES, 2008; ALVES, 2006; CHAMON, 2005; LELIS 1996):

Entrevistador: “Você teve influência de alguém para escolher esse curso?”

Aluno 6: “Os meus professores, da minha sobrinha que é criança e dos meus pais que me influenciaram bastante.”

Entrevistador: “Em que sentido seus pais lhe influenciou?”

Aluno 6: “De incentivar, falando que eu **tinha jeito de lidar com criança**, que eu gostava da escola, fazendo eu pensar na possibilidade de eu prestar Pedagogia.”

Acreditamos que o fato de gostar de trabalhar com crianças deve ser considerado ao se escolher a profissão docente, uma vez que o sujeito estará em contato por muito tempo com essa faixa etária. Entretanto, é importante salientar que esse gostar não deve se transformar em sentimentalismo, deve ser um fator que impulsionará o profissional a melhorar o seu desempenho e aprender sobre o desenvolvimento dessa criança.

Na entrevista do aluno 5 percebemos um aspecto pouco discutido de forma direta, que é a utilização dos conhecimentos do curso de Pedagogia na educação dos próprios filhos como deixou claro no seguinte trecho:

Entrevistador: “Você teve influência de alguém para escolher esse curso?”

Aluno 4: “Não, nenhuma influência foi mesmo a experiência de vida, então por isso que eu escolhi.”

Entrevistador: “A que você atribui a sua escolha pelo curso de Pedagogia?”

Aluno 4: “Ter mais conhecimentos humanos, ter conhecimentos mais universais, como funciona o curso. **Porque era para ajudar meus filhos**. Para mim agora, eu aprendi acho que foi assim, conhecimentos humanos, um desenvolvimento meu como pessoa, porque eu aprendi muito em termos de psicologia, filosofia, então esse curso é muito humano, então foi um conhecimento muito grande.”

O aluno não deixa claro isso durante a entrevista, mas podemos observar aí uma confusão entre o papel de mãe e de professora. A feminização da docência leva muitas vezes a essa confusão em relação à docência como uma extensão do trabalho doméstico (GATTI e BARRETO, 2008; LOURO, 1997; CARVALHO, 1999; CHAMON, 2005). Mas essa confusão não é uma característica atual do trabalho docente, já que desde a Monarquia a

profissão docente era vista como um prolongamento do papel de mãe, como discutimos no primeiro capítulo.

Catani et al. (1997) afirmam que a docência ainda é tida como extensão de seus atributos femininos, relacionados à maternidade, e essa característica acaba por contribuir ainda mais para a desvalorização docente uma vez que, segundo Carvalho (1999), pela vinculação à maternidade, as dimensões intelectuais permanecem em segundo plano.

B) Processo de formação e as características de um bom e mau professor:

Neste item analisamos como os alunos avaliavam o processo de formação docente e também como caracterizavam um bom ou mau professor, o que segundo Cunha (2006) deve ser reconhecido e interpretado, já que as experiências vivenciadas na trajetória escolar dos alunos influenciam na atuação docente.

Ao questionar os entrevistados sobre o curso no qual estavam matriculados, apenas o aluno 2 mostrou-se satisfeito com o que o curso havia proporcionado até aquele momento:

Entrevistador: “Você acha que o esse curso lhe preparou adequadamente para a prática docente?”

Aluno 2: “Ah sim, bom, todo curso, todo os quatro anos, não vai ter um ano em específico, acho que foi o conjunto dos quatro me auxiliou bastante, principalmente no sentido de conseguir compreender melhor o meu aluno, quem é esse aluno, o que vai acontecer com ele, como o cognitivo dele vai se desenvolvendo e como eu posso preparar uma aula dentro daquilo que eu acho que é a melhor metodologia. Então eu acho que o curso me preparou bastante, me trouxe muitas reflexões a cerca da minha prática docente, acho que melhorou a visão que eu tinha de dar aula, melhorou muito com o curso.”

Os outros entrevistados não se mostraram totalmente satisfeitos em relação à formação recebida até aquele momento. A questão da cisão entre a prática e a teoria foi o ponto nevrálgico na discussão acerca da formação docente. Os próprios alunos expressaram a necessidade de praticar aquilo que aprendiam no curso. A maioria dos alunos valorizaram a dimensão prática da formação, com exceção do aluno 5, como podemos ver a seguir:

Aluno 1: “Nossa... Eu, falando hoje, eu não me sinto preparada, ainda, talvez seja porque eu esteja no segundo ano, mas eu não me sinto preparada mesmo.”

Aluno 3: “Ah... eu não posso dizer que preparou porque eu ainda não fui trabalhar... Então eu acho que sim, em termos de teoria eu acho que estou prepara, mas a prática que a gente tem durante a faculdade é um período muito pouco para a gente vê se a gente foi bem preparada.”

Aluno 4: “Bom eu estou no terceiro ano né? Então até agora, prática teve pouco tem bastante teoria, mas um pouquinho da prática deu para ver. Mas eu acho que tinha que ter mais prática.”

Aluno 6: “Cem por cento não, eu acho que o curso esta ajudando bastante, mas nenhum curso é completamente bom, ele tem seu lado positivo e seu lado negativo, né. Ele está me formando muito bem, mas como eu não tenho muita prática, ainda falta muita bagagem para eu me considerar uma boa professora.”

Aluno 5: “O que eu entendo como adequado para prática docente..., acho que adequado é ter acesso aos conhecimentos científicos de uma maneira crítica, acho que por enquanto foram muito poucas as disciplinas que a gente teve que adquiriu um conhecimento científico por meio de uma visão crítica.”

