

O CURSO DE PEDAGOGIA COMO UMA ESCOLHA: UM ESTUDO COM EGRESSOS SEM EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

Maria Célia de Freitas Fernandes

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
celinhaff@yahoo.com.br

Magali de Castro

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
magalicaastro@uol.com.br

Resumo: presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação da PUC Minas tem como objetivo analisar as instâncias socializadoras (familiar, econômica, social e cultural) que foram preponderantes para a escolha do curso de Pedagogia pelos alunos provenientes de outros campos de atuação profissional e sem experiência com a docência, na perspectiva de compreender as razões que levam esses sujeitos a ingressarem em um curso que vem progressivamente sofrendo desprestígio social e acadêmico, e que em relação ao aspecto econômico não apresenta carreiras e salários atrativos. A proposta do trabalho investigativo foi desenvolvida em duas perspectivas distintas, mas que se imbricam durante o processo, uma servindo de subsídio para a outra, simultânea e reciprocamente: análise teórica e contextual e pesquisa empírica. Na perspectiva teórica e contextual, o trabalho será aprofundado na vertente teórica da sociologia da educação, fundando-se principalmente nos estudos sobre a teoria de *habitus* de Bourdieu, os estudos sobre os determinantes da ação de Lahire, assim como o curso de Pedagogia e suas diretrizes curriculares. Ao lado desses estudos, foram analisados os documentos relativos à instituição de ensino privada pesquisada e ao seu curso de Pedagogia. Paralelamente a esse estudo, foi realizada a pesquisa empírica, em dois momentos. No primeiro, foram aplicados questionários em todos os alunos que, no primeiro semestre de 2010, cursaram Pedagogia. Esses questionários visavam caracterizar os alunos e contêm informações sobre: dados pessoais, socioeconômicos e culturais, vida escolar, vida profissional e outros. No segundo momento foram identificados os alunos que não têm experiência na área da educação, entre os quais foram escolhidos para serem submetidos à entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista semiestruturada deve-se à sua importância para o tipo de pesquisa a ser realizada, na medida em que, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, assegura a participação do entrevistado no conteúdo da pesquisa, dando-lhe liberdade de falar espontaneamente sobre os aspectos a serem tratados, enriquecendo a pesquisa. Os critérios de escolha dos alunos para a entrevista foram estabelecidos durante o processo de análise dos questionários, tais como: faixa etária, renda pessoal e familiar, área de atuação profissional, curso de nível médio e escolarização dos pais.

Palavras-chave: pedagogia; formação; profissão

INTRODUÇÃO

Desde a década de 70 a profissão docente vem exibindo sinais evidentes de perda de prestígio social, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério (FERREIRA, 2002). Uma dessas evidências de desprestígio pode ser constatada com relação à formação acadêmica, pois atualmente, pode ser realizada em diferentes

instituições, e até mesmo em níveis de ensino diferenciados. Assim, existem os cursos oferecidos pelas universidades, como os de Pedagogia e Licenciaturas, o curso Normal Superior, dentro dos Institutos Superiores de Educação e ainda o antigo Curso Normal de nível médio.

Diante de tais dificuldades que gravitam no entorno da profissão docente, também constata-se que a configuração do corpo discente do curso de Pedagogia sofre visíveis mudanças, pois tem crescido o número de alunos que optam por esse curso sem que, em suas trajetórias profissionais, tenham experiência na área de educação. Tal constatação se evidencia nas pesquisas de SILVA (2006), quando afirmam que, nas décadas de 70 e 80 os cursos de Pedagogia eram freqüentados predominantemente, por alunos com formação em magistério, atuando como docentes em escolas públicas e privadas. Nos últimos anos, esse quadro vem se alterando de forma significativa.

Toda essa mudança vem trazendo novos desafios e questões para a formação dos Pedagogos, especialmente se considerarmos que a experiência prévia no magistério não é uma condição de ingresso no curso, mas um pré-requisito para o exercício da profissão, de acordo com o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996

A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Lei 9394/1996, art.67, parágrafo único)

O que ocorre em relação à exigência da experiência para o exercício da profissão é que ela fica restrita ao estágio curricular, situação que nem sempre atende às reais necessidades da formação do Pedagogo, pois em conformidade com as diretrizes curriculares do referido curso, se destina apenas 300 horas para o cumprimento do estágio.

Neste sentido, a partir destas inquietações, são suscitados alguns questionamentos que são focalizados na presente pesquisa: quem são os alunos que ingressam nesse curso sem experiência no magistério? Quais as razões que justificam a escolha por uma profissão que, economicamente, não é valorizada e que, socialmente, não acarreta prestígio profissional? O que objetivam alcançar após a conclusão do curso?

