

EVELCY MONTEIRO MACHADO

O Curso de Pedagogia da UFPR, segundo a Percepção de Alunos Egressos

Dissertação de Mestrado apresentada
para obtenção do título de Mestre em
Educação, na Universidade Federal do
Paraná.

CURITIBA
1983

ORIENTADOR

LILIAN ANNA WACHOWICZ

Doutora em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CONSULTORES

ENY CALDEIRA

Livre Docente em Didática, pela Universidade Federal do Paraná.

KARL MICHAEL LORENZ

Doutor em Educação pela Universidade de Columbia, EEUU.

Aos meus filhos

Christiane,

Henrique e

Larissa.

AGRADECIMENTOS

Aos professores orientadores e consultores.

Aos professores do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Aos alunos do Curso de Pedagogia da UFPR e aos egressos do Curso que participaram da pesquisa.

Aos meus familiares, em especial ao meu marido.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

	LISTA DE TABELAS	vii
	LISTA DE QUADROS	ix
	RESUMO	x
	SUMMARY	xii
1	<u>INTRODUÇÃO</u>	1
2	<u>O CURSO DE PEDAGOGIA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E</u> <u>O CONTEXTO ATUAL</u>	5
2.1	CURSO DE PEDAGOGIA - EVOLUÇÃO HISTÓRICA .	5
2.2	O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPR E SUAS RAÍZES HISTÓRICAS	18
2.3	O CURSO DE PEDAGOGIA E O MOMENTO ATUAL ..	27
3	<u>METODOLOGIA</u>	39
3.1	SELEÇÃO DOS SUJEITOS	40
3.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	41
3.3	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	42
3.4	COLETA DE DADOS	42
4	<u>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u> ...	45
4.1	COMO SE CARACTERIZA O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA?	45
4.1.1	Quanto à identidade	46
4.1.2	Quanto à formação	47
4.1.3	Quanto a atividades profissionais	49
4.1.4	Quanto aos motivos para cursar Pedagogia	52

4.2	COMO O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA PERCEBE O CURSO REALIZADO E QUE SUGESTÕES DE MUDANÇAS OFERECE?	56
4.2.1	Quanto ao atendimento do Curso a interesses pessoais e profissionais	56
4.2.2	Quanto à metodologia de ensino/aprendizagem utilizada no Curso e sugestões de mudanças	59
4.2.3	Quanto à avaliação da aprendizagem no Curso; sugestões	64
4.2.4	Quanto aos conteúdos do Curso mais significativos para a atuação pedagógica .	68
4.2.5	Quanto a sugestões de mudanças no Curso	73
4.2.6	Quanto à adequação do Curso ao mercado de trabalho	81
4.3	COMO O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA PERCEBE O MERCADO DE TRABALHO PEDAGÓGICO QUE SE LHE APRESENTOU DISPONÍVEL?	85
4.3.1	Quanto ao ingresso ou progressão no mercado de trabalho pedagógico	85
4.3.2	Quanto à delimitação do mercado de trabalho do pedagogo	90
5	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	92
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
	ANEXOS	98

LISTA DE TABELAS

1	Distribuição da população e amostra por ano de conclusão do Curso	41
2	Distribuição de freqüência das respostas dos entrevistados em relação a sexo, idade e estado civil	46
3	Distribuição de freqüência das respostas dos entrevistados em relação à formação de 2º e 3º graus	47
4	Freqüência de participação de egressos em cursos de especialização, grupos de estudos, congressos, seminários ou outros cursos de graduação, após a conclusão do Curso de Pedagogia ..	48
5	Distribuição de freqüência das respostas dos entrevistados em relação a atividades profissionais anteriores à conclusão do Curso de Pedagogia	50
6	Distribuição de freqüência das respostas dos entrevistados quanto às atividades profissionais atuais	51
7	Distribuição de freqüência das respostas dos entrevistados quanto aos motivos que os levaram a cursar Pedagogia	53

8	Distribuição de frequência de sugestões dos entrevistados quanto à metodologia de ensino/aprendizagem	62
9	Distribuição de frequência das respostas dos entrevistados quanto aos conteúdos mais significativos do Curso	70
10	Distribuição de frequência das respostas dos entrevistados quanto a dificuldades enfrentadas para o ingresso ou progressão no mercado de trabalho	86

LISTA DE QUADROS

1	Especificação dos indicadores referentes às questões da pesquisa, relacionados aos itens dos instrumentos	43
2	Motivos que levaram os entrevistados a realizar o Curso de Pedagogia. Indicação e especificação	53
3	Aspectos positivos e negativos apontados pelos entrevistados em relação à metodologia de ensino/aprendizagem utilizada pelos professores durante o Curso de Pedagogia	60
4	Definição e especificação das categorias para análise das respostas quanto aos conteúdos mais significativos do Curso	69
5	Sugestões dos egressos quanto a incluir, reduzir ou tornar obrigatórias disciplinas no Curso de Pedagogia	76

RESUMO

O momento atual tem se caracterizado pela participação de educadores, alunos, legisladores e elementos da própria comunidade em reflexões, análises e propostas de redefinição do Curso de Pedagogia. A formação de educadores que atendam tanto aos interesses do indivíduo quanto aos da sociedade tem sido um dos temas constantes nos debates.

Essa preocupação com o indivíduo e a sociedade representa uma inovação na história do Curso de Pedagogia, marcada por três regulamentações nacionais propostas para atender a todos os contextos. A primeira, em 1939, pela qual todos os cursos recém-criados tiveram que adaptar-se ao chamado "padrão nacional". A segunda, em 1961, que introduziu pequenas modificações no currículo existente e abriu caminho para a introdução da ênfase tecnicista que caracteriza a terceira reforma, de 1968, em vigor.

Tendo em vista esses aspectos, a presente pesquisa, que explora um enfoque da realidade sobre o Curso, teve como objetivos: 1) analisar as informações sobre o Curso de Pedagogia e as sugestões de mudanças, segundo a percepção de alunos egressos; 2) levantar dados sobre o mercado de trabalho pedagógico, segundo a percepção de alunos egressos; 3) a partir dessas informações definir hipóteses para pesquisas posteriores.

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa de natureza exploratória, realizada com 24 egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, formados em 1980 e 1981, que por meio de questões estruturadas e não estruturadas forneceram informações, em entrevistas gravadas, para o estudo do problema.

A análise dos dados coletados revelou que na percepção dos alunos egressos as mudanças ocorridas no Curso não foram suficientes para solucionar os problemas surgidos desde a sua criação, relevantes para a formação do profissional em Educação. Persiste, assim, a indefinição das funções do pedagogo e do seu mercado de trabalho real e permanece a dicotomia da teoria e prática.

Os resultados mostraram também, entre outros aspectos, que a ênfase profissionalizante durante o Curso tem sido insuficiente para desenvolver no aluno um processo pessoal de profissionalização.

SUMMARY

The present time has been characterized by the participation of educators, students, legislators and elements of the community in reflections on analysis of and proposals for redefining the course of study in Pedagogy. The professional formation of educators who attend to the interests of the individual and to the society has been one of the constant themes in the debates.

This concern with the individual and with society represents an innovation in the history of the Pedagogical Course, which has been affected by three national reforms. The first in 1939, established a "national model" which all courses in the various universities adopted. The second, in 1961, introduced small modifications in the existing curriculum and opened the way for the introduction of a technocratic emphasis which was definitively introduced in the third reform in 1968.

Taking these facts into account, the present study established as its objectives: 1) to analyze the information about the Course of Pedagogy, especially the suggestions for change offered by graduates of the Course; 2) to collect data on the labor market with respect to Pedagogues, again according to the perception of the graduates of the Course;

3) based on this information to formulate hypotheses for future studies.

The present study is exploratory in nature. It was conducted with 24 graduates of the Course of Pedagogy of the Federal University of Paraná, for the years of 1980 and 1981. Information was obtained through structured and non-structured questionnaires and through taped interviews.

An analysis of the data shows that according to the perception of the graduates, the Course did not sufficiently prepare them for solving problems that are related to the professional preparation of personnel in Education. Furthermore, the functions of the Pedagogue in the present labor market remain undefined, thus demonstrating a dichotomy of theory and practice.

The results also demonstrate that the professionalizing emphasis of the Course has been insufficient in developing in the student sense of continued professional self improvement.

I INTRODUÇÃO

Soluções ou modelos importados, transportados de realidades diferentes das brasileiras, têm se mostrado ineficientes para resolver os complexos problemas da educação nacional. Considerando as dimensões continentais do Brasil e suas características próprias nos aspectos social, econômico, político e cultural, percebe-se a impossibilidade de encontrar no estrangeiro modelos educacionais que correspondam às necessidades, peculiaridades e potencialidades de cada região. Da mesma forma, decisões tomadas a nível de gabinetes fechados, impostas de cima para baixo, não correspondem às expectativas da sociedade.

No sistema educacional brasileiro têm-se registrado a elaboração e implementação de modelos ineficientes à realidade, acentuando-se a chamada crise da educação brasileira.

Têm-se, como exemplo, as reformas do ensino superior e de 1º e 2º graus ocorridas em 1968 e 1971, respectivamente, ainda em vigor, que refletem tendências tecnicistas vinculadas aos objetivos de eficiência e produtividade para o chamado sistema educacional (SAVIANI, 1976).

Tais tendências resultam das orientações decorrentes do acordo MEC/USAID (Programa Brasileiro/Norte-Americano de Assistência Técnica), que atendia aos interesses de um grupo dirigente para garantir um modelo econômico cuja ideologia

seria transmitida pela educação, entre outras formas (GARCIA, 1980).

A reação à mudança proposta nas reformas, de educação tradicionalmente humanista para educação tecnicista, faz-se perceber pelo fato de que hoje, quinze anos após, não foi possível sua total implantação e já se tenha iniciado um processo de novas alterações, o que confirma que as reformas impostas não correspondem às aspirações da sociedade brasileira.

Ressalta-se que o momento atual se tem caracterizado pela participação conjunta de educadores e alunos, seguidos de legisladores e de elementos da própria comunidade, em reflexões sobre os problemas educacionais. A formação de recursos humanos para a educação que atendam tanto o indivíduo como a sociedade tem sido um dos temas constantes nos debates. Em consequência, o Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo têm sido amplamente discutidos com a finalidade de buscar uma "pedagogia válida para um homem concreto, para uma sociedade historicamente situada e não uma pedagogia válida em todos os contextos, para todos os homens" (GADOTTI, 1978).

Essa preocupação com o indivíduo e a sociedade representa uma inovação na história do Curso de Pedagogia, marcada por três regulamentações nacionais propostas para atender a todos os contextos: a primeira em 1939, pela qual todos os cursos recém-criados tiveram que adaptar-se ao chamado "padrão nacional"; a segunda em 1961, que introduziu pequenas modificações no currículo existente e abriu caminho para introdução da ênfase tecnicista que caracteriza a reforma de 1968, em vigor.

Percebe-se que por atos legais não foram solucionados problemas surgidos desde a época da criação do Curso, relacionados à definição do papel do pedagogo, à adequação do Curso tanto ao mercado de trabalho como às aspirações do indivíduo e às necessidades da sociedade ou à ampliação do mercado de trabalho com a exploração de novos campos de atuação. A legislação é inconsistente para resolver por si sô os problemas, da mesma forma que modelos centralizadores e importados são inoperantes. Assim, no momento em que se vão delineando propostas de reformulação do Curso de Pedagogia, ressalta-se que, para criar alternativas flexíveis adequadas às diferentes realidades em que se inserem os cursos, o ponto de partida deve ser a pesquisa dessa realidade.

Embora existam registros sobre o Curso de Pedagogia e o mercado de trabalho, a maioria deles, genéricos, apresentam-se sob o ponto de vista das instituições formadoras e empregadoras. Encontram-se poucas informações que focalizem a percepção do egresso sobre a realidade.

A partir dessas constatações pretende-se apresentar dados da realidade segundo a percepção de egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), contribuindo com elementos concretos para estudos que se vêm realizando no Setor de Educação e propostas de mudanças no Curso.

Considerando os vários aspectos apresentados, configura-se da seguinte forma o problema do presente estudo:

Como o egresso do Curso de Pedagogia da UFPR dos anos 1980 e 1981 percebe o curso que realizou e o mercado de trabalho que se lhe apresentou disponível?

Para pesquisar esse problema levantaram-se as seguintes questões:

1. Como se caracteriza o egresso do Curso de Pedagogia?
2. Como o egresso do Curso de Pedagogia percebe o curso realizado e que sugestões de mudança oferece?
3. Como o egresso do Curso de Pedagogia percebe o mercado de trabalho pedagógico que se lhe apresentou disponível?

Configurado o problema, o presente estudo tem como objetivos:

1. Analisar as informações sobre o Curso de Pedagogia da UFPR e as sugestões de mudanças, segundo a percepção do egresso.
2. Levantar dados sobre o mercado de trabalho pedagógico, segundo a percepção do egresso.
3. A partir dessas informações, definir hipóteses para pesquisas posteriores.

A partir da definição do problema e dos objetivos, o presente trabalho foi assim organizado:

a) estudo sobre a evolução histórica do Curso de Pedagogia e o contexto atual no qual está inserido. Enfatiza-se o Curso de Pedagogia da UFPR nos dois aspectos citados, por ser o objeto do presente estudo;

b) procedimentos metodológicos adotados. Devido à natureza exploratória do estudo, as delimitações da pesquisa surgem no capítulo referente à metodologia;

c) apresentação e discussão dos resultados, precedendo as considerações finais.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONTEXTO ATUAL

Para estudar o problema da pesquisa "Como o egresso do Curso de Pedagogia da UFPR dos anos de 1980 e 1981 percebe o curso que realizou e o mercado de trabalho pedagógico que se lhe apresentou disponível", sentiu-se necessidade de:

a) retomar a evolução histórica do Curso de Pedagogia no Brasil e especificamente na UFPR, destacando os aspectos mais significativos desde sua criação até os dias de hoje. Explicitando, dessa forma, os motivos pelos quais permanecem ao longo do tempo o problema da indefinição das funções do pedagogo, a dicotomia na formação do professor e do técnico e a distância entre a teoria e a prática,

b) situar o Curso de Pedagogia da UFPR no contexto atual, de reflexões e de propostas de mudanças que visam adequá-lo à realidade.