Entendemos que a teoria e a prática são indissociáveis e importantíssimas para a formação adequada do professor. É fundamental que essa indissociabilidade esteja clara no entendimento de cada pedagogo para que este não “super valorize” a prática tornando-se um “dador de aulas”, mas também que não fique só na teoria, sem comprová-las na prática. Uma prática bem feita e refletida pode levar a uma nova teoria, e uma teoria muito bem pensada pode levar a práticas maravilhosas. Podemos observar, ainda que de forma embrionária, essas reflexões, principalmente na entrevista dos alunos 2 e 6, quando estes foram questionados como eles viam sua prática como professores, já que estes sujeitos estavam atuando nas escolas:

Aluno 2: “Quando eu comecei lá em 2008, na verdade eu me achava bem mais insegura do que agora. Até o curso de Pedagogia me ajudou um pouco nesse sentido de ter um pouco mais de segurança em dar a aula. Quando a gente começa a gente se questiona muito se esta fazendo a coisa certa, se o jeito que você esta tratando o aluno está correto, se o jeito que esta abordando o tema, se tem outras maneiras de serem feitas além da que você esta fazendo, então o começo é de muito questionamento e de muita insegurança. **E eu acho que foi melhorando ao longo do tempo, a prática também, mas a questão de toda a teoria que eu fui vendo na faculdade, foi me ajudando nesse sentido.**”

Aluno 6: “Ai... Infelizmente ou felizmente eu não sei lhe dizer, eu **vejo a minha prática como laboratório ainda de experiências, [...], vai meio que na tentativa e erro, mas com o auxilio também da professora da sala de aula e com a bagagem que eu tenho da teoria que eu tenho na sala de aula.**”

Também questionamos os alunos sobre as características de um bom e de um mau professor. Eles correlacionaram muito essa característica com a prática do professor e com a

sua posição diante dos alunos em sala de aula, além do comprometimento com a profissão e o respeito ao aluno, como podemos observar nos trechos relacionados abaixo. Nesse momento do trabalho recorreremos a Cunha (2006), pesquisadora que entrevistou alunos de cursos universitários e de segundo grau de escolas públicas com diferentes realidades e, também, professores dessas instituições para avaliar e discutir a ideia do que é ser um bom professor. Na pesquisa realizada, a autora salienta que o professor é “o principal agente da localização, instituição e transmissão do conhecimento, seja qual for o currículo a ser seguido”, por isso entendemos que analisar essas características, principalmente ouvindo as opiniões de pessoas que estão estudando para se tornarem professores é importante.

Aluno 1: (bom professor): “Acho que primeiramente o professor deve saber como estimular os seus alunos, sabe? Como envolver e como fazer com que eles queiram aprender aquilo [...] Depois sei lá, saber passar os conteúdos, saber como se colocar dentro da sala de aula, acho que primeiro é envolvimento.”

(mau professor): “[...] Acho que é não ter senso nenhum de realidade, achar, sei lá, que o aluno não aprende mesmo, não ter senso nenhum do que realmente acontece em sala de aula, entendeu? É achar que é chegar lá, passar a matéria e acabou. Não é bem assim que funciona, entendeu? Ele tem que saber como fazer isso, se ele não tem tato, se ele não tem didática nenhuma, se não sabe como ensinar então, acho que essa é uma má característica.”

Aluno 2: (bom professor) – “Eu acho que em primeiro lugar o comprometimento com a profissão, em preparar uma boa aula [...] E uma coisa que me marcou muito quando eu dava aula no Estado foi a questão do respeito pelo aluno [...] Então um bom professor ele planeja, ele é comprometido com a sua profissão, ele respeita os seus alunos e esta sempre se atualizando.”

(mau professor) – “Ele não tem qualquer comprometimento, ele esta ali única e exclusivamente pelo salário, então vamos dizer assim: Ah, o que eu consegui de emprego foi isso, e eu to aqui, to cumprindo minha função só, então eu chego, do a chamada passa a matéria na lousa, e pronto, é isso. É... o mau professor não se preocupa em se atualizar, ele vai usar única e exclusivamente o material didático e não tem qualquer respeito pelo aluno.”

Aluno 3: (bom professor) – “Eu acho que o bom professor é aquele que consegue **aliar a prática com a teoria** e pesquisar sempre, porque as vezes eu tenho a impressão que, por exemplo, na faculdade, eu fiz iniciação científica, pesquisa-se tanto sobre a educação, mas os professores em si não lêem não procuram nada sobre aquilo, parece que são dois mundos, o

da pesquisa sobre a Educação e a escola que é a Educação básica, são coisas que um parece que não faz parte do outro, mas na verdade as pesquisas só existem porque só existem as escolas [...] ter um bom planejamento, rever sempre a prática, acho que isso inclui tudo.”

(mau professor)- (Risos) “Um mau professor... vixi...é um professor que cai de paraquedas, na sala de aula, que dia é hoje, o que a gente tem para ver isso mesmo, tipo assim, um professor que não planeja que não lê, que não estuda, que não participa de nenhum evento da escola, ser professor não é só ir lá na sala de aula requer muitas coisas, eu acho.”

Entrevistador: “Requer o que?”

Aluno 3: - “Estudar, ler, tem cabimento um professor que não assiste um noticiário? Entendeu? Cultura, uma vida, digamos, participativa da comunidade.”

Aluno 4: (bom professor) – “Pelo o que eu pude ver agora do que a gente fez por causa da prática eu acho que tem que ter organização, preparo, vontade de dar aula. Gostar mesmo desse trabalho. Acho que isso é muito importante.”

(mau professor) – “Esse que não tem vontade, que não prepara a aula, que só vai pelo dinheiro, não vê a hora passar, eu fiquei com muito dó das crianças, quando tem esse tipo de professor que não tem o mínimo de vontade.”

Cunha (2006) também se refere em seu livro sobre a questão financeira, afirmando que o mau professor impulsionado apenas pelo sentido financeiro não se importa com a forma como o conhecimento é transmitido.

Aluno 5: (bom professor) – “As características de um bom professor..., eu acho que um bom professor deve ser capaz de levar o aluno a fase da catarse, do senso comum, para a consciência filosófica, ter uma noção, sair do senso comum. Eu acho que nas condições de como está o ensino hoje é o maior desafio que tem.”

Cunha (2006) também discorre sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores, entre elas foram citadas a desvalorização do magistério, a estrutura do ensino e as condições de trabalho, mas ela salienta que quando o professor compreende a importância social do seu trabalho dá uma dimensão transformadora à sua ação.

(mau professor) – “A falta de compromisso com a sua profissão apesar das condições que a gente tem, é isso, sugere manter esse senso comum dos alunos.”

Aluno 6: (bom professor)- “Eu acho que o bom professor tem uma boa didática, que consegue prender a atenção dos alunos, consegue articular as atividades, ele consegue tirar da teoria um ensino que chame a atenção pro aluno, que o aluno consiga realmente se empenhar e entender.”

(mau professor): - “O professor que não é empenhado, não prepara as suas atividades que não se empenha com os objetivos que ele tem em sala de aula.”

Percebemos nas respostas do aluno, assim como no livro de Cunha (2006), diferentes características atribuídas ao bom professor. Segundo a autora isso se deve principalmente ao fato de que a ideia do que é um bom professor é valorativa e depende muito do referencial e da experiência do sujeito. Notamos que apesar da valorização da prática por parte dos nossos entrevistados, percebemos também uma preocupação com a teoria e com os aspectos didático-metodológicos da docência, tais como planejamento e preparação da aula, atualização do conhecimento, preocupação do professor com a aprendizagem do aluno e com a transformação do senso comum em conhecimento científico.