CURSO DE PEDAGOGIA: QUE ESPAÇO DE FORMAÇÃO É ESSE?

O pedagogo é um especialista em generalidades?

O pedagogo é um especialista ou um técnico?

O pedagogo é um professor?

Indagações como essas são presentes no senso comum ou mesmo na área acadêmica, expressam os enfrentamentos que o curso de Pedagogia vem se deparando ao longo do tempo. A falta de uma especificidade do curso, sobretudo no que concerne ao trabalho do Pedagogo tem provocado tensões na área educacional.

Instituído no Brasil em 1939, o curso de Pedagogia formava bacharéis denominados

técnicos em educação, que poderiam atuar em áreas não docentes de administração escolar. Com mais um ano de formação em Didática, os licenciados estariam habilitados ao magistério no ensino normal. Assim, no caso do bacharel em Pedagogia, para obter o título de licenciado, só teria que cursar Didática Geral e Especial, pois as demais disciplinas constavam no seu currículo de bacharel. “Com essa configuração o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho inverso aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia” (BRZEZINSKI, 2004, p. 44). A partir disso, alguns questionamentos se faziam pertinentes. Que atribuições seriam destinadas ao bacharel? E ao licenciado?

Esse, portanto, foi o primeiro desafio com o qual o curso se deparou na época da sua criação. Instituíam-se naquele momento o bacharel em Pedagogia, título que não apresentava elementos que caracterizam o profissional Pedagogo, pois se criava uma profissão cujas funções não estavam definidas, na medida em que ainda não dispunha de um campo profissional que o demandasse (SILVA, 2006, p. 12).

Outro desafio posto ao curso se refere à dissociação entre o conteúdo da Pedagogia (bacharel) e o conteúdo da Didática (licenciatura), ministrados em cursos distintos, criando uma ruptura entre os conteúdos específicos e os métodos de ensiná-los. De acordo com Brzezinski (2002), *a dicotomia entre o conteúdo e método dá origem à dissociação entre teoria e prática, tão visível no currículo do Curso de Pedagogia da atualidade* (BRZEZINSKI, 2002, p. 180).

A questão da falta de uma identidade ainda persistiu no curso de Pedagogia quando, em 1969, o Conselho Federal de Educação, através do parecer 252/69, tenta alterar essa realidade, abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura e instituindo a idéia de formar especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional. O citado parecer mantinha para o curso de Pedagogia o esquema de bacharelado e licenciatura, mas adotando o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método, com duração prevista para quatro anos, com o objetivo de suprimir o modelo 3 + 1.

No entendimento de Silva (2006), os legisladores propuseram uma regulamentação para o curso, começando por onde deveriam ter terminado, isto é, *fixaram um currículo mínimo, visando à formação de um profissional ao qual se referiam vagamente, sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse* (SILVA, 2006, p.17).

Na década de 90 a promulgação da LDB 9.394/1996 surpreende toda a discussão que vinha sendo feita desde os anos 80 sobre a reformulação dos cursos de formação de professores, que constituiu a docência como base da identidade profissional dos profissionais da educação ao deliberar que a formação de professores de educação infantil e das séries iniciais seria realizada nos Institutos Superiores de Educação, em Cursos Normais Superiores (LDB 9.394/1996, art. 62).

A referida lei estabeleceu para o Curso de Pedagogia uma condição de bacharelado, responsável pela formação de especialista para desenvolver tarefas ligadas à gestão, supervisão e orientação em instituições escolares, sem levar em consideração que o mesmo já estava envolvido com a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Autores como Freitas (2002) e Scheibe (2007) comungam da idéia de que com a criação dos Institutos Superiores de Educação destinava-se aos profissionais de educação um modelo de formação centrado na concepção técnico-profissionalizante, com baixos custos, e principalmente desvinculada da produção da pesquisa e, por conseguinte da produção do conhecimento.

As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovadas em maio de 2006, trouxeram novamente para o centro do debate a identidade do curso e a sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura. O Curso de Pedagogia destina-se, na referida legislação, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, como também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Observa-se que apesar da conquista legal, a formação em nível superior ainda é um desafio para os educadores, pois a regulamentação dos ISEs tem trazido tensões acerca das consequências para a qualificação dos docentes. Muitos educadores reconhecem que os Institutos e Faculdades Isoladas podem contribuir para a formação de professores em locais onde não existam cursos superiores, mas são temerosos quanto à forma aligeirada que ela vem acompanhada, uma vez a formação é eminentemente prática, desvinculada da pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferior aos exigidos na Universidade (TANURI, 2000).