2.1 CURSO DE PEDAGOGIA - EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O Curso de Pedagogia tem suas raízes legais na Reforma Francisco Campos, que reorganizou o ensino superior no Brasil através de três decretos assinados em 11 de abril de 1931:

a) Decreto nº 19.851, relativo à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e do ensino superior brasileiro;

b) Decreto nº 19.852, que contém a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e do ensino superior brasileiro;

c) Decreto nº 19.850, que cria o Conselho Nacional de Educação e define suas funções.

Entre outras medidas, estabelecia-se a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras entre as oito unidades que compunham a Universidade, tendo as seguintes finalidades:

- 1) ministrar o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras;
- 2) promover e facilitar a prática de investigações originais;
- 3) desenvolver e especializar conhecimentos ao exercício do magistério;
- 4) sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais. (BRASIL, 1931, p.103)

Uma das principais inovações da Reforma de 1931, encontradas no Estatuto das Universidades Brasileiras, refere-se à proposta de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, concebida como uma instituição de caráter misto, vinculada primeiramente à pesquisa pura para desenvolvimento científico e cultural, independente de interesses profissionais imediatos, e, por outro lado, que proporcionasse formação pedagógica profissionalizante. Na exposição de motivos, Francisco Campos justifica a importância da Faculdade de Educação, Ciências e Letras entre as faculdades que compõem a Universidade:

Esta última, particularmente, pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá de modo acentuado, ao conjunto dos institutos reunidos em universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à universidade conferem o conceito e o atributo que a definem e individualizam. (CAMPOS, 1970, p.327)

Convém destacar, da exposição de motivos acima citada, alguns aspectos relacionados por FÁVERO (1977) e que se constituem em pontos de discussão bastante atual:

Introdução de algumas medidas relativas à organização acadêmica: flexibilidade e diversificação de metodologia (seminários, conferências, aulas tipo conferência); instituição de outros cursos de nível superior: especialização, aperfeiçoamento e extensão universitária; ampliação do processo de avaliação do ensino: ao lado das provas parciais, deveriam ser feitas arguições e outros tipos de trabalho que pudessem ser somados à média final, além da última prova parcial. O ensino deveria ser organizado de modo a prever a participação ativa dos alunos pela observação e pela prática. (p.35-6)

Observa-se que a Reforma Francisco Campos inovou o sistema escolar, traçando novas diretrizes e dando uma organização até então inexistente ao ensino, do ponto de vista geral.

Apresentou, entretanto, uma série de lacunas devidas principalmente à existência de uma concepção ideológica autoritária e aristocrática. Refletiu a sociedade da época, oscilante entre a necessidade de inovar e a de preservar antigas concepções, como registra ROMANELLI (1978):

A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder. (p.142)

A organização da Universidade e dos demais setores do ensino proposta pela Reforma Francisco Campos não correspondeu aos anseios dos educadores da época. Assim, já em 1932 surge uma nova proposta educacional com o Manifesto dos Pioneiros. Assinado por 25 educadores e escritores brasileiros interessados em problemas educacionais, o Manifesto recomenda para o setor de ensino superior a criação de universidades que pudessem exercer a tríplice função — elaborar ciência, transmiti-la e vulgarizá-la —, sendo os seus institutos voltados para a investigação científica, para a elaboração de cultura, para a formação de professores nos diferentes níveis e de profissionais em todas as profissões de base científica. (AZEVEDO, s.d.)

A primeira Escola de Educação em nível superior foi criada no Rio de Janeiro, em 1932 (Dec. nº 3.810, de 19-3-32), sob a direção de Anísio Teixeira, com a transformação da antiga Escola Normal em Instituto de Educação, destinado a ministrar o curso normal, e com a introdução da "Escola de Professores", curso superior para formação de docentes secundários. (TEIXEIRA, 1969)

Em 1934, previu-se a criação da primeira Escola de Educação vinculada à Universidade, com o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e um Instituto de Educação em anexo (Dec. nº 6.283, de 25-1-34). O Instituto de Educação, unidade especial, destinava-se à formação pedagógica dos que se dedicassem ao ma-

gistério e à supervisão ou administração de escolas ou sistemas escolares. Tal faculdade não chegou a funcionar, tendo sido extinta em 1938. (CAMPOS, 1970)

Em 1935 criava-se, sob a inspiração de Anísio Teixeira, então Secretário de Educação, a Universidade do Distrito Federal, instituição integrada pelas Faculdades de Filosofia e Letras, Faculdade de Ciências, Faculdade de Economia e Direito e Faculdade de Educação e pelo Instituto de Artes. O Instituto de Educação existente desde 1932 transformou-se na Escola de Educação. Entre os cursos oferecidos pela Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, alguns devem ser destacados: a) habilitação ao Magistério Primário e Especializado; b) habilitação ao Magistério Secundário; c) habilitação ao Magistério Normal; d) Administração e Orientação Escolar; e) de Extensão e Continuação para Professores. A Escola de Educação, junto com toda a Universidade do Distrito Federal, desapareceu em 1939, sendo transferida por decreto-lei para a Universidade do Brasil. Sobre essa Escola de Educação escreve o seu próprio organizador Anísio TEIXEIRA (1969):

A experiência, embora breve, dessa Universidade, marcou o sentido do que é uma escola profissional de educação, destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo de educação. Em nível de pós-graduação, ministra os graus de Mestre e o de Doutor. (p.239)

Acrescenta CAMPOS (1970) que:

É de ressaltar a lucidez com que foi concebida a "Escola de Educação", de objetivos tão amplos, a tal ponto que a legislação atual, ao instituir a Faculdade de Educação, nada conseguiu acrescentar, podendo mesmo afirmar-se que a de 1935 estruturou melhor os cursos, numa hierarquização (de fundamentos, de conteúdos e de integração profissional) muito mais lógica e com uma distribuição muito coerente das disciplinas. (p.329)

A primeira regulamentação da Faculdade de Educação, a nível nacional, deve-se ao Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, responsável pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, que altera o nome anterior. Compreendia quatro cursos fundamentais: de Filosofia, de Ciências, de Letras e de Pedagogia, e um curso especial de Didática. Suas finalidades são explicitadas no artigo 1º do referido decreto:

- a. preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b. preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c. realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino. (NEVES, 1954)

Os currículos básicos desses cursos constituíram-se no chamado "padrão nacional", ao qual os cursos das diferentes instituições superiores existentes no Brasil tiveram que adaptar-se. A estrutura dos cursos compunha-se de três anos de estudos de conteúdo de áreas específicas (Física, Matemática, Geografia etc.) para formar o bacharel; e de um ano de matérias pedagógicas para formar o licenciado. É o co-

nhecido esquema 3 + 1. Em relação ao Curso de Pedagogia, o bacharelado de três anos formava o técnico em educação, sem funções definidas precisamente; com mais um ano de curso formava o licenciado em Pedagogia (três anos de curso, mais complementação de um ano), que obtinha o direito de lecionar em Escolas Normais.

O currículo do Curso de Pedagogia baixado por esse decreto-lei esteve em vigência durante 23 anos, sendo reformulado com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. O curso de três anos estava assim proposto (art. 19, Decreto-Lei nº 1.190):

- 1ª série: Complementos de Matemática
 História da Filosofia
 Sociologia
 Fundamentos Biológicos da Educação
 Psicologia Educacional
- 2ª série: Estatística Educacional
 História da Educação
 Fundamentos Sociológicos da Educação
 Psicologia Educacional
 Administração Escolar
- 3ª série: História da Educação
 Psicologia Educacional
 Administração Escolar
 Educação Comparada
 Filosofia da Educação
- (NEVES, 1954)

O curso de Didática, ou seja, a 4ª série, compunha-se de seis disciplinas, comuns a todos os que estivessem fazendo licenciatura (art. 20, Decreto-Lei nº 1.190):

- 1 - Didática Geral
- 2 - Didática Especial
- 3 - Psicologia Educacional
- 4 - Administração Escolar
- 5 - Fundamentos Biológicos da Educação
- 6 - Fundamentos Sociológicos da Educação

(NEVES, 1954)

Para o estudante de Pedagogia o curso de Didática incluía apenas as duas primeiras disciplinas (Didática Geral e Especial), já que as outras faziam parte do curso nas séries anteriores.

Para que os estudantes realizassem formação prática, tornou-se obrigatória em 1946, por lei federal, a criação dos "ginásios de aplicação", anexos às Faculdades de Filosofia.

Dificuldades para a afirmação profissional do pedagogo surgiram desde o início. O sistema escolar não absorvia os especialistas da maneira esperada. A própria formação de professores para o ensino normal viu-se comprometida pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2-1-46), que previa para os professores do seu curso uma formação em cursos apropriados, geralmente de ensino superior (CFE, 1969). A flexibilidade da legislação fez com que o mercado de trabalho das escolas normais ficasse à disposição de professores formados em todos os níveis.

A Portaria Ministerial nº 78/1954 abriu novo mercado de trabalho ao pedagogo, possibilitando-lhe lecionar as disciplinas de História no 1º e 2º ciclo, Filosofia no 2º ciclo e Matemática no 1º ciclo. Sobre esse evento o Professor Valmir CHAGAS (1976) denuncia a falta de preparo do especialista e a incoerência das novas possibilidades de trabalho.

Centrado em generalidades educacionais, sem conteúdos que lhes servissem de base, os seus alunos não chegavam a ser professores como os demais. No exercício profissional, entretanto, deveriam planejar uma educação que não tinham vivido, administrar ou avaliar uma escola que desconheciam e dirigir ou coordenar mestres dos quais em rigor não eram pares. O resultado foi que essas tarefas continuaram, como antes, a ser entregues a professores mais experimentados, porém não "pedagogos". A saída que se encontrou com vistas a dotar o licenciado em Pedagogia de um mercado de trabalho e dele fazer também um professor de "conteúdo", consistiu em conceder-lhe gratuitamente o direito de lecionar duas disciplinas escolhidas mais ou menos ao acaso — História e Matemática — para as quais não estavam habilitados. (p.60)

Tais referências do Professor Valmir Chagas sobre o currículo de Pedagogia e a formação do pedagogo anteriores a 1961 são contestadas pela equipe de professores da UFPR que elaborou o anteprojeto de organização do Centro para Estudos de Currículo na Universidade Federal do Paraná:

Essa hipótese levantada sem critérios, poderá ser facilmente derrubada em pesquisa sobre as atividades dos egressos do Curso naquela época. Ainda mais, talvez sejam os educadores que ainda hoje constituem o "suporte" da Educação. (PAVÃO, 1978, p.23)

Assim continua o texto:

Os argumentos de que o Curso de Pedagogia não chegava a formar o professor como os demais são inconsistentes. A eles se opõem dezenas de observações (que infelizmente não foram formalizadas em pesquisas). (PAVÃO, 1976, p.25-6)

A segunda regulamentação do Curso de Pedagogia a nível nacional, em decorrência da aprovação pelo Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases — Lei nº 4.024/61 —, é

proposta no Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação, de autoria do Professor Valmir Chagas, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

Com esse parecer definiu-se de forma clara o currículo para a formação do professor para as disciplinas pedagógicas, pretendendo-se também lançar pressupostos para a formação do professor primário a nível superior. Quanto à formação do especialista, tratou-se o assunto de forma vaga, deixando-se ao encargo dos estabelecimentos a opção de seleção de disciplinas que se dirigissem às habilitações por eles escolhidas. A falta de reconhecimento oficial de novas habilitações, independente de possíveis necessidades no mercado de trabalho, paralela a definições imprecisas das funções a serem exercidas, conduziram a poucas modificações no Curso. Foram porém lançadas bases para as futuras especializações.

O currículo mínimo, constituído de sete disciplinas, foi assim distribuído:

- a)
 1. Psicologia da Educação
 2. Sociologia (Geral e Educacional)
 3. História da Educação
 4. Filosofia da Educação
 5. Administração Escolar
- b) Duas dentre as seguintes matérias:
 - Biologia
 - História da Filosofia
 - Estatística
 - Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
 - Cultura Brasileira
 - Higiene Escolar
 - Currículos e Programas
 - Técnicas Audiovisuais da Educação

Teoria e Prática da Escola Primária
Teoria e Prática da Escola Média
Introdução à Orientação Educacional

- c) Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado.

Importante destacar que a escolha das disciplinas opcionais a serem incluídas no currículo era da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, não se constituindo em flexibilidades para o aluno. O Curso continuou a ser organizado em quatro séries, formando o bacharel e o licenciado em Pedagogia, não resolvendo a questão da dicotomia entre a formação do professor e a do técnico e/ou especialista em educação.

Segundo FÁVERO (1977), as mudanças não foram significativas para o ensino superior.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB), não apresentou grandes inovações no que diz respeito ao ensino superior. Há quem diga que, comparada aos Estatutos das Universidades Brasileiras de 1931, guardadas as proporções, representa um retrocesso. (...) a LDB apresenta-se mais como enumeração de providências particulares, do que como arcabouço consistente para uma reforma em profundidade. (p.53)

O texto da lei, apesar dos ajustamentos e reformulações introduzidos, reflete os quinze anos de tramitação, no Conselho Federal de Educação, onde seu projeto original, respondendo a necessidades de 1946, deixa de incorporar todas as novas tendências do período. Os modelos político (nacional-desenvolvimentista) e econômico (de substituição de importação), incompatíveis entre si, não levaram educadores e políticos a um acordo quanto às prioridades educacio-

nais e suas repercussões sociais (RIBEIRO, 1978). O texto aprovado não reflete as necessidades da época, deixando transparecer, porém, a centralização das decisões.

A Portaria Ministerial nº 341/1965 reduziu o registro de disciplinas dos licenciados em Pedagogia para professores de Psicologia, Sociologia e Estudos Sociais e matérias pedagógicas dos cursos de Formação de Professores de Ensino Primário, revogando direitos e registros em outras disciplinas conquistados em 1954.

A regulamentação atual do Curso de Pedagogia resulta da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540/80, de 28-11-68. O Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, de autoria do Professor Valmir Chagas (autor também do Parecer nº 251/62), fixa o currículo mínimo e a duração do Curso (CFE, 1969).