C) Influências culturais

O professor está intimamente relacionado com a formação formal do ser humano. É na Educação Básica que as crianças começam a ter contato com o conhecimento científico de maneira intencional. Um elemento importante na formação do professor é a bagagem científica que esse profissional recebe, seja dentro da Universidade ou fora dela, considerando que a cultura é ampla e se refere a outros momentos e espaços formativos. Assim, consideramos importante na formação e atuação profissional a visão de mundo dos sujeitos, já que esta permite uma análise crítica não só da sociedade como também dos aspectos individuais. A aquisição da cultura ajuda de maneira significativa na elaboração das aulas, na interdisciplinariedade, na interpretação das situações vivenciadas em sala de aula, etc.

Em um país de tamanho continental como o Brasil, falar de uma cultura única é muito complicado e também não é objetivo deste trabalho aprofundar sobre o que é cultura, mas o aluno 5 esclarece de forma contundente o que podemos entender nesse momento por cultura e por pessoa culta:

Entrevistador: “Você se considera uma pessoa culta?”

Aluno 5: - “Primeiro eu tenho que definir o que é uma pessoa culta né? Hoje a gente entende por pessoa culta como o intelectualismo, o academicismo, é claro que a gente tem que considerar a cultura popular, o que a pessoa traz, o que a gente chama de senso comum, mas eu busco ter uma visão crítica, e para mim uma pessoa culta é quem tem essa visão crítica, então pode ser que sim.”

A forma de aquisição dessa cultura pode ser as mais variadas possíveis como a leitura de um livro que desperte no leitor uma análise crítica da sua própria vida e uma interpretação

dos acontecimentos, ouvir uma música, ir a um teatro, ao cinema, estar bem informado dos acontecimentos da atualidade e sua influencia no mundo, etc.

Bourdieu (NOGUEIRA e CATANI, 2004), sociólogo francês que tem grande influência nos estudos sobre educação, cita a importância do capital cultural, dividindo-o em três formas: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e capital cultural institucionalizado.

O capital cultural incorporado é um trabalho realizado pelo e no próprio ser humano, resulta de um processo de aquisição cultural, “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa”, um habitus. (NOGUEIRA e CATANI, 2004, p. 74). Esse é o estado do capital cultural que depende de uma atuação do professor.

O estado objetivado do capital cultural se refere ao acesso aos bens materiais como pinturas, escritos, monumentos, livros, etc. Segundo Nogueira e Catani (2004) esses “bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”. Toda via na fala do aluno 3 observamos a dificuldade nessa aquisição, mesmo que simbólica, devido a problemas econômicos:

Entrevistador: “Você se considera uma pessoa culta?”

Aluno 5: - “Olha... (risos). Depende do que você considera por culta porque... por exemplo, tem os contextos, as vezes aqui eu posso não ser culta, mas lá na minha cidade eu posso ser culta. Culta você diz em que sentido, de ler jornal?”

Entrevistador: “De ter cultura.”

Aluno 5: - “De ter cultura... eu acho que sou, eu gosto de coisas bem interessantes, assim... eu gosto de ler, gosto de música, eu comecei a estudar um instrumento, mas tive que parar, mas eu gosto.”

Entrevistador: “Você acha que essas características são importantes para a formação do professor?”

Aluno 5: - “Ah... também né??? Também são, um professor que gosta de arte na aula que ele for falar de arte ou de cinema, de música ele vai falar daquilo com gosto, vai saber trabalhar, por exemplo uma aula com música, se ele gosta disso se isso faz parte do cotidiano, dele, ele vai saber, ele vai saber fazer uma interdisciplinariedade.”

Entrevistador: “Você acha que para ter cultura, é muito caro hoje no Brasil, ou é desculpa?”

Aluno 5: - “Eu acho que acaba sendo caro sim. Ir no cinema, ir no teatro, assistir uma peça teatral, uma orquestra...por começar pela localização das coisas, há uma tendência de ser tudo centralizado. Um sujeito que mora, lá na Vila Independência⁶, tem cinema na Vila Independência? Tem teatro lá? Não tem...ele vai sair de lá... a coisa já começa a ficar difícil por aí, pelo acesso. Igual aqui em Bauru, comparar o que tem aqui com o que tem em São Paulo, não tem nada aqui. Né, São Paulo você abre o caderno da Folha de São Paulo, você assiste o que você quer aonde você quiser e de graça. E aqui não, já começa aí, pelo acesso das coisas. Igual aqui em Bauru, por exemplo, o sujeito ele tem que ir lá no Alameda⁷ para assistir um filme que ele quer, né? Aonde é o Alameda? Só tem um ônibus que vai para o Alameda, (risos), começa por aí, eu acho que elitizou, não que talvez seja muito caro, por exemplo, se ele é estudante e vai pagar meia no cinema, tudo bem, não vai ficar muito caro ele ir ao cinema, mas o acesso às coisas... eu acho mais difícil o acesso, tanto a questão do preço, o livro não é algo muito barato, assistir uma orquestra talvez também não seja algo muito barato, mas também as pessoas se sentem meio que excluída até pelo local que acontece isso tudo”.

Esse depoimento tem relação com uma das entrevistas realizada por Penna (2011), na qual uma das professoras disse que gostava de ler, de ir ao cinema e ao teatro, mas a falta de dinheiro e de tempo a impedia de desfrutar dessas coisas, já que não possuía uma posição social privilegiada.

Ainda em relação à Bourdieu, podemos afirmar que o capital cultural em seu estado Institucionalizado é aquele adquirido por um diploma, é a “certidão de competência cultural”, esse certificado escolar permite uma convertibilidade entre investimento econômico e capital cultural, além de atribuir um valor de troca entre certificado e mercado de trabalho (NOGUEIRA E CANTANI, 2004).

Bourdieu (1998) correlaciona o desempenho escolar com o capital cultural, discutindo o baixo rendimento e o fracasso escolar de algumas pessoas como decorrente da ausência de Capital Cultural. Não estamos plenamente de acordo com as afirmações do autor, principalmente quando correlacionamos o Capital Econômico com o Capital Cultural. Ou seja, não acreditamos que uma pessoa com poucos recursos, com poucas condições

⁶ Bairro situado na cidade de Bauru - SP

⁷ Alameda Quality Center – centro de entretenimento, localizado em Bauru – SP. Nesse local podemos encontrar restaurantes, cinemas, locais para shows.

econômicas irá certamente fracassar na escola. Não acreditamos que essa relação seja tão direta, principalmente se considerarmos que vários fatores interferem na formação.