SITUAÇÃO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

Os estudos de Gatti (2008) trouxeram um panorama dos cursos de Pedagogia no Brasil. A pesquisa analisou os dados referentes às matrizes curriculares sobre as instituições formadoras e as expectativas presentes nos editais de concursos públicos para o ingresso de professores em redes públicas, no ensino fundamental.

Uma das constatações deste estudo é a de que dos 1.562 cursos de graduação presencial em Pedagogia, existentes em 2006, (56%) dos cursos eram oferecidos por instituições de educação superior privadas, cabendo as instituições públicas 32% em instituições estaduais, 10% em instituições federais e apenas 2%, por instituições municipais.

Para compreender os fatores que podem explicar a maior procura dos estudantes pelos cursos nas instituições privadas, Gatti (2009), em outra pesquisa que engloba os diversos cursos de licenciatura no país, afirma que o número de vagas oferecidas por essas instituições é maior que nas outras instituições públicas, onde a concorrência nos vestibulares é mais acirrada, principalmente nas de maior prestígio, além do mais, o período de funcionamento desses cursos acontece no noturno (GATTI, 2009, p.62.)

Com relação ao tipo de instituição responsável pela formação, 63% das matrículas nas licenciaturas eram oferecidas por universidades, 8% por Centros Universitários, enquanto que 29% dos discentes matriculados estavam vinculados a Faculdades Integradas ou Isoladas e Institutos Superiores de Educação. Esses dados indicam que a formação em Pedagogia ocorre,

sobretudo, nas universidades. Isso pode ser um indicativo de que os alunos têm maiores oportunidades de vida cultural e acadêmica.

Entretanto, de acordo com o Censo de 2007, das dez maiores universidades do país em número de alunos, apenas três eram públicas, sendo que os primeiros lugares eram ocupados pelas universidades privadas. Tais universidades foram transformadas em enormes empresas, com grande número de alunos. Essa expansão do setor universitário pode não ter vindo acompanhada de um amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de gerar conhecimentos novos via a pesquisa, que é uma atividade eminentemente universitária (GATTI, 2009, p.59).

No que tange às matrizes curriculares, Gatti (2008) aponta que foram listadas 3.513 disciplinas (3107 obrigatórias e 406 optativas) no currículo dos 71 cursos de Pedagogia analisados. Esses dados revelam que não há um eixo estruturador, que minimamente seja capaz de unificar o currículo dos diferentes espaços formativos e que o projeto de cada instituição busca sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas.

O estudo de Gatti evidencia a situação do curso de Pedagogia que está predominantemente sob a responsabilidade de instituições privadas e não apresenta uma uniformidade de currículos, que assegure a formação específica do Profissional da Educação, independentemente da instituição que oferece o curso.

AS CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU E LAHIRE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS INICIAIS

As últimas décadas do século XX foram, sem dúvida, marcadas pelo pensamento do sociólogo francês, Pierre Bourdieu. Seus estudos trouxeram contribuições valiosas para a educação, pois buscava desvendar os mecanismos de poder que permeiam as intrincadas redes de relações sociais construídas historicamente, nos diversos campos.

Uma das possibilidades de se compreender a obra de Bourdieu é a partir de um desafio teórico central: a superação, simultaneamente, das distorções e dos reducionismos de duas perspectivas consideradas inconciliáveis, o subjetivismo e o objetivismo. Isto quer dizer que é preciso escapar tanto do subjetivismo, tendência para perceber a ordem social como produto consciente e intencional da ação individual quanto do objetivismo, tendência a se ater, exclusivamente, aos aspectos das estruturas objetivas, reduzindo as ações individuais a uma execução mecânica, através de determinismos externos.

Como uma alternativa de superação do subjetivismo e objetivismo, Bourdieu propõe o conhecimento praxiológico que consiste em ter como objeto não apenas o sistema de relações objetivas proposto pelo conhecimento objetivista, *mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as distorções estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las (...)* (BOURDIEU, 1983, p.47).

Dessa forma, o conhecimento praxiológico não estaria restrito à identificação das estruturas objetivas externas aos indivíduos, mas buscaria investigar como essas estruturas encon-

tram-se incorporadas nos sujeitos. Nesse sentido, Bourdieu apresenta um conceito chave, o de *habitus*:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” (...) (BOURDIEU, 1983, p.61).

O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu expressa o diálogo e a troca constante e mútua entre o mundo objetivo (social) e o subjetivo (individualidade). É um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas e estruturantes adquiridas nas e pelas experiências práticas específicas em espaços distintos como família, escola, trabalho, grupos de amigos, entre outros.