Várias modificações são propostas pelo referido Parecer:

- introdução de cinco habilitações no Curso: Formação de Professor para o Ensino Normal; especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar;
- exclusão da habilitação de Planejamento, do nível de graduação, elevando-a para o nível de pós-graduação;
- currículo mínimo dividido em duas partes: uma comum a todas as disciplinas e outra específica para cada habilitação;
- cursos de duração curta e longa;
- possibilidade de ofertas de novas habilitações;
- obrigatoriedade de estágio supervisionado;

- exigência de experiência de magistério para conclusão das habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar;

- diploma com uma ou duas habilitações;
- possibilidade de realizar habilitações posteriores;
- complementação pedagógica a licenciados em outros cursos;

- diploma único, de licenciado;
- capacitação do licenciado para exercer:
 - atividades das referidas habilitações;
 - magistério no ensino normal;
 - magistério na escola de 1º grau.

A Reforma Universitária propõe mudanças em toda a estrutura do ensino superior, desde a forma de ingresso e estrutura curricular, até a extinção da cátedra de poder vitalício. O ensino e a pesquisa, partes integrantes de um mesmo processo, são vistos como indissociáveis tanto das atividades discentes como das docentes.

A promulgação da Lei nº 5.540/68 e dos pareceres e resoluções que a amparam parece não ter sido suficiente para resolver os problemas do ensino superior no Brasil. Reavivaram-se as discussões em torno da problemática. Muitas têm sido as propostas de mudanças e de adequação dos diferentes cursos à realidade brasileira. O Curso de Pedagogia, em especial, tem sido objeto de estudo questionando-se desde sua filosofia até as atividades exercidas pelos seus egressos.

2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFPR E SUAS RAÍZES HISTÓRICAS

Contagiados pelo clima nacional de desenvolvimento da ciência e da cultura e preocupados com o problema educacional no País, um grupo de intelectuais independentes reúne-se para fundar, em 26 de fevereiro de 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, constituída pelos Departamentos de Filosofia, de Ciências e de Letras e em anexo o Instituto Superior de Educação.

São finalidades do Instituto Superior de Educação:

I - ministrar uma sólida formação pedagógica, baseada nos princípios de uma sã filosofia e orientada pelos cânones de uma crítica objetiva e superior;

II - formar professores especializados para o curso secundário e superior, habilitados em suas respectivas especializações e conhecedores das técnicas mais modernas de ensino, assim como formar técnicos de educação e,

III - colaborar com instituições congêneres, livres ou oficiais, para levantamento do nível intelectual e moral do professorado do País. (FFCL, 1938)

Proposta como faculdade livre, quase imediatamente à sua criação teve que modificar-se para seguir o "padrão nacional" da Faculdade Nacional de Filosofia. Tal mudança, acrescida de despesas de criação e manutenção, comprometeram a sua autonomia. Para atender aos problemas financeiros e às exigências do Conselho Universitário de Ensino, foi firmado contrato de manutenção da Faculdade com a União Brasileira de Educação e Ensino, sob a responsabilidade dos Irmãos Maristas, em 24 de agosto de 1939.

Criou-se nessa ocasião o Departamento de Pedagogia, que compreendia, além dos cursos de Pedagogia e Didática, dois cursos anexos: de Administradores Escolares e de Formação de Professores Primários.

O novo estatuto assim regulamenta (art. 8º, parágrafo único):

No Departamento de Pedagogia haverá, além do Curso Normal, de Pedagogia, para obtenção do título de bacharel em Pedagogia, os seguintes cursos:

- a) Curso de Didática, destinado à formação pedagógica de professores secundários;
- b) Curso de administradores escolares, em dois anos;
- c) Curso de formação de professores primários, em dois anos.

E no art. 39, b:

(....) para o Curso de Administradores Escolares, o diploma de professor secundário ou primário e a prova de pelo menos, dois anos de exercício efetivo no magistério.
(FFCL, 1939)

O currículo do Curso segue o padrão federal sem modificações. Prevêm-se matrículas de alunos regulares aprovados em provas de habilitação e de alunos ouvintes que pretendam aprofundar conhecimentos em matérias específicas. Convém destacar que se exigia experiência prévia de dois anos de magistério para a formação de Administradores Escolares. Observa-se também que não há registro de matrícula nos cursos de Administração Escolar e de Formação de Professores Primários e que o diploma solicitado para ingresso no Curso poderia ser tanto o de professor secundário como o de professor primário.

Em 1944 designa-se uma comissão para motivar especialmente normalistas para o ingresso no Curso de Pedagogia e nos demais cursos ofertados, uma vez que se achavam quase todos reconhecidos (Pedagogia foi reconhecido em 1942 e Didática, em 1944).

Em 1946 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná integra-se à Universidade do Paraná, que passava por um processo de reestruturação. Permanece o contrato com a entidade mantenedora e se estabelece uma subvenção anual pelo governo do Estado do Paraná.

Em 1950, federalizada, como unidade integrante da Universidade do Paraná pela Lei nº 1.254, de 4-12-50, passa a chamar-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná.

Pelo novo regulamento aprovado em 11 de junho de 1952, as finalidades da Faculdade são:

- a) Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem teórica ou prática;
- b) Preparar professores para o ensino médio e superior, administradores escolares, e técnicos de educação e ensino;
- c) Promover pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto do seu ensino;
- d) Colaborar com instituições congêneres, livres ou oficiais para o levantamento do nível intelectual e moral do professorado. (UFPR, 1952).

Com a federalização da faculdade foi dissolvido o Instituto Superior de Educação, passando os Cursos de Pedagogia e Didática a fazer parte do Departamento de Pedagogia, como integrante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O currículo continua a seguir rigorosamente o padrão nacional previsto pela legislação vigente na época. Ressalta-se que não tenham surgido novas disciplinas, uma vez que o regulamento prevê normas para a aprovação de disciplinas, instituídas para atender a necessidades emergentes.

Com a Reforma de 1961, o currículo de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná fica assim constituído:

- 1º ano - Psicologia da Educação
Sociologia
Estatística Geral
Biologia Geral e Educacional
- 2º ano - Higiene Escolar
Sociologia
História da Educação
Estatística da Educação
Psicologia da Educação
Administração Escolar
Teoria e Prática da Escola Primária
- 3º ano - Didática
Psicologia da Educação
Filosofia da Educação
História da Educação
Administração Escolar
Teoria e Prática da Escola Média
- 4º ano - Prática de Ensino
Psicologia da Educação
Filosofia da Educação
Educação Comparada
Introdução à Orientação Educativa
História da Educação Brasileira

Comparado ao currículo de 1939, houve redução de um ano na disciplina de Filosofia e eliminação da disciplina Complementos de Matemática. O programa de Biologia foi des-

dobrado com a introdução da disciplina Higiene Escolar. Com Orientação Educativa pretende-se iniciar o processo de especialização insinuado no Parecer 251/62.

Posteriormente foram acrescentadas duas novas disciplinas ao Curso: Métodos e Técnicas de Pesquisa e Estudos dos Problemas Brasileiros. A primeira visa dar um sentido prático a Estatística da Educação, que sem Complementos de Matemática se havia tornado uma disciplina sem significado no contexto do Curso. A segunda reflete o momento nacional de conscientização, onde se pretendia mostrar ao aluno os grandes problemas e soluções nacionais, segundo os padrões governamentais.

Em 1972 forma-se a última turma de licenciados em Pedagogia sem habilitações específicas, dos chamados "generalistas da Educação".

Com a reestruturação da Universidade Federal do Paraná em 1970, extingue-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passando seus cursos a integrar-se em Institutos. O Departamento de Pedagogia recebe tratamento especial, transformando-se na Faculdade de Educação.

Porém o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Paraná (ainda hoje em vigor) só foi aprovado em setembro de 1973 pelo Decreto nº 72.782 (BRASIL, 1975), ocorrendo novas modificações.

É prevista a criação de:

a) setores do sistema comum de ensino e pesquisa básica: Setor de Ciências Exatas, Setor de Ciências Biológicas e Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes;

b) setores do sistema de ensino profissional e pesquisa aplicada integralmente: Educação; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde; Tecnologia; Ciências Agrárias.

A Faculdade de Educação passa a ser integrante do Setor de Educação.

Segundo CERVI (1982), a mudança da Faculdade de Educação para o Setor de Educação justifica-se pela sua participação crescente no processo de profissionalização e pesquisa.

A diversificação formativa alcançada pelas novas e refeitas habilitações profissionais oferecidas pela Faculdade de Educação, a multiplicação de disciplinas, a ampliação das pesquisas pedagógicas, a expansão dos quadros, a implantação da reforma de I e II graus, o compromisso crescente com a política do sistema que absorve a sua produção, os convênios e os intercâmbios a nível regional, nacional e internacional, justificaram, entre outras manifestações a sua ratificação como Setor de ensino profissionalizante e de pesquisa aplicada — Setor de Educação — (...) (p.4-5)

O Setor de Educação passa a ser organizado em quatro Departamentos: Biblioteconomia; Métodos e Técnicas da Educação; Planejamento e Administração Escolar e Teoria e Fundamentos da Educação, tendo seu regimento aprovado pelo Conselho de Administração da UFPR em 13 de novembro de 1975.

Seus fins são expressos no art. 1º do Regimento Setorial (UFPR, 1975a):

Parágrafo único: O Setor de Educação realiza, integradamente com seus programas de estudos e pesquisas:

1. Formação de profissionais, docentes e especialistas no campo da Educação e da Biblioteconomia, com a colaboração de outras unidades universitárias, ou Instituições autorizadas;
2. Promoção dos quadros do sistema educacional, em todos os seus graus e expressões;

3. Promoção de estudos e pesquisas subsidiárias e inovadoras de modelos metodológicos que favoreçam a consecução da política educacional no Estado e em âmbito nacional;

4. Colaboração e assistência técnica no campo do conhecimento da Educação, do Ensino e da Biblioteconomia;

a) a outras unidades universitárias e a órgãos integrantes da Universidade Federal do Paraná;

b) a organismos públicos e privados que as solicitem, mediante termos de convênios;

5. Difusão e extensão cultural, em caráter permanente e recíproco, no sentido da criação do bem comum e progressiva integração comunitária. (art. 19)

A estrutura do Setor de Educação é composta de:

a) Conselho Setorial, órgão deliberativo e consultivo do Setor, integrado pelo Diretor, Vice-Diretor, Chefes de Departamento e representante do corpo discente;

b) Colegiado de Curso, órgão de coordenação didática, constituído pelo Coordenador do Curso, Vice-Coordenador, um docente por Departamento e um representante do corpo discente;

c) departamentos, subunidades da estrutura universitária, para efeito de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. Compostos por disciplinas afins e seus respectivos professores e alunos.

De acordo com o Regimento, o Conselho Setorial e o Colegiado de Curso são órgãos com funções paralelas, tanto que não se prevê a presença do Coordenador do Curso nas reuniões setoriais regulares. O vínculo maior do Coordenador do Curso é com o Conselho de Ensino e Pesquisa e com os Departamentos.

A integração do Conselho Setorial com o Colegiado de Curso surge como prioridade para uma ação conjunta de todo o Setor de Educação.

São vinculados ao Setor de Educação os cursos:

a) Pedagogia, nas seguintes habilitações:

- Administração Escolar;
- Orientação Educacional;
- Supervisão Escolar;
- Magistério de Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau;
- Habilitação ao Magistério - Formação Pedagógica:
 - Áreas de Estudos Gerais de 1º e 2º Graus;
 - Disciplinas Especializadas de 2º grau.

b) Biblioteconomia

Destaca-se como fato importante para enriquecimento do Setor de Educação a presença do curso de Biblioteconomia, como um de seus Departamentos.

Em 1975 inicia-se no Setor de Educação o curso de Mestrado, área de concentração em Currículo, de indiscutível importância para fortalecimento do Setor. Seus objetivos são expressos no art. 1º do Regimento do Curso (UFPR, 1975):

- a. habilitar profissionais de nível superior ao título de Mestre em Educação;
- b. propiciar a especialização dos docentes, pesquisadores ou técnicos em educação integrantes dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus;
- c. propiciar a especialização de profissionais da educação, para que possam atuar em organismos sociais, empresariais ou governamentais não ligados diretamente ao ensino;
- d. estimular e patrocinar a divulgação e o intercâmbio de trabalhos científicos de caráter cultural em geral e de caráter educacional em particular.

As primeiras turmas de alunos do Mestrado formaram-se quase que exclusivamente por professores do ensino superior da UFPR. Tal procura foi resultante, entre outros motivos, da necessidade de obtenção do título de Mestre para progres-

são na carreira. Essa exigência visa maior qualificação docente tanto para o exercício do magistério como para produção de pesquisas científicas.

Dentro dessa nova organização, integrado à Universidade, o Curso de Pedagogia segue a legislação nacional, através do Parecer 252/69, que permite soluções regionais.

O aluno que ingressa pelo vestibular cursa duas habilitações simultaneamente: Magistério, habilitação fixa e automática, e uma de livre opção entre Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Exige-se experiência de Magistério para conclusão do Curso, sendo de um ano para Orientação Educacional e seis meses para Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Prevê-se a possibilidade de licenciados em diferentes cursos realizarem complementação pedagógica para obter habilitações do Curso de Pedagogia.

O currículo é composto de dois ciclos obrigatórios: o básico e o profissionalizante. Subdivide-se em um tronco de disciplinas comuns e outro de disciplinas específicas segundo a habilitação. Além desse currículo mínimo, com carga horária obrigatória, são oferecidas disciplinas complementares optativas.

A matrícula é feita por semestre, nas disciplinas escolhidas pelo aluno, obedecendo aos pré-requisitos e às cargas mínima e máxima. Observa-se atualmente uma tendência a eliminar a matrícula semestral por disciplina, com a volta do regime anual.

2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E O MOMENTO ATUAL

No início da década de 70 surgiram novas indagações sobre a formação do profissional em Educação, no sentido de adequá-la ao contexto sócio-econômico, político e cultural. As reformas do 1º e 2º graus e do ensino superior não satisfizeram como respostas aos problemas educacionais, porém motivaram a abertura de um maior diálogo.

O crescente processo de mudanças que tem caracterizado o tempo atual vem sensibilizando, por um lado, professores e alunos e, por outro lado, legisladores educacionais e os responsáveis pelas agências formadoras, para os problemas de defasagem na Educação. Essa defasagem é vivida de formas diversas nas diferentes regiões do País. Por isso há um consenso de que não se pode mais aceitar a ação centralizadora dominante para resolver os problemas locais. Cada estabelecimento de ensino inserido em suas peculiaridades regionais, locais e individuais deve buscar as próprias soluções. Os Cursos de Pedagogia e Licenciatura responsáveis pela formação de professores, técnicos e/ou especialistas e cientistas educacionais têm sido o centro das discussões.