D) Perspectiva para o futuro:

Pensar nas perspectivas para o futuro no âmbito da profissão mostra o interesse ou não do aluno em atuar como professor. Acreditamos que quando um aluno está certo da sua escolha pela profissão docente, o pensamento de dar aulas ou atuar como Pedagogo é evidente, mas não podemos deixar de resaltar que a maturidade decorrente das vivências ocorridas ao longo do curso pode ajudar nessa decisão.

Apenas um aluno afirmou categoricamente que gostaria de atuar como professora de Educação Básica depois de concluído o curso de Pedagogia:

Aluno 4: - “Eu quero aperfeiçoar mais e **começar a dar aula**, porque eu acho que é assim é tudo pela prática, é começar e você vai aprendendo junto com as crianças, é aquela coisa de Paulo Freire aprendendo com a prática e fazendo mais cursos para aperfeiçoar.”

Os alunos 2, 3 e 6, apesar de já apresentarem experiência como professor (aluno 2) ou o desejo por essa experiência (alunos 3 e 6), eles citam o interesse pela Pós-Graduação:

Aluno 2: - “Por enquanto a minha única expectativa é **terminar o doutorado** (risos)... Na verdade durante o curso aí eu vi que não é, eu não me identifico, não gosto de trabalhar com criança, como professora, adoro criança, mas não para ser professora deles, eu fui professora um tempo e vi que não é o que eu gosto de fazer, prefiro trabalhar com mais velhos, com o colegial. Então a Pedagogia realmente acabou me ajudando no sentido a entender melhor a Educação e eu vou usar esses conhecimentos para o meu doutorado, mas não trabalhar especificamente como Pedagoga.”

Aluno 3: - “Eu quero exercer, dar aula, ver se é isso que eu quero mesmo, quero **prestar Mestrado também.**”

Aluno 6: - “Eu ainda não pensei, eu não sei quais as minhas expectativas no final do curso... (risos).”

Entrevistador: “Você pretende dar aula?”

Aluno 6: - “Pretendo, mas não por muito tempo, eu não tenho intenção de trabalhar no ensino fundamental, apesar de eu ter feito estágio e ter gostado, não foi uma área que muito me interessou, **eu quero trabalhar na área de EJA, pretendo fazer alguma Pós-Graduação, Mestrado para trabalhar nessa área mesmo.**” Vale ressaltar que esse aluno foi que respondeu que fez Pedagogia por gostar de criança, e o seu desejo atual é trabalhar com

Jovens e Adultos, é interessante observar como o curso de Pedagogia amadurece e permite uma maior reflexão sobre a nossa atuação como professor.

O aluno 1 foi o único a responder que faria um outro curso de graduação:

Aluno 1: - “Assim que eu terminar?? A **minha primeira expectativa é fazer Geografia, eu quero fazer Geografia** a hora que eu terminar o curso. Mas eu não sei, eu penso que com o curso de Pedagogia eu estou tentando me descobrir ainda, então talvez daqui dois anos eu comece a dar aula, não sei, mas o primeiro passo seria emendar minha segunda graduação hoje.”

O aluno 5 deu uma resposta mais filosófica, talvez como decorrência do momento em que se encontra, já que está cursando a Pós-Graduação:

Aluno 5: - “Minhas expectativas... ai que difícil, minhas expectativas é ter mais noção da situação da escola pública do Brasil, e ter um pouco mais de ideias para possível transformação dela.”

Ressaltamos que são escassos os estudos na área de Licenciatura que investigam os alunos e suas expectativas após o término do curso. A maioria das pesquisas focam os professores em atuação. Martin et al (2005) apresenta as porcentagens de trabalhos acadêmicos realizados entre os anos de 1981 a 1998, e percebemos que o tema mais estudado é a prática docente com 47,09% dos trabalhos, já o tema que estuda as condições do alunado é de apenas 3,91%.

Entretanto podemos perceber que as expectativas quanto ao término do curso são variadas. Na análise do questionário citada anteriormente essa variação é mais evidente pelo fato de ter a participação de mais pessoas, mas nas entrevistas ainda são poucas as pessoas que realmente afirmam que querem ser professor, uma segunda opção sempre aparecem, como terminar o curso de Pós-Graduação, ou fazer outro curso. Mais uma vez salientamos que alguns desses alunos ainda estão no início da graduação e o amadurecimento é natural com relação a que caminho percorrer, mas também há a falta de clareza acerca da atuação do Pedagogo, o que pode justificar as variadas alternativas de caminhos a seguir após a formatura.

E) Influência ou não da classe social e da condição econômica na escolha da profissão:

Nesse último item, a pergunta estava diretamente relacionada a um dos objetivos deste trabalho: saber se a classe social e a condição econômica dos sujeitos influenciam ou não na escolha da profissão. Segundo o questionário (Gráfico 5) a maioria dos alunos respondeu que

não existe essa influência, entretanto, durante a entrevista, identificamos outras e importantes questões, reforçando a tese que a escolha de uma profissão é, muitas vezes, pautada não apenas pelo desejo, mas, sim, por uma condição social.

Entrevistador: “Você acredita que a classe social influencia na escolha do curso?”

Aluno 1: - “Sim,[...] você vê que a classe influencia porque eu não tive uma boa formação, logo eu não tendo uma boa formação talvez eu não pudesse passar em um curso que tivesse uma concorrência maior, então eu acho que uma coisa levou a outra.”

Aluno 2: - “Boa pergunta... Eu tinha colegas na Biologia que também se interessaram pela área de Educação e que tinha uma classe social que é melhor do que a minha e que não se interessaram pelo curso, eu acho que vai muito do objetivo de vida de cada um. Como o meu objetivo foi conhecer melhor a Educação, eu acabei escolhendo. Talvez... talvez justamente por eu ter tido acesso a uma Educação de qualidade, esse tipo, pode ter sido influencia de eu ir buscar entender melhor a Educação.”