Outro autor que também tem direcionado suas pesquisas para o desenvolvimento de uma teoria da ação simultaneamente disposicionalista e contextualista, assim como uma reflexão epistemológica sobre as ciências sociais, é o sociólogo francês Bernard Lahire. Seus estudos também buscam interrogar como as experiências socializadoras heterogêneas, e às vezes contraditórias, vividas simultânea e sucessivamente pelo indivíduo, que é inevitavelmente portador de uma pluralidade de disposições, de maneiras de viver, de sentir, são incorporadas individualmente.

Lahire acredita que para apreender os determinantes da ação é necessário considerar o passado incorporado, as experiências socializadoras anteriores, mas sem negligenciar o papel do presente (da situação), pois a historicidade, o que foi incorporado não é necessariamente idêntico e nem sempre está em harmonia com o que é exigido pela situação presente, como também os envolvidos não são “um”.

Para Lahire (2004), quando se define o *habitus* como um *sistema homogêneo* de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, cada vez menos agentes de nossas sociedades estarão incluídos nessa definição. Ele considera que esse tipo de definição de *habitus* é mais apropriada para sociedades bastante homogêneas, demograficamente frágeis, com extensão geográfica relativamente pequena, que oferecem esquemas socializantes estáveis e coerentes para seus membros. Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (família, cuidadora, creche, escola, grupos de iguais, etc.), os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes ou mesmo homogêneos.

Nesse sentido, Lahire se contrapõe à proposição de Bourdieu, que pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente *já constituído* que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Para Lahire (2005):

a apreensão do singular *enquanto tal*, ou seja, do indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização, obriga a ver a pluralidade interna do indivíduo: *o singular é necessariamente plural*. À coerência e homogeneidade das disposições individuais pensadas pelas sociologias à escala dos grupos ou das instituições, substitui-se uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos

(de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios (LAHIRE, 2005, p.25).

Essas reflexões são fundamentais para o estudo proposto, na medida em que, ao detectar as instâncias socializadoras preponderantes para a escolha do curso, pretende-se identificar como os *habitus* incorporados a partir das interações nessas instâncias foram ou não determinantes da escolha e permanência no curso.

CONSTATAÇÕES PROVISÓRIAS

Ainda que inconclusa, a pesquisa aponta em relação à caracterização dos 11 alunos entrevistados que 56% estão na faixa de 31 a 35 anos, 27% estão entre 26 a 30 anos, 1% entre 36 a 40 anos e 1% acima de 50 anos.

O fato de 56% dos alunos terem entre 31 a 36 anos, idade relativamente alta para o ingresso em um curso superior, pode, a princípio, estar relacionado à entrada dos mesmos no mercado de trabalho pressionados pelas questões econômicas. Isso é corroborado por uma entrevistada:

Sempre tive o objetivo de entrar na faculdade, mas aí esbarra de novo na questão financeira. Eu fiz um curso técnico, onde eu consegui me sustentar e para poder pagar a faculdade, para estar aqui hoje pagando. Infelizmente, meus pais não podem me ajudar, financeiramente falando. Só com apoio moral mesmo. (Entrevistada E).

A questão da feminização direcionada a profissão docente, principalmente, para as séries iniciais do ensino fundamental não é recente e a ainda persiste, pois 91% dos estudantes são mulheres e apenas 9% do sexo masculino. Inúmeros estudos sobre a profissão do docente apontam que esse processo se inicia com o recrutamento das mulheres para o magistério no final do século XIX, com a criação das primeiras escolas normais.

Em sua maioria, os entrevistados são alunos de escolas públicas. São 82% os que estudaram até o ensino médio em escolas públicas, 9% estudaram em escolas públicas e particulares e 9% em instituição privada. Dos entrevistados, 54% fizeram ensino médio e 18% curso técnico profissionalizante, na área de radiologia e eletrônica e 28% em magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo por estar ainda em andamentos apresenta apenas proposições eminentemente preliminares. Um apontamento que se pode estabelecer é que o conhecimento do perfil dos egressos do curso de Pedagogia sem experiência na área de educação, pode possibilitar para as instituições formadoras a adequação de seus projetos pedagógicos para atender as demandas desses alunos, assegurando assim uma formação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/Conselho Federal de Educação. **Par. 252/69, de 11/04/1969**: fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei n. 9394/96, de 20/12/1996**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2006, de 15/05/2006**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

BARRETO, Elba S. de Sá & GATTI, Bernardete Angelina (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BREZINSKI, Íria. **Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na lei nº 9.394/1996 e seus desdobramentos**. In: BREZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002

FREITAS, Helena. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, V.23, n.80, set./2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural. Os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 49, 2005, pp. 11-42, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>, acessado em 13/05/2010.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia. História e identidade**. Campinas SP: Autores Associados, 2006.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.