Quanto ao Curso de Pedagogia especificamente, uma série de Indicações e Resoluções em 1975-76, de autoria do Professor Valmir Chagas, aprovadas pelo Conselho Federal de Educação porém não homologadas pelo Ministro da Educação e Cultura, estimularam os debates já iniciados mas sem muitas iniciativas concretas, a ponto de transformá-los gradativamente em um movimento nacional com amplo significado.

O Aviso Circular nº 935, de 7-11-79, do Ministro

Eduardo Portela (BRASIL, 1979) reativou as preocupações com a formação de professores e seu exercício profissional.

Portela iniciou, inclusive, a elaboração do Plano Nacional de Valorização do Professor, direcionado a professores de todos os níveis, que, apesar de não concluído, se constitui em elemento significativo nos debates atuais.

Assim, vêm sendo realizadas Conferências Brasileiras de Educação, Encontros Nacionais de Professores, Congressos Nacionais de Profissionais de Educação, além de simpósios e encontros locais, em que uma das metas comuns dos educadores é conquistar espaço para a reorganização da Política Educacional, como plataforma para ações posteriores. Resultante da I Conferência Brasileira de Educação, formou-se o Comitê Nacional pró-Formação do Educador, composto de um Comitê Central e de vários Comitês Regionais, com o objetivo de formalizar um projeto alternativo para formação de educador, a ser enviado ao Conselho Federal de Educação. Tal proposta visa a atingir o maior número de pessoas direta ou indiretamente envolvidas com a Educação, para que represente as reais necessidades educacionais de nossa sociedade e seja uma alternativa viável para substituir projetos restritos elaborados por órgãos governamentais.

As Indicações do Professor Valmir Chagas, já referidas, delineiam e ampliam propostas insinuadas no Parecer 252/69, do mesmo autor, nas nem sempre incorporadas a nível nacional. Dessa forma, a Indicação 67/75 — Indicação Básica — prescreve a filosofia a ser seguida nas licenciaturas para as áreas pedagógicas; a Indicação 68/75 redefine a formação pedagógica em todos os cursos de licenciatura; a

Indicação 70/76 regulamenta o preparo do Especialista em Educação, e a Indicação 71/70 refere-se à formação de professores para Educação Especial. Uma última Indicação estava em tramitação e previa a formação do professor para os anos iniciais de escolarização. (CHAVES, 1981)

Analisando a série de Indicações e Resoluções, assim como o resultado de conferências, encontros etc., observa-se que, entre as mudanças propostas, uma das mais significativas refere-se à formação de docentes para magistério pedagógico de 2º grau, vista apenas como uma situação transitória, porque se previa a abolição dos cursos de formação para o magistério a nível de 2º grau. A formação do professor das séries iniciais se faria sempre em nível superior. Outra mudança refere-se aos especialistas não docentes, cuja formação, prevista em habilitações, se faria a partir dos cursos de licenciatura plena. Transitoriamente se aceitaria o ingresso de alunos com licenciatura curta e só em condições precárias se previa ingresso de alunos oriundos do magistério de 2º grau. O objetivo a longo prazo era de que toda habilitação técnica se realizasse em cursos de mestrado. A curto prazo, às três habilitações fundamentais — Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar —, em situação regular, só teriam acesso licenciados em curso de duração plena, com experiência prévia de dois anos ou mais em magistério.

Sobre essas Indicações ocorreram muitas discussões, com posições contraditórias. Para educadores como CHAVES, as propostas de 1975-76 do Professor Valmir Chagas, analisadas em um sentido histórico, representam uma redefinição do

Curso de Pedagogia na direção que havia sido prevista pelos Pareceres 251/62 e 262/69, revitalizando o Curso (CHAVES, 1981).

Para WACHOWICZ (1981), com a Reforma do Ensino Superior em 1968, seguida do Parecer 252/69, surgiu uma tendência a considerar a terminalidade do Curso de Pedagogia através da formação de técnicos ou especialistas da Educação. Com a habilitação para o magistério praticamente esquecida nas propostas da Reforma e tratada apenas a nível de especialização na Indicação 67/75 do Conselho Federal de Educação, "despersonaliza-se o Curso de Pedagogia, bem como as licenciaturas para o magistério e o próprio setor de educação" (p.169). Propõe a formação de todos os educadores no Setor de Educação, inclusive de professores para o ensino de 1º grau, o que não esvaziaria os cursos de formação para o magistério de 2º grau, representando, sim, reforço e possibilidade de continuidade através de uma habilitação. Estaria dessa forma atingindo um nível prioritário, o 1º grau, que envolve a maioria dos educadores brasileiros.

SAVIANI (1980) discute as possibilidades de abertura e os riscos provenientes das Indicações. Afirma que, transpondo a formação do nível de graduação para o de especialização, corre-se o risco de reduzir a duração dos cursos, de quatro para dois anos em média, o que não é compensado pela experiência de magistério. Vê duas aberturas sugeridas nas Indicações: a possibilidade de organização de habilitações polivalentes e a de formação do pedagogo em geral. Sobre a formação do pedagogo "generalista", Saviani enfatiza que o importante é formar seja o professor, seja o especialista,

no educador, atendendo dessa forma, por um lado, a realidade brasileira, que ainda não comporta técnicos restritos e, por outro, possibilitando estudos mais aprofundados sobre a educação em geral. Assim, escreve:

(...) ao invés de "especialistas" em determinada habilitação restrita aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. (p.4)

Sua proposta, dessa forma, atinge tanto a Pedagogia como as licenciaturas, já que professores ou especialistas são, antes de tudo, educadores. Um dos aspectos relevantes nessa proposta refere-se à interligação da teoria com a prática, em que o contato do aluno com a realidade educacional se fará durante todo o curso, desde os primeiros períodos letivos. O último período após o estágio fica reservado para a reflexão sobre a realidade vivenciada, embasada nos fundamentos teóricos recebidos durante o Curso.

Ora como reflexão direta sobre a legislação vigente ou sobre as Indicações não homologadas, ora embasadas na realidade dos diversos aspectos do Curso de Pedagogia, têm surgido significativas contribuições teóricas, muitas das quais acompanhadas de propostas para reformulação do Curso.

Assim, para ULHOA (s.d.), o ponto de partida para repensar a estrutura e o conteúdo do Curso é a constatação de que a Pedagogia não está atendendo hoje "às expectativas dos setores críticos mais conscientes da sociedade brasileira". Procurando responder como deve ser a formação do Pedagogo para atender a essas expectativas, estabelece uma série de critérios:

- que se rompa com o caráter psicologista e tecnicista do Curso;
- que o educador tenha um sólido conhecimento da realidade social;
- que se crie uma linguagem pedagógica crítica.

Em decorrência desses critérios, propõe uma mudança da estrutura do Curso, concomitante com mudanças dos conteúdos das disciplinas. Enfatiza a necessidade da formação do educador polivalente, ampliando o conceito de educador para além dos eventos escolares. Para ULHOA as habilitações devem ser definidas pelo estágio supervisionado.

Segundo SILVA (1981), a educação do educador não pode ser considerada como um fenômeno isolado da educação como um todo, pois está inserida numa realidade sócio-política da cultura. Afirma que o espírito tecnicista das habilitações fragmentadas tem levado o educador especialista a limitar a ação educativa à simples divisão de tarefas escolares. Sua proposta para a reforma do Curso de Pedagogia tem como condição principal a recuperação da unidade entre a teoria e a prática educativa, em busca de um significado global, pensado, crítico e transformador da sociedade. Assim, a formação específica seria uma instrumentalização técnica e não fragmentada da ação educativa. Reforça o sentido político da educação em interação com o pedagógico, para que se promova uma transformação social.

Ao apontar idéias diretrizes para redefinição do Curso de Pedagogia, PINO & GADOTTI (1979) analisam em primeiro lugar os dados sobre mercado de trabalho, currículo e conteúdo programático, obtidos na pesquisa realizada pelo De-

partamento de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, a respeito do Curso de Pedagogia.

Com relação a mercado de trabalho, os dados da pesquisa revelam uma série de problemas vinculados a incoerências da legislação, à ineficiência de atividades das agências formadoras e à própria caracterização imprecisa do mercado de trabalho do pedagogo. Sobre currículos e conteúdos programáticos, os dados revelam, entre outros problemas, um enfoque tecnocrático, com ênfase na tradição; dicotomia da teoria e prática e de conteúdos e métodos, sem avaliação de resultados. Surgem, em decorrência desses dados, as idéias diretrizes:

- redefinição da política educacional brasileira resultante de reflexão crítica e filosófica de educadores sobre a realidade. Evitar-se-iam assim soluções provisórias e haveria possibilidade de adequar o Curso ao mercado de trabalho existente, ao mesmo tempo em que se explora o mercado potencial;

- prioridade à formação do educador sobre a do técnico. Oferecer habilitações segundo as necessidades reais do mercado de trabalho, como, por exemplo, para atender ao ensino de 1º grau;

- revisão completa do currículo, enfocando tanto o profissional a ser formado como o mercado de trabalho e suas tendências;

- elaboração dos programas interdisciplinares por área.

PINO & GADOTTI apóiam ainda a formação de técnicos nas habilitações de Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional a nível de pós-graduação. Quanto à

formação do pedagogo polivalente sugerida nas Indicações do Professor Valmir Chagas, receiam que, se não for proporcionada uma sólida formação teórica, representará um retrocesso à concepção do técnico em educação proposta em 1939, isto é, do técnico em generalidades.

Para ALMEIDA (1982), o elemento básico para redefinição do Curso de Pedagogia é a formação do profissional educador, com perspectivas de educação permanente. Sugere que devem existir modelos diversos de formação de recursos humanos para atender às necessidades do sistema social e que uma das alternativas, a proposta do Professor Valmir Chagas incluída nas Indicações de 1975-76, possa ser aceita, desde que em todas as propostas estejam presentes elementos que visem à formação do educador.

Um clima de expectativas e de indagações sobre os novos rumos a serem seguidos pelo Curso de Pedagogia, a nível nacional, tem envolvido professores, alunos e em alguns casos a própria comunidade. Muitas instituições de ensino superior iniciaram um processo concreto de propostas de reformulação para seus cursos de Pedagogia e Licenciatura, responsáveis pela formação do educador.

Especificamente no Setor de Educação da UFPR, a preocupação com a formação de educadores está presente desde 1971, através da Coordenação do Curso de Pedagogia e da então existente Coordenação de Licenciaturas, acentuando-se, porém, nos momentos atuais, com o maior destaque dado ao problema a nível nacional.

Em 1979, através do Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, surgem duas propostas referentes à habi-

litação Magistério. A primeira sugere a reelaboração da habilitação Magistério de 2º Grau e a segunda, a realização em caráter experimental de uma habilitação Magistério para Início da Escolaridade.

Em 1980, foi elaborada uma nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia, incluindo-se a criação de duas novas habilitações: Pré-Escola e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau.

Apesar de não aprovadas pelos órgãos competentes, tais propostas serviram como motivação para a continuidade do processo.

Assim, em 1981, o MEC organizou seminários a níveis regionais e nacional com a finalidade de propor alternativas para a formação de recursos humanos para a educação. A inclusão de um Documento Gerador (BRASIL, 1982), composto de um levantamento de problemas detectados pelas instituições de ensino superior que ofertam tais cursos e de documentos que discutem e propõem reformas nos mesmos, pretendeu direcionar os trabalhos na busca de soluções para os problemas já levantados.

Nesse processo, a proposta do Setor de Educação da UFPR se explicita na organização de um "Curso Superior de Educação" que seja responsável por ofertar habilitações pedagógicas embasadas na formação do educador, com ênfase na educação voltada à realidade brasileira e nas ciências da educação. Visa a preparar o profissional para o exercício do magistério escolar e extra-escolar ou para habilitações técnicas específicas a partir do educador, para evitar a compartimentalização tecnicista que envolve o conceito atual

das habilitações. Extinguem-se também, nessa proposta, os atuais cursos de licenciatura. A formação do orientador, supervisor e administrador continua a nível de graduação, vista porém como terminalidade na formação do educador e não apenas como formação técnica. Inclui-se na proposta a habilitação Biblioteca Escolar para formar educadores de apoio pedagógico.

As habilitações a serem ofertadas se desdobram em dois grupos:

Grupo I - de caráter mais geral

Educação Pré-Escolar;
Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau;
5ª à 8ª Série do 1º Grau e Ensino de 2º Grau;
Educação Especial (deficientes da visão e deficientes mentais);
Educação Extra-Escolar;
Biblioteca Escolar.

Grupo II - de caráter técnico-administrativo. Tem como pré-requisito uma das habilitações do Grupo I

Orientação Educacional;
Supervisão Educacional;
Administração Educacional.

Observa-se que a proposta do Setor de Educação da UFPR contém alguns indicadores que podem ser considerados nacionais, detectados nos documentos elaborados pelas instituições de ensino superior que participaram dos seminários regionais (BRASIL, 1982) em 1981:

- ênfase na formação do educador e não mais do professor, cientista ou técnico de educação. Formar primeiro o educador para depois oferecer habilitações;

- necessidade de revisão completa da política educacional a nível nacional para que realmente possam ser efetivadas mudanças significativas nos cursos locais;

- ênfase na compreensão da realidade educacional brasileira para que o futuro profissional nela possa intervir.

Proposta semelhante à da UFPR, de transformação do Curso de Pedagogia e licenciaturas em curso superior de Educação, observa-se nos relatórios apresentados nos seminários de 1981 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL, 1982), que sugere a criação de "Cursos de Educação" destinados à formação de todos os educadores, prevendo, porém, o nível de "especialização", com exigência de dois anos de magistério, para habilitação ao exercício de funções administrativas, de coordenação e outras dos sistemas escolares.

Observa-se que o Setor de Educação, enquanto aguarda posicionamento do MEC a respeito dos seminários realizados em 1981, designou comissões para estudo e elaboração de proposta para duas novas habilitações: pré-escolar e educação especial. Encontra-se também em estudo uma proposta para habilitação ao magistério das séries iniciais de 1º grau.