Aluno 3: - “Ah, muito. Influenciou muito minha filha, porque se eu tivesse condições (risos) de sobreviver, eu ia batalhar, enfim eu ia fazer um curso que era mais caro, [...], mas Pedagogia era um curso que eu sabia que eu tinha condições de me manter aqui financeiramente, porque a minha família, não pode, não pode me ajudar financeiramente [...] A questão da classe social influencia sim porque a pessoa querendo ou não ela vai pensar sempre, se ela vai ter comida para comer, roupa para vestir, casa para dormir, isso influencia sim. A pessoa não pensa: Ah isso é meu sonho. [...] Eu acho que tanto a classe social influencia, começando pela formação do indivíduo. Se um indivíduo cresce em um ambiente letrado, estuda na escola particular, o meio acaba influenciando, ele tem acesso, a várias coisas, o esporte a música né? Ele vive em um ambiente que favorece tudo aquilo sem falar nas condições de ensino que dá acesso para eles estudarem nos melhores colégios, e aí quando ele for escolher o vestibular, a pessoa que nasce nessa classe social boa, rico assim, quando ele vai escolher o curso de vestibular você acha que ele está preocupado se ele vai conseguir se sustentar no curso? Que ele vai ter que comer que ele vai ter que vestir, ele não tem preocupação nenhuma, ele mora com o pai, ele mora com a mãe [...], aí você imagina o pobrezinho, coitadinho, que está lá trabalhando o dia inteiro, fazendo popular a noite, estudando no final de semana, ele vai escolher o curso dele, é lógico que essas coisas influenciam. [...] E a formação, a formação influencia porque, é os mais pobres e carentes nem escola boa eles tiveram, agora como eles vão poder sonhar, tudo bem, eles sonham fazer um curso de Arquitetura, mas é muito mais difícil a pessoa conseguir entrar em um curso que

tem 40 por vaga num curso que tem 9 por vaga como foi o meu caso. [...] Mas influencia sim, a começar pela estrutura, pela formação desde pequenininho.”

Aluno 4: - “Eu acho que influencia sim. Porque é um curso que é mais fácil de entrar, a pessoa escolhe porque não teve outras oportunidades de requentar um curso que é integral, a Pedagogia é noturno. Pode ser. Eu acho sim. Ou aquela que gosta muito faz, senão a escolha é pelo mais fácil.”

Aluno 5: - “Eu acredito que sim, que pode ser que sim, porque, por exemplo quando eu passei aqui, eu passei em primeiro lugar com uma pontuação que daria para eu escolher Engenharia ou em um desses cursos considerados mais tradicionais, Direito [...] outra coisa também, a gente sabe quais são as dificuldades, você tem que ter um conteúdo, na escola básica, no ensino público hoje, não traz esse conteúdo, não traz, a gente sabe, e o vestibular mede o que? Mede o seu poder de decorar o conteúdo. Então esses cursos mais renomados, mais tradicionais, que são mais considerados pela sociedade por status sociais e tudo mais, você tem que entrar com uma grande pontuação e para isso você precisa de conteúdo e a escola pública não traz isso. E quem estuda na escola pública? Os pobres. Então eles vão escolher qual curso? Pedagogia, que é muito mais fácil de passar, porque exige uma pontuação muito mais baixa, a procura é muito menos, aí esta relacionada a condição da carreira docente, o docente não é valorizado, ganha mal.”

Aluno 6: - “Eu acho que sim, a mim influenciou de certo modo. [...] também por condições sociais mesmo, de dinheiro, o curso de Pedagogia é mais barato, então é um curso que as pessoas mais procuram, por ser um curso de custo baixo, né? Acho que influencia diretamente, diferentemente de um curso como exemplo Engenharia ou Medicina que são cursos só para elite. Eu acho que influencia e muito.”

Nas entrevistas apareceu muito fortemente a influência da condição econômica da classe de origem na escolha da profissão. Neste aspecto, destacamos o aluno 1 que, apesar de dizer que a sua condição econômica influenciou na escolha da profissão, se expressou de modo diferente dos demais alunos.

Os outros alunos deixaram evidente que a condição econômica influencia e muito na escolha profissional. Alguns deles, como foi o caso do aluno 3, expressaram a própria experiência de vida, destacando que a sua condição sócio-econômica permitiu apenas a escolha de um curso de aprovação fácil e barato para se manter.

Já o aluno 5 explora as condições do ensino do Brasil, justificando que as pessoas de baixo poder aquisitivo estudam em escolas públicas que normalmente tem baixa qualidade, preparando mal seus alunos e não oferecendo uma condição de igualdade no momento do

vestibular. Esse fato é discutido por Lima (1999) quando este mostra que os cursos mais concorridos dos vestibulares são frequentados por alunos de escolas particulares.

Além disso, autores como Pereira (1969 apud PENNA 2011), Gouveia (1970 apud PENNA 2011), Novaes (1984), Mello (2003), Pessanha (1992), Gatti; Espósito e Silva (1998) e Silva; Davis e Espósito (1998), já citados anteriormente, mostram que mesmo em diferentes épocas a maioria dos professores é advinda das classes populares.

Dados como esses são importantes ao analisar a profissão docente, já que esta deve ser encarada como uma das mais importantes no país já que formará sujeitos, pelo menos na parte que concerne à educação escolar. É pelo trabalho do professor que se forma um cidadão crítico e reflexivo em relação ao seu papel na sociedade. Quando se decide ser professor pelo fato de não ter outra opção, ou pelo fato de ser mais fácil de passar no vestibular, nos vemos diante de um grande risco, principalmente em relação à forma como essa profissão será encarada pelos próprios profissionais. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, que estamos pré-julgando a atuação futura desses alunos, mas é algo para pensar.

6 Considerações Finais

Diante da pesquisa realizada com os alunos do curso de Pedagogia do *Campus* de Bauru e após reflexão sobre a ampla literatura consultada, podemos chegar a algumas considerações.

Os alunos de Pedagogia do *Campus* de Bauru são, na maioria mulheres, fato já apontado por outras pesquisas, inclusive estatísticas, sobre os cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas, inclusive com a maciça quantidade de mulheres atuando como professoras na Educação Básica. Existe uma feminização da docência, sendo essa uma das especificidades da profissão, juntamente com o sentimento de sacerdócio e vocação. As especificidades da profissão docente são características construídas social e culturalmente que, segundo os autores analisados, contribuem com a desvalorização tanto econômica como social da carreira docente, refletindo, inclusive, nos baixos salários. Ao considerar a docência como uma profissão quase exclusiva da mulher, é comum associar a docência como trabalho feminino, como uma extensão do trabalho doméstico, apontando a profissão docente como algo amador, que não está sustentado por bases científicas. Assim, a formação sólida para a docência fica relegada a um segundo plano, inclusive do ponto de vista legal.

Entre os alunos pesquisados foram poucos os que veem a profissão docente como um sacerdócio ou dom, mas existem ainda alguns que carregam esse resquício histórico que acompanha a docência. Este é outro aspecto que, após leitura da bibliografia, pode influenciar na desvalorização da profissão docente, impedindo que o professor lute por seus direitos, se organize e enxergue a docência como profissão, pois ao ser considerado um sacerdócio, um dom, qualquer condição de trabalho que lhe ofereça acaba por estar de acordo com o que acredita-se ser merecedor.

Outro ponto interessante a ser destacado é o histórico da docência e sua divergência na formação do profissional em função das influências políticas de uma determinada época. A prática e a teoria sempre foram encaradas como aspectos dissociados, no entanto, é algo que não poderia acontecer uma vez que a profissão docente só se concretiza na junção da prática e da teoria. Durante as entrevistas, os alunos deixaram claro a importância da articulação entre essas duas dimensões, afirmando a falta da mesma na formação que estão recebendo na Universidade. Também é necessário reconhecer que as Universidades públicas embora tenham uma formação mais qualificada para docência, estimulam os alunos a buscarem a inserção no universo acadêmico por meio das pesquisas e dos programas de Iniciação

Científica, deixando na maioria das vezes a formação docente como segundo plano, o que é assumido pelas instituições privadas.

O fato da necessidade da formação docente em grau superior regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) foi algo de extrema importância para a profissão docente, mesmo que a questão da articulação entre prática e teoria ainda continue um dilema. A formação no contexto da Universidade dá a profissão docente um caráter mais formal, profissional e, principalmente, mais científico.

Em relação a esse fato pensamos que na mente de qualquer pessoa é inadmissível uma pessoa exercer a função de dentista, por exemplo, sem antes ter passado por uma Universidade, e não ter depois uma especialidade. Entretanto é muito comum as pessoas não terem essa mesma premissa em relação ao profissional docente. A formação dentro do espaço universitário se faz necessária, pois este é um espaço privilegiado para os profissionais adquirirem conhecimentos necessários à docência, tais como, conhecimentos históricos, científicos e cognitivos.

É na Universidade que os alunos poderão encontrar informações importantes que lhes permita sair do senso comum e se apropriar do conhecimento científico, o que influenciará na sua prática como professor. Isso tudo é o que conhecemos como Práxis, ou seja, a prática refletida com base na teoria e, a teoria, após análise crítica, colocada em prática.

Procuramos ainda identificar se a classe social dos alunos do curso teve ou não influência na escolha da carreira. Segundo o questionário aplicado aos alunos essa influência não é evidente, entretanto, analisando a literatura e as entrevistas concedidas por alguns alunos, percebemos que a classe social e a condição econômica têm grande peso na escolha profissional, principalmente pelas condições desiguais de concorrência nos vestibulares.

A escolha pelos cursos de Licenciatura, inclusive a Pedagogia, se torna uma opção fácil para os alunos de classes sociais menos favorecidas, já que a concorrência nos vestibulares é menor e, principalmente, por serem estes cursos mais baratos e com possibilidade concreta de emprego ao término da faculdade.

Nas entrevistas observamos de forma clara que alguns alunos relacionam de forma direta que as condições econômicas influenciaram e muito na escolha da profissão.

Diante desse exposto ficam ainda perguntas que permeiam todo esse trabalho: será que os alunos que optaram pela Pedagogia pela sua total falta de opção realmente seguirão a profissão docente? Se sim, como isso influenciará nas práticas realizadas em sala de aula? São outras perguntas que nos levarão a novas pesquisas. Este é o espírito da ciência.

REFERENCIAS

- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista História, Sociedade e Educação no Brasil On-line**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009. (http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf, acessado no dia 25 julho 2011.).
- ALVES, N. N. L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização, In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 29. 2006, Caxambu. **Reuniões Anuais ...** Caxambu: ANPED, 2006. Trabalho disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>, acessado no dia 30 nov. 2010.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, Autores Associados, julho, 2001, n. 113.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, n.5, p. 05-23, jan. 1980.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: Implicações para o trabalho docente** 2001.208f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011.
- BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir de História**. 1994. 141f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 1998.
- CAÇÃO, M. I. **Jornada de Trabalho Docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista**. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 2001
- CAMBI, F. **História da Pedagogia** Editora UNESP São Paulo 1999.
- CAMPOS, M. C. S. S. **Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: feminização da profissionalização**. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, Vera L. G. (Org.). **Feminização do Magistério: vestígio do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 13-37.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, C. M.; IOSCHPE, G. **Remuneración de los maestros em América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?**. Documento PREAL, Washington, n. 37, p. 1-21, jan. 2007. Disponível em:
[HTTP://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/64%7CPREAL%20Documentos](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/64%7CPREAL%20Documentos). Acessado em 25 de jul. 2010.

CATANI, D. B. et al. **Histórias, memórias e autobiografia na pesquisa educacional e na formação.** In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre a formação.** São Paulo: Escrituras, 1997, p. 13-48.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

CHAMON, M. **Trajatória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autentica, 2005.

CIAMPA, A. **Identidade.** In: LANE, S.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 58-75.

COSTA, A. C.; MARAFON, A. M. M. A constituição do professor como trabalhador. **Revista História, Sociedade e Educação no Brasil, On-line,** Campinas, n.36, p. 153-166, dez. 2009. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art12_36.pdf. Acessado em 25 de julho de 2011.

CUNHA, M. I. **Profissionalização docente e perspectivas.** In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org). **Desmistificando a profissão do magistério.** Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 18. Ed. Campinas: Papirus, 2006.

DEMARTINI, Z. B. F. **Relatos Oraís: nova leitura de Velhas questões Educacionais.** In: Seminário História da Educação Brasileira: A ótica dos pesquisadores Brasília: INEP/MEC, 1994.

ESTRELA, M. T. **Introdução.** In: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997, p. 7-20.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930 **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.27, n.2, p.247-259, jul./dez. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade,** Campina, SP, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas de movimento e renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A., ESPOSITO, Y., SILVA, R. N. **Características de professores de 1º grau**: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et al. (orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, p. 251-263.

GOUVEIA, J. **Professoras de amanhã**: um estudo da escolha ocupacional. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1970. In: PENNA, M. G. O. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2011.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acessado em 25 julho 2011.

LÉLIS, I. **A polissemia do magistério**: entre mitos e histórias. 1996 224f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, RJ.

LIMA, M. Lugar marcado. Projeto de lei propõe cotas nas faculdades do governo para alunos de rede publica. São Paulo, **Veja**, jul. 1999, p. 46-47.