Do estudo da evolução histórica do Curso de Pedagogia desde sua organização em 1931 até os dias de hoje, pode-se inferir que:

1. desde o início houve imprecisão quanto à definição das funções do pedagogo;

2. as mudanças ocorridas no Curso refletem posicionamentos políticos, sócio-econômicos das diferentes épocas;

3. a legislação não tem amparado a formação e atuação do pedagogo;

4. persiste a indefinição do mercado de trabalho real do pedagogo;

5. o mercado de trabalho potencial sempre existiu, mas a preocupação em melhor explorá-lo é recente e ainda incipiente;

6. a formação do professor para as séries iniciais do 1º grau — antigo primário —, a nível superior, solicitada desde a organização do Curso, ainda não se efetivou;

7. com mais de 50 anos de existência do Curso, ainda não foram solucionadas dicotomias entre a formação do professor e a do técnico, entre a teoria e a prática;

8. pelas diversidades políticas, culturais, econômicas e sociais, não podem mais ser aceitos "padrões nacionais" centralizadores, para resolver problemas da educação local. Há que rever, portanto, toda a política educacional.

3 METODOLOGIA

O presente estudo, de caráter descritivo, constitui-se de uma pesquisa de natureza exploratória sobre como o egresso do Curso de Pedagogia da UFPR dos anos 80 e 81 percebe o curso que realizou e o mercado de trabalho pedagógico que se lhe apresentou disponível.

Neste estudo, percepção dos alunos egressos é entendida como a apreensão do significado da realidade sobre o Curso de Pedagogia expressa nas respostas às questões dos instrumentos de pesquisa.

A importância desse tipo de estudo se justifica por explorar o problema sob diferentes enfoques que emergem da situação criada, para definir ao final hipóteses significativas.

A amostra na pesquisa exploratória tem significado à medida que possibilite maior compreensão do problema. Dessa forma, da maior abrangência e flexibilidade dos instrumentos de pesquisa depende a coleta de informações mais significativas.

Tendo em vista as considerações anteriores, este estudo exploratório teve como amostra 24 egressos do Curso de Pedagogia da UFPR, formados entre 1980 e 1981, que, respondendo a questões estruturadas e não estruturadas, forneceram informações em entrevistas gravadas, para o estudo do problema.

3.1 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Para seleção da amostra, realizou-se na Coordenação do Curso de Pedagogia do Setor de Educação da UFPR o levantamento dos egressos do Curso, formados no 1º e 2º semestre dos anos de 1980 e 1981, independentemente da habilitação.

Os egressos dos anos de 80 e 81 foram determinados para serem a população deste estudo porque o intervalo entre a conclusão do Curso e o início da pesquisa possibilitava-lhes:

- perceber o Curso globalmente;
- ter conhecimento das exigências para o ingresso no mercado de trabalho pedagógico.

Constatou-se que, do total de 120 egressos, 64 formaram-se em 1980 e 56 em 1981.

Para estabelecer a amostra foi estipulado como critério que o egresso de 80/81 deveria estar exercendo atividade pedagógica.

Procurou-se manter contato com todos os egressos, porém foram localizados 87, dos quais 77 trabalhavam em atividades pedagógicas diversas. Infere-se daí que 88,50% dos egressos do Curso de Pedagogia dos anos 80/81 estão inseridos no mercado de trabalho pedagógico, e apenas 11,49% ou não trabalham ou trabalham em áreas não educacionais.

A amostra foi constituída de 20% da população e selecionada entre os egressos que exerciam atividades pedagógicas. Dentre esse total foram selecionados aleatoriamente 24 sujeitos. Dificuldades de contato com alguns dos selecionados forçaram a sua substituição, ficando a amostra especificada conforme a Tabela 1, a seguir:

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA
POR ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO

ANO DE FORMATURA	POPULAÇÃO	AMOSTRA
1980	64	13
1981	56	11
TOTAL	120	24

Assim, 24 egressos do Curso de Pedagogia da UFPR — 13 formados em 1980 e 11 em 1981 — constituem a amostra do presente estudo.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Após a elaboração das questões que orientam o estudo, realizaram-se cinco entrevistas preliminares com estudantes do último período do Curso de Pedagogia, selecionados por terem experiência em atividades pedagógicas. As entrevistas não estruturadas enfocavam quatro aspectos: o aluno, o Curso de Pedagogia, o mercado de trabalho e sugestões de mudanças.

Com base nas questões da pesquisa, nas informações obtidas com maior frequência nas entrevistas preliminares e no estudo dos questionários utilizados por FRANCO & BALLETTA (1979), FIGUEIREDO (1974) e CORRÊA (1973), elaboraram-se os itens dos instrumentos desta pesquisa.

Os itens dos instrumentos desta pesquisa foram distribuídos em um roteiro de entrevista, que se complementa com uma ficha de informações.

A ficha de informações é composta de itens estruturados e não estruturados e abrange os dados pessoais do egresso do Curso de Pedagogia em termos de identificação, formação escolar e experiência profissional (Anexo 1).

O roteiro de entrevista compõe-se de 14 perguntas não estruturadas, a respeito do egresso, de como ele percebe o Curso de Pedagogia e o mercado de trabalho e de quais sugestões de mudança no Curso ele oferece (Anexo 2).

Para evitar o direcionamento nas informações dos entrevistados, utilizaram-se não só as perguntas não estruturadas mas também o gravador para registro das respostas.

Uma visão geral do roteiro de entrevista e da ficha de informações encontra-se no Quadro 1.

3.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Devido à característica do estudo exploratório, de pesquisar as diferentes dimensões do problema, a delimitação deste estudo surgiu após ter sido definido o instrumento de pesquisa. Ressalta-se, porém, que com a utilização nas entrevistas de questões não estruturadas, a delimitação real do estudo se fez por meio das respostas dadas pelos egressos a cada item da entrevista.

3.4 COLETA DE DADOS

Manteve-se contato inicial com os egressos para levantamento de dados sobre a atuação profissional.

QUADRO 1

ESPECIFICAÇÃO DOS INDICADORES REFERENTES ÀS QUESTÕES DA PESQUISA, RELACIONADOS AOS ITENS DOS INSTRUMENTOS

QUESTÕES	INDICADORES	Nº DO ITEM DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	
		Ficha de Informações	Roteiro de Entrevista
Como se caracteriza o egresso do Curso de Pedagogia?	1 - Identidade (estado civil, sexo, idade)	1 - 2 - 3	-
	2 - Formação: curso de 2º grau habilitação do Curso de Pedagogia cursos após a formatura	4	-
		5	-
	3 - Atividade profissional: anterior à formatura atual	6	-
		7	-
	4 - Motivo para realizar o Curso	-	1
Como o egresso do Curso de Pedagogia percebe o curso realizado e que sugestões de mudança oferece?	1 - Atendimento do Curso a interesses pessoais e profissionais	-	1 - 2 - 8
	2 - Metodologia de ensino/aprendizagem utilizada no Curso e sugestões.	-	12
	3 - Avaliação da aprendizagem no Curso e sugestões	-	13
	4 - Conteúdos do Curso mais significativos para a atuação pedagógica.	-	10
	5 - Sugestões de mudanças no Curso	-	11 - 14
	6 - Adequação do Curso ao mercado de trabalho	-	3 - 7
Como o egresso do Curso de Pedagogia percebe o mercado de trabalho pedagógico que se lhe apresentou disponível?	1 - Ingresso ou progressão no mercado de trabalho pedagógico	-	5 - 6
	2 - Delimitação do mercado de trabalho do pedagogo	-	9

O segundo contato mantido visava informá-los sobre a pesquisa e a colaboração necessária, ao mesmo tempo em que eram marcadas as entrevistas com horário e local conforme a disponibilidade do egresso e da pesquisadora.

As entrevistas, individuais, com duração média de 50 minutos, foram precedidas pelo preenchimento da ficha de informações.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos foram organizados de forma a possibilitar a análise das três questões que norteiam o estudo. Foram levantadas as frequências dos itens estruturados e procedeu-se à tabulação preliminar das respostas aos itens não estruturados, agrupando-as em conjuntos de respostas similares.

4.1 COMO SE CARACTERIZA O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA?

Para descrever as características do egresso do Curso de Pedagogia, foram utilizados indicadores que permitissem ampliar a análise dos dados posteriores, relacionados à percepção desse egresso sobre o Curso e o mercado de trabalho. Esses indicadores foram extraídos da ficha de informações e do primeiro item do roteiro de entrevista, conforme apresentado no Quadro 1.

Assim, os indicadores selecionados foram:

- identidade: estado civil, sexo, idade;
- formação: curso de 2º grau, habilitações do Curso de Pedagogia e cursos após a formatura;
- atividades profissionais: anteriores e posteriores ao Curso;
- motivo para cursar Pedagogia.

Justifica-se a inclusão do último item "motivo para cursar Pedagogia" por considerar-se esse fator um componente importante do perfil do pedagogo.

4.1.1 Quanto à identidade

Pela análise dos dados verifica-se que os entrevistados, egressos do Curso de Pedagogia amostrados, constituem-se de uma maioria quase absoluta de mulheres, de idades variadas, com predominância de idades inferiores a 35 anos. Distribuem-se entre casados e solteiros, com ligeira diferença a mais para os casados, como se observa na Tabela 2.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
EM RELAÇÃO A SEXO, IDADE E ESTADO CIVIL

CARACTERÍSTICAS		FREQUÊNCIA	TOTAL
Sexo	feminino	23	24
	masculino	1	
Idade	menos de 25 anos	11	24
	de 26 a 35 anos	9	
	mais de 35 anos	4	
Estado civil	casado	14	24
	solteiro	10	

4.1.2 Quanto à formação

Entre os entrevistados, a maior procura do Curso de Pedagogia se deu por elementos que haviam concluído o curso de Formação para o Magistério (antiga Escola Normal), sendo poucos os que haviam concluído outros cursos a nível de 2º grau, conforme mostra a Tabela 3.

TABELA 3
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE 2º E 3º GRAUS

CURSO	FREQUÊNCIA	TOTAL
De 2º grau:		
Magistério	19	
Outros	5	24
Superior - Pedagogia		
Habilitação:		
Magistério e Orientação Educacional	14	
Magistério e Supervisão Escolar	3	
Magistério e Administração Escolar	2	
Orientação Educacional	5	24

Das habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia da UFPR, verifica-se uma nítida preferência por Orientação Educacional, tendo-se equilibrado a escolha das duas outras habilitações — Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Todos os licenciados da amostra que voltaram a fazer complementação pedagógica cursaram Orientação Educacional.

Os que cursaram a habilitação de Magistério deram tal informação somente após terem sido lembrados de que essa habilitação é obrigatória para os que ingressam pelo vestibular.

Examinando as respostas dadas ao item 4 da entrevista, sobre a participação do egresso em cursos, grupos de estudos etc. após a formatura, observa-se que quase a metade dos entrevistados participa ou já participou de atividades relacionadas à formação recebida no Curso de Pedagogia. Essa participação se dá no sentido de atualização, complementação ou reforço através de outros cursos de graduação, de especialização, seminários, congressos e grupos de estudos, conforme mostra a Tabela 4.

TABELA 4

FREQÜÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DE EGRESSOS EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO, GRUPOS DE ESTUDOS, CONGRESSOS, SEMINÁRIOS OU OUTROS CURSOS DE GRADUAÇÃO, APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

PARTICIPAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Curso de Pré-Escolar	3
Curso de Psicologia - Graduação	2
Curso de Ciências Sociais - Graduação	1
Curso de Educação Artística - Graduação	1
Curso de Psicomotricidade	1
Curso de Educação de Adultos	1
Curso de Supervisão Escolar	1
Curso de Tecnologia Educacional	1
Grupo de Estudos	1
Congressos	1
Seminários	1
NENHUMA PARTICIPAÇÃO	13
TOTAL	27*

*Dois entrevistados participaram de mais de uma atividade.

Ressalta-se que três entrevistados, após a conclusão do Curso de Pedagogia, realizaram um ano de curso de especialização em pré-escola ofertado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), a nível de 2º grau, para complementação de formação para magistério, justificando tal opção por diferentes motivos:

- inexistência em Curitiba de curso superior centrado no pré-escolar;
- interesse pelo magistério da pré-escola;
- existência de maiores possibilidades de atuação profissional.

Nota-se também, pelos dados da Tabela 4, a procura de outros cursos de graduação. Os entrevistados justificaram a opção, pela necessidade de continuar estudando. Em todos os casos os cursos foram escolhidos para assegurar a possibilidade de trabalhar com a criança.

Entre os que não participaram de atividades intelectuais após o Curso, a maior parte reclama da falta de divulgação e de informações sobre cursos, seminários e congressos educacionais.

4.1.3 Quanto a atividades profissionais

A maioria dos entrevistados tiveram experiências profissionais na área educacional antes da conclusão do Curso de Pedagogia; um dos entrevistados desempenhava duas atividades profissionais no setor educacional, paralelamente ao Curso, conforme Tabela 5.

TABELA 5
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
EM RELAÇÃO A ATIVIDADES PROFISSIONAIS
ANTERIORES À CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

ATIVIDADES PROFISSIONAIS	FREQUÊNCIA
Em empresa	1
Em educação:	
Magistério de 1ª a 4ª série	9
Pré-Escolar	3
Supervisão Escolar	2
Supletivo	1
Magistério de 5ª a 8ª série	2
Nenhuma	7
TOTAL	25*

*Um entrevistado exercia duas atividades educacionais.

A maior concentração de atividades no magistério das séries iniciais de 1º grau se deve à formação de 2º grau. O mesmo acontece também quanto à atuação na pré-escola.

Relacionando a experiência profissional em educação com a habilitação cursada, destaca-se que:

- dos licenciados que cursaram complementação pedagógica, apenas um não tinha experiência em educação;
- dos entrevistados que cursaram Supervisão Escolar, dois já atuavam como supervisores, o outro não tinha experiência prévia;
- ambos os entrevistados que cursaram Administração Escolar não tinham experiência no campo educacional.

Os dados referentes a atividades profissionais atuais, conforme Tabela 6, revelam que os entrevistados estão atuando em quatro áreas: Supervisão Educacional, Orientação Educacional, Pré-Escola e Magistério de 1ª a 4ª série. As opções que mais absorvem o egresso são Magistério de 1ª a 4ª Série e Pré-Escola, embora sejam habilitações ainda não ofertadas pelo Curso.

TABELA 6
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
QUANTO ÀS ATIVIDADES PROFISSIONAIS ATUAIS

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA
Magistério de 1º grau:	
1ª série	8
2ª série	3
3ª série	3
4ª série	2
Pré-Escola	5
Supervisão Escolar	4
Orientação Educacional	1
TOTAL	26*

*Dois entrevistados têm duas atividades cada um.

Observa-se que:

- os professores da 1ª série do 1º grau, alfabetizadores, junto com os professores de pré-escola, perfazem a metade dos entrevistados;

- dos quatro supervisores educacionais em exercício, dois cursaram a habilitação Supervisão Escolar e já exerciam a função antes da formatura; os outros dois cursaram Orientação Educacional e não tinham experiência prévia;

- a grande maioria dos entrevistados cursou Orientação Educacional, porém apenas um está atuando na área;

- o ingresso profissional para os que não tinham experiência anterior se fez, na maioria dos casos, através do magistério de 1º grau;

- nenhum dos entrevistados está exercendo atividade relacionada a Administração Escolar.

4.1.4 Quanto aos motivos para cursar Pedagogia

Devido à grande amplitude de informações obtidas com o primeiro item da entrevista, as respostas foram agrupadas em categorias de análise, cuja indicação e especificação são apresentadas no Quadro 2.

Os resultados encontrados a partir do exame das informações mostram que o principal motivo da realização do Curso está vinculado ao interesse pelo magistério. A possibilidade de ascensão profissional e a facilidade de ingresso — que revelam, por um lado, interesses definidos e, por outro, apenas o interesse pelo acesso ao ensino superior — quase se equivalem. A necessidade de aperfeiçoamento, a regulamentação da Orientação Educacional e a falta de outra opção mais adequada pouco interferiram no ingresso ao Curso (Tabela 7).

QUADRO 2

MOTIVOS QUE LEVARAM OS ENTREVISTADOS A REALIZAR
O CURSO DE PEDAGOGIA. INDICAÇÃO E ESPECIFICAÇÃO

INDICAÇÃO	ESPECIFICAÇÃO
1 - Falta de outra opção	falta de outra opção
2 - Facilidade de ingresso	<ul style="list-style-type: none"> ◦ aprovação na 2ª opção; ◦ devido à relação aluno/vagas no vestibular
3 - Ascensão profissional	<ul style="list-style-type: none"> ◦ efetivação de cargo; ◦ interesse em progredir na carreira
4 - Regulamentação da Orientação Educacional	única habilitação regulamentada
5 - Interesse pelo magistério	<ul style="list-style-type: none"> ◦ vocação; ◦ gostar de lecionar; gostar de trabalhar com crianças
6 - necessidade de aperfeiçoamento	<ul style="list-style-type: none"> ◦ para trabalhar cientificamente; ◦ ampliar conhecimentos em Orientação Educacional e Supervisão Escolar; ◦ preocupação com problemas educacionais; ◦ aprofundar estudos sobre educação da criança; ◦ aperfeiçoar-se no magistério.

TABELA 7

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
QUANTO AOS MOTIVOS QUE OS LEVARAM A CURSAR PEDAGOGIA

MOTIVO	FREQUÊNCIA
Falta de outra opção	1
Facilidade de ingresso	4
Ascensão profissional	6
Regulamentação da Orientação Educacional	1
Interesse pelo magistério	10
Necessidade de aperfeiçoamento	2
TOTAL	24

Agrupando duas a duas, na seqüência, as categorias do Quadro 2, infere-se que existem três motivos para o ingresso no Curso de Pedagogia:

- interesse pelo Curso em si, independentemente da realidade do mercado de trabalho, onde a realização pessoal desinteressada e a possibilidade de estudar problemas educacionais são muito enfatizadas. Nesta categoria estão inseridos a metade dos entrevistados;

- interesses profissionais bem definidos, direcionados à progressão na carreira do magistério e conseqüentemente à busca de melhor remuneração;

- interesses vagos relacionados apenas à realização de um curso superior e à aquisição de um diploma.

Analisando o conjunto de informações obtidas na questão, ressalta-se que o Curso de Pedagogia atende a uma clientela quase exclusivamente feminina, proveniente, na maioria, do antigo curso normal, sendo a procura pelo Curso justificada por interesses pessoais genéricos, tais como vocação, "gostar de lecionar" e outros.

A habilitação mais solicitada, Orientação Educacional, parece servir apenas como intermediária entre os interesses pessoais e a possibilidade de realização posterior no magistério de 1º grau. Essa realização, com a atuação nas séries iniciais e na pré-escola, torna-se mais perceptível quando os entrevistados afirmam não saber se existem ou não vagas para orientadores no mercado de trabalho. Eles nem sequer procuraram informar-se. Teorizam, entretanto, que estão insatisfeitos com o mercado de trabalho existente, mas na realidade estão apenas aguardando concursos públicos para efe-

tivarem suas funções de professor de 1º grau, com remuneração correspondente à de formação superior. Reafirmam que as desvantagens do salário do professor são compensadas com a duração das férias e a exigência de uma jornada menor de trabalho diário. Assim, as mulheres casadas e com filhos podem trabalhar meio expediente sem prejudicar a organização familiar.

Esse fenômeno de acomodação do egresso do Curso de Pedagogia frente a uma profissionalização parece estar mais diretamente ligado ao papel assumido pela mulher como força de trabalho, do que a características profissionalizantes do Curso. Vários estudos relativos à participação feminina no mercado de trabalho vem sendo realizados. Entre seus autores situa-se BRUSCHINI (1939), que analisa a sexualização das ocupações. Afirma que a "feminilização" do magistério, bem como dos cursos de nível superior que preparam para o exercício dessa carreira, é decorrente de determinantes econômicos que abrem oportunidades de emprego para mulheres em cargos menos remunerados, em atividades supostamente mais adequadas ao sexo feminino. Em consequência, a mudança da participação da mulher no trabalho somente poderá ocorrer com a transformação da estrutura de dependência econômica.

Para MELLO (1982), um dos elementos que garantem, no magistério, a perpetuação do senso comum no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo é a condição feminina. Analisa a participação feminina no magistério de 1º grau, onde mesmo em tempos de mudanças sociais e de dificuldades econômicas se encontra o esvaziamento de sentido profissional. Para ela, as raízes do problema são

de ordem social: os estereótipos da natureza feminina dissimulam o projeto de ascensão social em projetos subjetivos, assistencialistas e humanitários.

Entretanto, alguma mudança já está ocorrendo, como foi observado por FRANCO & BALLETTA (1979) no seu estudo sobre o Curso de Pedagogia em São Paulo. Os dados sobre os motivos que levaram as pessoas a procurar o Curso mostram que 60% dos sujeitos dessa pesquisa ingressaram com interesses profissionais e objetivos bem definidos.

4.2 COMO O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA PERCEBE O CURSO REALIZADO E QUE SUGESTÕES DE MUDANÇAS OFERECE?

Para analisar a segunda questão do presente estudo foram analisadas as respostas dadas aos itens 1, 2, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 13 e 14 do roteiro de entrevista, conforme Quadro 1, relacionadas aos indicadores:

- atendimento do Curso a interesses pessoais e profissionais;
- metodologia utilizada no Curso e sugestões;
- conteúdos mais significativos do Curso para atuação profissional;
- sugestões de mudança no Curso;
- adequação do Curso ao mercado de trabalho.

4.2.1 Quanto ao atendimento do Curso a interesses pessoais e profissionais

Para analisar se na percepção do egresso o Curso atendeu aos interesses pessoais e profissionais, foram examinadas as respostas de três itens do roteiro de entrevista (itens 1, 2 e 8).

Das informações obtidas no item 1, ressalta-se que a maioria dos entrevistados gostou do Curso realizado porque atendeu ou a seus motivos iniciais ou a motivos surgidos após o ingresso no Curso.

Observa-se que o egresso gostou do Curso mais por motivos pessoais. Os motivos pessoais, identificados em respostas tais como "satisfação pessoal", "crescimento e enriquecimento como pessoa", "preparo para a vida", "descobrir-se", surgem como única referência ou acompanhados de outros. Esses outros motivos referem-se à formação que o Curso proporciona em termos de conhecimentos gerais, fundamentação para a ação, formação profissional ou aperfeiçoamento.

Algumas respostas à indagação merecem destaque especial: "pela abrangência de conhecimentos gerais", "dos cursos superiores é o de formação geral mais completa", "porque informou um pouco de tudo". Essas respostas nos levam a supor que se os motivos para o ingresso no Curso de Pedagogia já não foram em sua maioria o profissionalizar-se, o Curso, por sua vez, também não conseguiu esse intento. É percebido como um curso que dá satisfação e realização à pessoa, que enfatiza generalidades, independentemente de formação profissional.

Essas informações tornam-se mais claras se comparadas às respostas obtidas no item 8, quanto às vantagens com a realização do Curso de Pedagogia.

Todos os entrevistados separaram as respostas em duas partes, que foram agrupadas sob dois títulos: vantagens pessoais e vantagens profissionais.

A maioria dos entrevistados afirmou ter obtido vanta-

gens pessoais significativas com a realização do Curso. Apenas um disse que pouca coisa lhe foi acrescentada.

Sobre as vantagens profissionais — caracterizadas pelo egresso, na maioria dos casos, por melhor remuneração ou oportunidade de atuação na habilitação cursada —, observa-se que:

- a maioria (16) dos entrevistados afirma não ter tido vantagens profissionais com a realização do Curso;
- poucos (3) entrevistados tiveram pequena elevação de salário;
- raros (dois) entrevistados obtiveram "enorme oferta de trabalho", com possibilidade de escolher a atividade de acordo com seus interesses;
- apenas dois elementos afirmam que tiveram acesso a atividades pedagógicas — magistério de 1º grau —, as quais de outra forma não poderiam exercer por não terem cursado Magistério no 2º Grau.

As respostas obtidas no item 2 da entrevista reforçam as informações anteriores. Apesar das dificuldades de realizar trabalho pedagógico nas habilitações cursadas pelo egresso, 18 dos entrevistados escolheriam novamente o Curso de Pedagogia se fosse o momento de escolha de curso superior a realizar.

Uma análise do conjunto das informações nos leva a inferir que:

- o Curso de Pedagogia não tem sido escolhido por suas características profissionalizantes;
- a ênfase tecnicista dada pelo Parecer 252/69, que regulamenta o Curso de Pedagogia, apresentada na formação

específica em habilitações, não tem alcançado seus objetivos. Isso porque o egresso, após cursar aproximadamente quatro anos de faculdade, valoriza o Curso por ter atendido seus motivos pessoais, não profissionalizantes;

- na percepção do egresso, o Curso de Pedagogia permanece enfatizando conhecimentos genéricos e abrangentes;

- o Curso não tem força profissionalizante suficiente para modificar os interesses iniciais do aluno e transformá-lo em um técnico em educação, conforme as propostas das habilitações;

- os entrevistados do Curso, por motivos não pesquisados neste estudo, não dependem das vantagens econômicas que a atuação na habilitação lhes possa trazer.

4.2.2 Quanto à metodologia de ensino/aprendizagem utilizada no Curso e sugestões de mudanças

As informações dadas pelos entrevistados a respeito do item 12 do roteiro de entrevista referem-se à metodologia de ensino/aprendizagem utilizada no Curso. Para a maioria dos egressos, foram utilizadas diferentes metodologias de ensino/aprendizagem, variando de disciplina para disciplina.

Devido à diversidade de ênfases dadas pelo egresso e à variação do número de informações surgidas na questão, as respostas foram agrupadas em dois blocos: os aspectos positivos e os negativos da metodologia de ensino/aprendizagem utilizada no Curso de Pedagogia, conforme o Quadro 3.

QUADRO 3
ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS APONTADOS PELOS ENTREVISTADOS
EM RELAÇÃO À METODOLOGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM
UTILIZADA PELOS PROFESSORES DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA

ASPECTOS POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ° a maioria dos trabalhos levam à reflexão; ° algumas aulas expositivas preparadas para a realidade do grupo; ° equilíbrio entre a prática e as informações teóricas; ° diversidade de metodologia.
-----------------------	--

ASPECTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ° ou só aula expositiva ou só trabalhos em grupo; ° muita aula expositiva, de leitura de fichas ou improvisada; ° aulas mal preparadas; ° trabalhos em grupo, sem acompanhamento do professor; ° muito trabalho em grupo sobre capítulo de livro ou parte de apostila; ° excesso de pesquisas pequenas, parciais; ° muita informação teórica, sem relação prática; ° falta de referências bibliográficas; ° falta de reflexão e debates nas aulas; ° pouco apoio a trabalhos individuais; ° excesso de apostilas para leitura; ° falta de orientação e estímulo à participação nos trabalhos em grupo.
-----------------------	---

Ressalta-se que os aspectos positivos apresentados no Quadro 3 foram citados por apenas quatro entrevistados. A maioria, no entanto, mencionou diversos aspectos negativos ao mesmo tempo.

Os trabalhos em grupo, mencionados por 18 dos entrevistados, foram objeto de maiores críticas. Essas críticas vão desde a forma de dividir o assunto para estudo, até às formas de conclusão do trabalho pelos alunos. Os entrevistados afirmam que ao ingressar na faculdade não estão preparados para trabalhar em grupo, principalmente por não saberem par-

ticipar de grupos de estudo. Dessa forma, quando o professor lança um tema de estudo sobre um livro ou apostila e divide-o em partes, para que cada grupo o estude e apresente, o resultado é sempre uma aprendizagem parcial e fragmentada. Os alunos em geral subdividem o trabalho da equipe em tópicos para estudo individual e não visualizam sequer o todo correspondente ao seu grupo. Aliás, esse procedimento torna-se uma constante para o aluno em todo o Curso, nos trabalhos em grupo, de utilização muito freqüente.

Outro comentário crítico refere-se às aulas expositivas, que para o egresso na maioria das vezes não são preparadas pelo professor de forma adequada ao grupo de alunos. Salientam que muitas dessas aulas são de cópia, de leitura de fichas antigas ou, ainda, improvisadas, sem coerência.

Podem-se sintetizar as posições encontradas sobre a metodologia utilizada no Curso com as afirmações de um entrevistado: "varia, desde as cópias até à pesquisa de campo, mas o Curso se caracteriza por ser de leitura de fragmentos de livros ou, pior ainda, de fragmentos de capítulos de livros".

Examinando as sugestões sobre modificações quanto à forma como as aulas são ministradas, nota-se que diversos entrevistados forneceram mais do que uma resposta, conforme a Tabela 8. A maior concentração na sugestão de mais trabalhos individuais, manifestada por nove egressos, pode ser justificada pela diversidade das características do aluno do Curso, percebida pelo próprio egresso. Essa posição torna-se mais evidente através de respostas como "necessário para atender aos interesses individuais", "porque propicia maior participação".