LOURENCETTI, G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade**: intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero e Magistério**: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (org.) **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 77-84.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Cap. 3 Métodos de coleta de dados: observação entrevista e análise documental. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MARIN, A. J. et al. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MARIN, A. J.; GIOVANI, L. M.; GUARNIERI, M. R. **Formação e ação docentes**: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: aulas, saberes e políticas. Curitiba/PR: Champagnat, 2004, p 171-182.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º. Grau**: da competência técnica ao compromisso político. 13ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, S. D. G. Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes. In: Seminário da rede latino-americana de estudos sobre trabalho docente - Rede Estrado, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM

MENEZES FILHO, N. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil Instituto Futuro Brasil**, Ibmec-SP e FEA-USP Sumário Executivo, 2007:
http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf, acessado em 01 de abril de 2012.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Editora Nacional, v. 1, 1939. In: TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ jun./ jul./ ago. 2000.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889)**. São Paulo: Editora Nacional, v. 2. In: TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, no. 14, p. 61-88, mai./ jun./ jul./ ago. 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação** Petrópolis: Vozes, 2004.

NOVAES, M. E. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.

NOVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 15-33.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhos docentes** Belo Horizonte: Autentica, 2003.

PENNA, M. G. O. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2011.

PEREIRA, G. R. M. **Servidão ambígua**: valores e condições do magistério. São Paulo: Escrituras, 2001.

PEREIRA, L. O. **O magistério primário na sociedade de classes**: contribuição ao estudo na cidade de São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1969. In: PENNA, M. G. O. **Exercício docente**:

posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2011.

PESSANHA, E. C. **Professor primário**: ascensão de uma categoria profissional filiada às camadas médias (Tese Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

POCIANO, V. L. **Representação social sobre a profissão docente**. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RÊSES, E. S. **De vocação para profissão: organização sindical e identidade social do professor**. Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009, p. 1-13.

ROMERO, D. M. F. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. **Interações: estudos e pesquisas em Psicologia**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 35-46, 1997.

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

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

SILVA, J. I.; LIMA, L. I. Perfil dos Candidatos da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Educação e Filosofia**. n. 13, jan./jun., p. 155-169, 1999.

SILVA, R. N., DAVIS, C., ESPOSITO, Y. **O ciclo básico do Estado de São Paulo: um estudo sobre os problemas que atuam nas séries iniciais**. In: SERBINO, R. V. et al. (orgs.) **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998, p. 265-297.

SIQUEIRA, E. M. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

SORATTO, L.; OLIVIER – HECKLER, C. **Os trabalhadores e seu trabalho**. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 89-110.

SOUZA, A. N. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: Seminário da rede latino-americana de estudos sobre trabalho docente – Rede Estrado, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

SOUZA FILHO, E. A. Auto-avaliação psicossocial de professores. **Ensaio: avaliação e política pública em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 497-514, out./dez. 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, no. 14, p. 61-88, mai./ jun./ jul./ ago. 2000.

TANURI, L. M. O ensino normal no estado de São Paulo : 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979. In: TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista **brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, no. 14, p. 61-88, mai./ jun./ jul./ ago. 2000.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. (Coord.) **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2009. <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>. Acessado em 01 de abril de 2012.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

XAVIER, L. M. **A condição do professor no Brasil hoje**: o caso do Rio Grande do Sul. In: SOARES, M., KRAMER, S. & LUDKE, M. **Escola básica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 171 – 182.

APÊNDICE 1

Questionário aplicado aos alunos de Pedagogia da UNEP – *Campus* de Bauru – SP no ano de 2011.

Este questionário é parte integrante da pesquisa realizada pela aluna Fernanda Gomes de Moraes, sob orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes que tem como objetivo analisar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da UNESP, *campus* Bauru do ano de 2011.

Esse questionário tem um caráter sigiloso, sendo resguardada a individualidade do participante.

DADOS PESSOAIS:

- 1- Sexo: () Feminino () Masculino
- 2- Idade:
 - () menos de 18 anos
 - () entre 18 e 23 anos
 - () entre 24 e 28 anos
 - () entre 29 e 35 anos
 - () mais de 35 anos
- 3- Estado civil:
 - () solteiro () casado () divorciado
- 4- Tem filhos?
 - () Não () Sim. Quantos? _____.
- 5- Sua cidade de origem:
 - () Bauru
 - () Fora de Bauru, mas no estado de São Paulo
 - () Fora do estado de São Paulo. Qual Estado? _____.
- 6- Você mora:
 - () sozinho – () pensão () apartamento () casa
 - () com colegas
 - () com a família
- 7- Como é a sua casa?
 - () Própria

- Alugada
- 8- Qual é a sua renda? (Se morar com a família, considerar a renda da família também)
Modelo IBGE:
- até 1/2 salário mínimo
- entre 1/2 e 1 salário mínimo
- entre 1 e 2 salários mínimos
- entre 2 e 3 salários mínimos
- entre 3 e 5 salários mínimos
- mais de 5 salários mínimos
- 9- Como você classificaria a classe social de sua família?
- Baixa Média baixa Média alta Alta
- 10- Em que instituição de ensino estudou durante:
- Educação Infantil: Pública Privada
- Ensino Fundamental: Pública Privada
- Ensino Médio: Pública Privada
- Ensino Superior (quando tiver): Pública Privada
- 11- Você tinha dificuldades na escola:
- Sim. Qual disciplina? _____ Não

EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES:

- 12- Você gosta de ler?
- Sim. Que tipo de leitura? _____ Não
- 13- Tem acesso à revistas e jornais?
- Sim Não
- 14- Você vai ao cinema? Se sim qual a frequência?
- Sim Não
- pelo menos uma vez por semana
- de duas a três vezes no mês
- uma vez no mês
- esporadicamente
- 15- Você vai ao teatro? Se sim qual a frequência?
- Sim Não
- pelo menos uma vez por semana
- de duas a três vezes no mês

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)

_____, portador da cédula de identidade _____, após leitura minuciosa deste documento, devidamente explicado, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa: “A escolha da profissão docente: uma pesquisa empírica com alunos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru”, realizada por Fernanda Gomes de Moraes, sob orientação da Profa Dra. Maria José da Silva Fernandes. A pesquisa tem como objetivo analisar as razões da escolha da profissão docente por parte dos alunos do curso de Pedagogia e verificar o perfil dos alunos que estão realizando o curso de Pedagogia no ano de 2011 no *Campus* da UNESP de Bauru.

Fica claro que o sujeito da pesquisa pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa. Lembramos que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo.

Por estarem de acordo assinam o presente termo.

Bauru-SP, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 3

Entrevista – Semi-estruturada.