TABELA 8
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DE SUGESTÕES DOS ENTREVISTADOS
QUANTO À METODOLOGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM

SUGESTÃO	FREQUÊNCIA
Mais trabalho individual	9
Mais seminários	1
Mais orientação nos trabalhos em grupo	7
Mais aulas práticas	2
Mais aulas expositivas seguidas de debates	4
Mais pesquisa de campo	5
Mais debates e reflexões	6
Nada a modificar	1
TOTAL	35

Observa-se que sete dos entrevistados sugerem mais orientação nos trabalhos em grupo. A sugestão de que permaneça a ênfase nos trabalhos em grupo, mas com um comprometimento diferente do que se vem realizando, é acompanhada de um roteiro de atividades: introdução e fechamento do assunto, sempre feito pelo professor; estudo e debates sobre temas completos, realizados pelo grupo, com assessoramento do professor. Incluem-se nessa mesma linha as aulas expositivas, seguidas de debates, os seminários e os debates e reflexões, perfazendo um total de 18 sugestões para tais atividades. A partir dessas sugestões conclui-se que uma das formas metodológicas de ensino, de uso muito freqüente no Curso, os trabalhos em grupo, é percebida como válida se nela for incluída uma participação mais ativa tanto de professores como de alunos. Corroborando essas proposições,

muitos entrevistados sugerem que, para tornar mais produtivas as atividades, será necessário ensinar o aluno a participar e a pesquisar. Eles se ressentem da mudança metodológica do 2º para o 3º grau e afirmam que esse fator interfere de forma negativa no aproveitamento do Curso.

Para um maior contato com a realidade, cinco entrevistados sugerem mais pesquisa de campo e se mostram preocupados com "o que fazer" no exercício da profissão; dois entrevistados sugerem mais aulas práticas, no sentido de desenvolver habilidades básicas para o magistério ou para as demais habilitações.

Diante das críticas e sugestões apresentadas, ressalta-se que o entrevistado percebe que um dos fatores importantes para o ensino/aprendizagem é a diversidade metodológica, como se observa nas proposições de trabalhos individuais, de grupo e aulas expositivas.

Aliás, "flexibilidade e diversificação de metodologia" (FÁVERO, 1977, p.35) são preocupações presentes desde a proposta de criação do Curso em 1931.

Destaca-se também a necessidade da presença do professor, solicitada tanto no sentido de "facilitador da aprendizagem" como de "assessor e guia". Na percepção do egresso a responsabilidade da participação do aluno no processo de aprendizagem está relacionada com a atuação do professor e dela é dependente.

4.2.3 Quanto à avaliação da aprendizagem no Curso; sugestões

As informações do egresso a respeito do item 13 da entrevista, referente à avaliação da aprendizagem durante o Curso, estão relacionadas às respostas sobre a metodologia de ensino/aprendizagem. Isso porque, na percepção do egresso, normalmente o professor realiza avaliação coerente com a metodologia adotada. Assim, atividades dinâmicas que levem à participação e reflexão são avaliadas obedecendo a esses critérios, da mesma forma que aulas tradicionais são avaliadas através de prova final e única. Reforçando tais informações, a maioria dos egressos responde que durante o Curso foram avaliados das mais diversas formas e citam esse fato como uma importante contribuição prática recebida.

Como o item questiona a percepção do egresso sobre duas funções da avaliação — a de aprendizagem e a de controle —, observa-se que, dos 24 entrevistados,

- três afirmam que as diferentes formas de avaliação utilizadas foram coerentes, ideais e adequadas ao Curso;
- dois afirmam que a avaliação exerceu apenas a função de controle da aprendizagem e que não percebem como poderia auxiliá-los no ato de aprender;
- a maioria (19) percebe que as funções da avaliação oscilaram entre auxiliar a aprendizagem e realizar controle, mas acentuam que as duas funções deveriam existir concomitantemente.

Independente da técnica utilizada, o maior envolvimento do professor e do aluno com o processo de avaliação

foi citado como um dos fatores que interferem positivamente nos resultados.

Examinando a questão sob novo ângulo, levantaram-se os principais problemas mencionados pelo egresso em relação ao processo de avaliação vivenciado durante o Curso. Entre eles citam-se:

- avaliações muito teóricas, objetivando apenas nota;
- processo de avaliação centrado nas decisões do professor, sem que o aluno tenha chance de participar;
- falta de critérios explícitos que auxiliem a aprendizagem do aluno;
- avaliação através de prova ou trabalho único, representando a nota na disciplina;
- dificuldade de o professor avaliar a participação real do aluno nos trabalhos em grupo;
- falta de conhecimento e conscientização do aluno sobre a importância da auto-avaliação;
- falta de acompanhamento e orientação do professor nos trabalhos de grupo ou de campo;
- incoerência entre formas tradicionais de avaliar e flexibilidade nas notas;
- falta de rigor nas notas.

Dos problemas levantados, dois merecem maiores reflexões, por terem sido os mais enfatizados:

- a) a avaliação de trabalhos em grupo;
- b) a falta de rigor nas notas.

a) Observa-se que das formas metodológicas utilizadas pelos diferentes professores no Curso de Pedagogia, as mais citadas pelo egresso foram as relacionadas a trabalhos em

grupo. Esse fato pode ser explicado tanto pela freqüência de seu uso como pelo envolvimento que exige. Se foi, por um lado, ressaltada a coerência entre a metodologia de ensino/aprendizagem e a de avaliação e, por outro, os problemas nos trabalhos em grupo, isso implica afirmar que o egresso percebe problemas numa das formas de avaliação de uso mais freqüente.

Por isso o egresso enfatiza a necessidade de envolvimento do professor em todo o processo do trabalho em grupo, orientando e acompanhando o aluno para que possa fazer avaliação real da sua participação no grupo. Eliminando dessa forma dois problemas difíceis que surgem nas avaliações de trabalho em grupo: avaliar a participação do aluno mais retraído e a do que não participa tornando-se um parasita do grupo.

b) Observa-se que nota é uma forma autoritária de pressão, de competição e de condicionamento, porém, apesar de todas as críticas, é a única forma legal utilizada na UFPR para afirmar se o aluno está apto ou não a prosseguir sua caminhada.

O egresso reclama da falta de critérios definidos e da flexibilidade dos professores ao atribuir notas, como pode ser observado em algumas respostas abaixo:

"Exige-se demais e cobra-se pouco."

"Há muita permissividade nas formas de avaliar."

"Tudo é aceito, sem controle e sem critérios."

"Pouco se exige e ganha-se a aprovação."

Considerando as características da clientela do Curso de Pedagogia, que como se sabe inclui alunos com idades, in-

teresses e experiências profissionais muito diversas, o reduzido controle da aprendizagem pode interferir na formação do profissional. O aluno responsável supera as barreiras do controle através das notas, porém, na percepção do egresso, o aluno que vai à faculdade em busca de status ou lazer depende de critérios claros e pré-estabelecidos para produzir um mínimo. Em resumo, na percepção do egresso, critérios de avaliação bem definidos e coerentes representam um dos fatores que podem auxiliar o processo de profissionalização do pedagogo.

Coerente com a percepção sobre a avaliação ocorrida durante o Curso, a sugestão que surgiu com maior frequência foi "aumentar o rigor" nas formas de avaliação. O egresso percebe que, devido à flexibilidade e permissividade, o nível de interesse e conseqüentemente a qualidade do ensino decaem, tendo de um lado o professor que não exige muito, porque o grupo é fraco, e de outro o aluno que não se interessa porque sabe que de qualquer forma será aprovado. É interessante, porém, evidenciar que esse processo cíclico, quando quebrado (o que ocorre só em algumas disciplinas), gera insatisfação e severas críticas ao professor por parte do aluno e aplausos pelo egresso. Isso porque o comprometimento do indivíduo enquanto aluno é diferente do de um profissional.

Outra sugestão fornecida pela maioria dos entrevistados é a de que se diversifiquem o mais possível as formas de avaliação. Essa posição reflete a percepção dos entrevistados sobre as diferenças significativas entre a clientela do Curso e, em conseqüência, a dificuldade de realizar avaliação adequada a todos.

Apesar do rigor e da diversificação sugeridos pelo entrevistado, no momento de verbalizar as formas de avaliação a ênfase maior se dá para as menos rígidas e menos opressivas. O maior número de sugestões refere-se à soma da participação nos trabalhos em grupo, participação do aluno em todo o processo e auto-avaliação, citadas isoladamente ou em conjunto com outras formas. Sabe-se também que os critérios para essas formas de avaliação, apesar de definíveis, têm sempre uma conotação subjetiva.

As provas, muito sugeridas em quase todos os casos, foram abrandadas com a inclusão da avaliação da participação nos trabalhos em grupo. Segundo o egresso, assegura-se a participação do aluno nos trabalhos se ele souber que haverá uma prova de verificação ao final de cada atividade.

4.2.4 Quanto aos conteúdos do Curso mais significativos para a atuação pedagógica

O item 10 da entrevista, sobre as contribuições do Curso para o trabalho atual do egresso, aborda o assunto a partir de duas indagações: O Curso trouxe contribuições para o trabalho atual? Quais as contribuições mais importantes?

Questionados se as disciplinas do Curso trouxeram contribuições para seu trabalho atual, 23 dos 24 entrevistados afirmam que há interferência positiva da formação recebida, em sua atuação profissional. Apenas um elemento afirma que com ou sem o Curso sua forma de agir seria a mesma.

No segundo aspecto, solicita-se ao egresso quais as contribuições mais importantes recebidas no Curso que interferem em seu trabalho atual.

As informações obtidas, devido à metodologia adotada neste trabalho, foram amplas e diversificadas. Para fim de análise, as respostas específicas foram agrupadas em categorias mais amplas, conforme o Quadro 4.

QUADRO 4
DEFINIÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS PARA ANÁLISE DAS RESPOSTAS QUANTO AOS CONTEÚDOS MAIS SIGNIFICATIVOS DO CURSO

CATEGORIA DE ANÁLISE	ESPECIFICAÇÕES
	Respostas que indiquem:
Conhecimento do aluno	conhecer a realidade da criança e do aluno; níveis de desenvolvimento; dificuldades; interesses; aspecto emocional; Psicologia Educacional
Conhecimentos específicos das habilitações	as habilitações como um todo ou disciplinas específicas, quando relacionadas à habilitação a que está vinculada
Conhecimentos gerais	conhecimentos geral, cultura geral
Conhecimento de disciplinas específicas	apenas o nome de disciplinas do Curso, sem relacioná-las a habilitações
Visão crítica	visão crítica da realidade, da escola, da sociedade; consciência crítica
Visão humana	visão humana; relações humanas; ênfase no relacionamento
Todo o Curso	todo o Curso

Tendo como base a definição e especificação das categorias para a análise das respostas quanto aos conteúdos mais significativos do Curso, apresenta-se na Tabela 9 a distribuição da frequência das respostas dos entrevistados.

TABELA 9
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
QUANTO AOS CONTEÚDOS MAIS SIGNIFICATIVOS DO CURSO

CONTEÚDOS	FREQUÊNCIA
Conhecimento do aluno	18
Conhecimentos específicos das habilitações	8
Conhecimentos gerais	2
Conhecimentos de disciplinas específicas	5
Visão crítica	4
Visão humana	5
Todo o Curso	2

Examinando os resultados obtidos na Tabela 9, constata-se que:

a) a maioria (18) dos entrevistados percebe que uma das contribuições do Curso ao trabalho atual refere-se ao maior conhecimento do aluno. Os dados nos levam a afirmar que a contribuição do Curso de Pedagogia que mais se evidencia é o conhecimento do aluno.

Ressalta-se que o conhecimento do aluno não se realiza através de uma única disciplina e sim que diferentes disciplinas estão envolvidas nesse processo, ainda que a ênfase maior seja dada pelo egresso à Psicologia Educacional. Através dessas observações, nota-se que o egresso percebe a existência de uma linha de ação comum ao Curso, que enfatiza o aluno como o centro do processo educacional.

Convém destacar que as referências nessa categoria de análise são a nível de conhecimento: conhecer o aluno, conhecer a sua realidade, conhecer as fases de desenvolvimento

da criança, etc., não havendo referência ao agir, ou a como o Curso abriu caminhos para aplicar esses conhecimentos na realidade escolar.

b) oito dos 24 entrevistados salientam que os conhecimentos adquiridos nas disciplinas específicas de suas habilitações contribuem para um melhor desempenho profissional. Se considerarmos que para esse grupo de egressos foram expedidos 43 registros de habilitação (19 cursaram duas habilitações e 5, uma), a valorização dos conteúdos específicos das habilitações é muito reduzida. Explica-se essa constatação como decorrência de que poucos egressos trabalham em funções específicas das habilitações para as quais foram preparados. Ressalta-se novamente o que o mercado de trabalho encontrado pelo egresso da amostra para exercer funções da habilitação Magistério de 2º Grau foi nulo. Embora na concepção do Professor Valmir Chagas, apresentada no Parecer 252/69, as duas disciplinas de Magistério de 1º Grau incluídas no Currículo do Curso — Metodologia de Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino de 1º Grau — fossem temporariamente suficientes para habilitar o professor de séries iniciais do 1º grau a nível superior, nem na percepção do egresso, nem na aceitação do mercado de trabalho tal fato ocorre.

c) cinco dos 24 egressos afirmam que alguma disciplina específica do Curso tem subsidiado seu trabalho. Dois desses destacam as disciplinas da parte básica do Curso.

d) dois dos 24 egressos enfatizam os conhecimentos gerais adquiridos, em termos de ampliação da cultura própria e, em consequência, uma nova visão do mundo; para outros dois,

todo o Curso contribui em todos os momentos da atuação profissional, sem que possam ser ressaltados aspectos particulares.

e) para cinco dos 24 egressos, a contribuição mais importante do Curso ao seu trabalho atual supera os conteúdos: referem-se à visão humana com que são enfocados e vivenciados os problemas educacionais.

f) na percepção de quatro dos 24 entrevistados, as maiores contribuições do Curso para a atuação profissional foram extraídas das disciplinas de caráter crítico, que não pretendiam transmitir conteúdos e sim levar a uma análise do indivíduo, da escola e da sociedade. Essa visão crítica da realidade, como elemento necessário à formação de todo educador para que venha a ser agente de transformação no campo educacional, está presente na maioria dos estudos e propostas de reformulação do Curso de Pedagogia apresentados no capítulo II.