Por que você escolheu fazer Pedagogia? O que você realmente queria fazer?

Você teve influência de alguém para escolher esse curso?

A que você atribui a sua escolha pelo curso de Pedagogia?

Você acha que o esse curso lhe preparou adequadamente para a prática docente?

Você já leciona? Há quanto tempo? Como você vê a sua prática?

Quais as características do bom professor?

Quais as características do mau professor?

Quais suas expectativa ao terminar o curso?

Você se considera uma pessoa culta?

Você acredita que a classe social influencia na escolha do curso?

APÊNDICE 4

Respostas dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, quando foi perguntado o tipo de leitura que eles gostavam.

Número de alunos	Tipo de Leitura	Número de alunos	Tipo de Leitura
2	Livros	1	Romance e Literatura
1	Contos, Histórias, Romance, Acadêmicos	1	Romance, ficção e literatura
1	Instrutiva	1	Romance e Ed. Infantil
1	Suspense	2	Romances, revistas, jornais
1	Jornal e Livro espírita	1	Romance, ficção e Educação
1	Psicologia Infantil	1	Romance e informativo
1	Reflexões sobre a vida, curiosidade, Educação	1	Romance, ficção e História
5	Livros, revistas e jornais	1	Romance, aventura e ficção
1	Auto ajuda e revista	1	Romance e revista
2	Literatura estrangeira	11	Romance
2	Revistas e jornais	1	Romance e texto da faculdade
1	Que edifica	2	Romance e aventura
1	Literatura brasileira	1	Romance e Acadêmicos
1	Notícias e livros	1	Romance, técnicos e clássicos
1	Livros e Jornais	1	Romance e comédia
1	Notícias e textos	4	Romance e ficção
1	Literatura brasileira e estrangeira	2	Romance e policial
1	Notícias	1	Romance e crônicas
1	Literatura em geral e específica de Educação	1	História e ficção
2	Revista e livro de Historia	1	História e filosofia
7	Não especificou	1	História e religião
1	Notícias e vários livros	1	Histórias
1	Jornal, literatura de aventura	1	Histórias e acadêmicos
1	Religiosa	1	Area de Humanidades
1	Investigativa	1	Biografias, poesias, contos e revistas
2	Revista científica	1	Jornal, revista, livro de aventura
1	Todos com exceto auto-ajuda	1	História e psicologia
5	Literatura	1	Literatura brasileira
2	Quase todas	1	Drama e suspense
15	Todos os tipos	1	Educação Infantil e aventura

5	Muitos	1	Teologia, história, jornais
1	Atualidades e periódicos	1	Contos de fadas
1	Relacionado a educação	1	História e contos
1	Que seja de minha escolha	5	Ficção
1	Romance, bíblia e científico		

APÊNDICE 5

Justificativa
“Não foi a minha opção por conta do salário”
“Para complementar minha formação”
“Fui isenta no vestibular num programa do Estado de São Paulo e tinha que ser uma licenciatura para prestar”
“Com a Pedagogia também dava “certo” o que tinha em mente”
“Acredito que ser professora é muito mais que dar aulas ou gostar de crianças. Escolhi o curso porque queria conhecer como se dá a educação”
“Complementação curricular”
“Aumentar meu conhecimento em Educação, mais especificamente na Pedagogia”.
“Me identifico com a Psicopedagogia”.
“Prestei por prestar e passei”.
“Gosto de pessoas e queria formação humana, o campus não possui o curso de Filosofia”.
“Educação é uma área que despertou muito meu interesse”.
“Sou professor de História. Coordenação, Direção”.
“Acredito que é uma profissão que possui um poder de mudança muito importante”.
“Conhecimento, pesquisa”.
“A princípio para acompanhar meu filho”.
“Gostei da grade curricular. Acredito na Educação e na sua importância e amo a ideia de fazer parte do desenvolvimento das crianças e pessoas”.
“Decidi prestar”.
“Ia fazer Psicologia, mas digitei o código errado”.
“Conhecimento para vida”.
“Gosto e admiro a profissão do educador. Quando prestei, estava com a certeza que seria a “gotinha no oceano”, faria a diferença na medida do possível. Hoje sei que não depende apenas de educadores comprometidos e críticos para fazer a mudança em nossa realidade”.
“Querida ser diferente dos meus professores”.
“O assunto sobre educar as pessoas/crianças me interessa e minha formação escolar me motivou a escolher esta opção”.
“Consciente da dificuldade em passar no curso de Arquitetura e pensando essa profissão como supérflua, vi na Pedagogia a possibilidade de satisfação pessoal e profissional”.
“Tentei Pedagogia e passei, isso na 1ª. Faculdade, mas queria música, não passei.”
“No meu 3º. Colegial surgiu o interesse em educar de modo diferente que fui educada”.
“Dentre os cursos de humanas disponíveis na UNESP de Bauru, foi o qual eu mais me identifiquei”.
“Querida fazer psicologia e por ter certa relação com aprendizagem e outros fatores, como não passaria, optei, decidi pela Pedagogia”.
“Influência e vontade de entender e estudar Educação”.

“No decorrer de minha adolescência me descobri professora”.
“Influência familiar”.
“Por ser mais fácil de passar”.
“Até hoje eu não sei”.
“Não pude fazer o que eu queria”.
“Porque acreditei ser a profissão que mais se encaixa ao meu perfil e a minha necessidade”.
“Por trabalhar na área”.
“Relação com Teologia”.
“Porque queria compreender melhor a Educação”.
“Quero atuar na Educação e Pedagogia é a base da mesma”.
“É um curso enriquecedor e vai ser importante na minha vida”.
“Minha mãe por trabalhar na Educação me aconselhou a seguir carreira”.
“A Educação atual precisa melhorar”.
“Comecei serviço social, mas não me realizei”.
“O curso que eu gostaria não tinha em Bauru”
“Porque quis descobrir o que essa profissão tem a me oferecer”.
“Precisava que uma profissão fácil de conseguir emprego para poder fazer outro curso que é mais caro”.
“Queria cursar licenciatura em Humanas”.
“Afinidade à área”.
“Não pude concluir meu curso de História em Assis (UNESP)”.
“Para fazer uma outra faculdade depois, preferi ter a minha 1ª. formação em Pedagogia e posteriormente fazer outro curso, como Psicologia”.
“Acreditava ser o curso mais fácil de me formar”.
“Porque a grade engloba disciplinas que me interessam, em caráter pessoal e profissional”.
“Pretensão de cargo de Educadora no meu emprego atual”.