Referindo-se às contribuições mais importantes, observa-se ainda que:

- em termos de conteúdo, o egresso visualiza o Curso como um todo e não as disciplinas compartimentalizadas;
- na percepção do egresso, as contribuições mais significativas do Curso decorrem dos conhecimentos provenientes de Psicologia Educacional;
- o egresso percebe no Curso de Pedagogia da UFPR a existência de duas ênfases distintas, apresentadas no Quadro 4 como pertencentes às categorias: visão humana e visão crítica.

4.2.5 Quanto a sugestões de mudanças no Curso

Para analisar as sugestões que o egresso oferece para modificações no Curso, além da metodologia de ensino e aprendizagem e de avaliação anteriormente referidas, foram examinadas as respostas aos itens 11 e 14 do roteiro de entrevista.

O item 11 refere-se às contribuições que o egresso percebe como necessárias para o exercício da profissão e que não encontrou no Curso. Indaga também sobre onde as encontra.

A maioria dos entrevistados (19 deles) citaram problemas referentes ao relacionamento entre a teoria e a prática. As respostas mais freqüentes como "mais prática", "maior contato com a realidade", "estágios mais realistas", "prática das teorias aprendidas" indicam que os problemas surgidos desde o início do Curso persistem e que na percepção do egresso a distância entre a teoria e a prática interfere de forma negativa para um bom desempenho profissional.

Muitos deles afirmaram que o desconhecimento da realidade faz com que abandonem as informações recebidas no Curso e sigam a maneira de agir e as fórmulas prontas de professores mais velhos das escolas, que tiveram suas experiências bem sucedidas. Essa insegurança faz com que perpetuem a ação educativa que se vem realizando, por receio de inovar e não ter êxito. Apesar da insegurança que sentem, não recorrem a seus colegas de profissão, os Supervisores, responsáveis pela coordenação do trabalho do professor, para não tornar pública a sua inexperiência.

Além da prática ou isoladamente, alguns entrevistados afirmam que lhes faltaram mais conhecimentos específicos de Currículo, Metodologia e Português. Quanto a Currículo e Metodologia, o egresso afirma que essas disciplinas deveriam ser desdobradas para que pudessem abranger os diferentes enfoques encontrados na realidade, nos diversos níveis de ensino. Percebem que só conhecendo e dominando profundamente esses conteúdos poderão ser agentes de mudança. Português, por sua vez, presente em todo o processo de comunicação, tem que ser aperfeiçoado constantemente. Sobre esses conhecimentos específicos o egresso não informou onde encontra apoio.

Dois egressos afirmam que lhes faltou desenvolver habilidades didáticas para atuar em sala de aula. Uma das respostas dispensa comentários: "Olhei para as crianças e me perguntei: — O que faço com elas? — A verdade é que eu não sabia mesmo o que fazer".

Ressalta-se que, tanto no que se refere ao relacionamento entre a teoria e a prática, quanto aos conhecimentos de conteúdos específicos, os problemas levantados pelo egresso vinculam-se à função que estão exercendo. No entanto, afirmam que o relacionamento entre a teoria e a prática é irreal também para as habilitações que cursaram e que em geral não exercem.

Examinando as respostas ao item 14, verifica-se que o egresso tem muitas e variadas sugestões de reformulação no Curso de Pedagogia, além das já exploradas. No estudo realizado por FRANCO & BALLETA (1979) com alunos do Curso de Pedagogia, evidencia-se que a maioria dos estudantes se de-

clararam insatisfeitos com o Curso, explicitando suas críticas; porém, quando solicitados a sugerir mudanças, muitos declararam não ter nada a modificar.

Devido à abrangência e diversidade das informações, as sugestões foram agrupadas em sete categorias, para possibilitar o estudo:

- a) disciplinas;
- b) conteúdos;
- c) metodologia;
- d) estágio;
- e) professores;
- f) habilitações;
- g) Curso.

a) Disciplinas. Na percepção do egresso, algumas disciplinas devem ser incluídas, outras tornadas obrigatórias e outras reduzidas, conforme consta no Quadro 5. Observa-se que o egresso não propõe eliminação de disciplina.

Quanto à inclusão de disciplinas, as sugestões de maior número de egressos referem-se às metodologias. Tal fato se justifica na função exercida pelo entrevistado, em geral o magistério. Sugestão semelhante, de inclusão de metodologias específicas, foi observada nas propostas para reformulação do Curso, elaboradas pelo Setor de Educação da UFPR em 1979-80 e 1981.

A inclusão de mais disciplinas relacionadas ao currículo é justificada pelo egresso pela sua importância na ação educativa.

QUADRO 5

SUGESTÕES DOS EGRESSOS QUANTO A INCLUIR, REDUZIR OU
TORNAR OBRIGATÓRIAS DISCIPLINAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

INCLUIR	Currículo	plano curricular seqüência de conteúdos problemas e soluções
	Metodologia	do pré-escolar da alfabetização da área de Comunicação e Expressão da área de Estudos Sociais da área de Ciências
	Outras	Problemas de Aprendizagem Política Educacional História do Brasil Português
REDUZIR	História da Educação Filosofia da Educação	
TORNAR OBRIGATÓRIAS	Didática II Arte na Educação	

As outras disciplinas a incluir visam a preparar o profissional para a realidade, e, segundo os que as sugeriram, deveriam anteceder a formação específica das habilitações.

Na percepção do egresso, duas disciplinas devem ter sua duração reduzida, já que parte dos conteúdos desenvolvidos são estudados posteriormente em outras disciplinas: História da Educação e Filosofia da Educação. Devido ao tratamento mais prático dado aos conteúdos que estão sendo repetidos nas outras disciplinas, optam pela redução das primeiras. Observa-se que a maioria dos entrevistados propôs tal redução.

Quanto à Didática, a sugestão de torná-la obrigatória por mais um período tem duas razões: a importância dos con-

teúdos desenvolvidos e a exigência de maior número de horas para obter registro como professor da disciplina. Para alguns egressos a possibilidade de se tornarem professores de Didática, embora remota, ainda existe.

Muitos entrevistados que são professores da 1ª à 4ª série ou da pré-escola sugerem que Arte na Educação se torne disciplina obrigatória, já que tais conhecimentos são fundamentais para atingir os interesses da criança e ajudá-la a desenvolver-se. Criticam, inclusive, que as escolas adotem, tanto na pré-escola como nas duas primeiras séries do 1º grau, a Educação Artística como disciplina especial com horário reservado e limitado no currículo. Segundo o egresso, para o início da escolaridade o trabalho do professor deve ser auxiliado pela Arte na Educação.

b) Conteúdos. Segundo a posição da maioria dos egressos, os conteúdos do Curso devem ser repensados. Alguns sugerem que ao final de cada semestre professores do Curso se reúnam e analisem os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina e posteriormente em grupos de disciplinas afins, para melhorar a integração, evitar repetições e ajustar a quantidade de conteúdo à duração da disciplina. Para outros, no entanto, os conteúdos devem ser repensados em termos de atualização, significância e adequação aos alunos e ao Curso.

c) Metodologia. Além das sugestões já apresentadas, o egresso enfatiza a importância da pesquisa na sua formação profissional. Argumenta que os conhecimentos mais significativos adquiridos durante o Curso, independentemente da atuação profissional, são em geral provenientes de pesquisas.

Outra sugestão se refere a aumentar a análise e debates sobre estudos de autores brasileiros.

d) Estágio. Coerentes com a solicitação de mais prática e contato com a realidade, a grande maioria dos egressos, 20 deles, oferecem alguma sugestão a respeito do estágio.

Para eles o estágio deve culminar com uma oportunidade única do estudante de poder atuar como profissional, tendo a possibilidade de, após auto-avaliação, recorrer como aluno ao auxílio do professor, ao mesmo tempo em que sua atuação é avaliada segundo o ponto de vista do professor.

"A duração do estágio deve ser aumentada" é a posição de todos os que se referiram a ele. Alguns sugerem que seja aumentado para um ano ao final do Curso, sendo o primeiro semestre de observação e de pesquisa sobre os principais problemas e o segundo semestre de elaboração de projeto de estágio e de atuação. Para outros, são necessários dois estágios: o primeiro no início do Curso, para conhecimento da realidade, e o segundo, após toda a fundamentação já relacionada com a realidade, um estágio de ação efetiva.

A solução para facilitar o acesso do aluno ao estágio, na percepção do egresso, deve partir da própria Faculdade, que, através de convênios com escolas públicas e particulares, abriria espaços para a sua realização. Dessa forma facilitará a aceitação dos estagiários pelas escolas, no geral recebidos como "invasores" e "delatores", segundo eles.

Referindo-se ao estudante que já está atuando no campo da habilitação, a sugestão é de que o estágio seja a análise da experiência diária.

e) Professores. Como em todas as críticas e sugestões referentes ao Curso de Pedagogia, o egresso percebe o professor globalmente, sem referir-se especificamente a alguém. Posição inversa encontramos nas entrevistas com alunos, que demonstravam aceitação ou rejeição a professores que nem sequer conheciam.

A partir dessa percepção global, o egresso sugere que para melhorar a qualidade do Curso de Pedagogia deve haver supervisão do trabalho do professor. Para alguns, essa supervisão tem sentido de controle, "de presença às aulas", de "cumprimento de horários de início e término de aulas". Para outros, a supervisão sugerida tem sentido de estimular o professor a "renovar métodos", "renovar-se", "atualizar-se", "acompanhar as mudanças ocorridas na disciplina", "tornar-se mais realista".

Na percepção de alguns egressos, os professores deveriam obrigatoriamente estar em contato com a realidade para a qual se dirige a clientela do Curso. Segundo eles, as visitas a escolas da comunidade não são suficientes; há necessidade de que atue como professor, orientador, supervisor ou administrador, nas escolas de 1º e 2º grau, para que possa propiciar formação adequada aos alunos.

f) Habilitações. Devido à função que exercem no mercado de trabalho pedagógico, muitos egressos sugerem duas novas habilitações ao Curso: Pré-Escola e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau. Sobre a habilitação Pré-Escola ressaltam que deve conter uma disciplina que oriente sobre organização da escola, pois esse é um mercado que lhes parece real e mais rentável.

g) Curso. As sugestões classificadas nesta categoria são diversificadas e referem-se desde a filosofia do Curso até à sua estrutura e funcionamento.

Muitos egressos percebem que não há uma filosofia comum que embase a ação dos professores no Curso. Sugerem que o Curso apresente uma "linha definida", e se isso não for viável que seja definida então a "linha" adotada em cada disciplina e explicitada ao aluno. Devido à grande diferença entre as idéias apresentadas e defendidas pelos professores em sua ação pedagógica, o egresso sugere que se deve "tornar o Curso coerente com as idéias que prega". Observa-se, contudo, que para alguns o Curso enfatiza a visão humana ou a visão crítica.

Para vários entrevistados, a separação das habilitações ofertadas prepara o aluno para uma realidade utópica. As atividades referentes às habilitações estão sempre inter-relacionadas, mesmo que não integradas. Afirmam, inclusive, que em escolas pequenas ou particulares em geral não existe pedagogo com funções específicas e sim o generalista, que atende a todas as habilitações.

Consideram também que o Curso deveria desenvolver mais o espírito profissionalizante. Se essa ênfase acompanhar todo o processo de formação, os alunos concluirão o Curso como profissionais conscientes, o que, na percepção de alguns egressos, é fator importante para melhorar a imagem do pedagogo.

Alguns egressos, no entanto, sugerem experiência prévia ao ingresso no Curso, por perceberem que essa é uma condição para formar o profissional nas habilitações oferta-

das pelo Setor de Educação. Excluem a possibilidade de experiência concomitante à parte teórica do Curso.

Ressalta-se que, quanto à estrutura do Curso, alguns sugerem a volta ao regime seriado, incluindo porém disciplinas optativas; outros, porém, propõem que sejam repensadas as ofertas de horários, de locais das aulas e as reuniões de turmas de cursos com interesses muito diferentes. A maioria, no entanto, propõe que seja reativada a Orientação Acadêmica acompanhando o aluno desde o ingresso no Curso até à conclusão, com o duplo sentido: auxiliar o aluno na escolha de disciplinas de seu interesse e evitar que na ocasião da formatura surjam problemas que deveriam ter sido solucionados no decorrer do Curso.

4.2.6 Quanto à adequação do Curso ao mercado de trabalho

Para analisar a adequação do Curso ao mercado de trabalho foram examinadas as respostas obtidas em dois itens do roteiro da entrevista: item 3, que se refere à adequação da formação profissional ao mercado de trabalho, e o item 7, sobre a adequação do Curso à função exercida pelo egresso.

Examinando primeiramente o item 7, que questiona se o Curso de Pedagogia é o mais adequado para o exercício da função do egresso, verificou-se que a grande maioria respondeu afirmativamente e apenas dois entrevistados deram resposta negativa.

As explicações que acompanharam as respostas afirmativas nos levam a constatar que, na percepção dos egressos, o

Curso de Pedagogia é o mais adequado para o exercício das funções por eles exercidas, mas as habilitações ofertadas e por eles cursadas não estão em geral diretamente relacionadas a essas funções. Tais constatações foram evidenciadas através de respostas dos próprios entrevistados:

"só que deveria enfatizar o pré-escolar";

"o curso sim, as habilitações não";

"mas deveria ser voltado para o magistério de 1º grau";

"necessárias novas habilitações".

Essas explicações revelam a importância de ampliar a oferta do leque de habilitações do Curso e de que um dos critérios dessa oferta seja o levantamento das necessidades do mercado de trabalho.

Sobre o item 3, que questiona se a formação profissional recebida durante o Curso é adequada à realidade do mercado de trabalho, sete entrevistados afirmaram que sim, dois afirmaram ser parcialmente adequada e 15 responderam que não.

Dos sete que deram resposta positiva:

- dois explicam que se o aluno tem experiência na área, isto é, conhece a realidade, a parte teórica fundamenta a ação, dando segurança e ampliando a visão do campo educacional. Dessa forma o aluno percebe a importância da teoria no momento em que cursa cada disciplina;

- dois outros egressos afirmam que se o aluno está interessado em aprender, ele vai além do que é oferecido no Curso, buscando conhecer a realidade e, então, tornando o Curso adequado ao mercado de trabalho;

- os outros três explicam que como já haviam cursado

Magistério no 2º Grau e estão atuando como professores de séries iniciais do 1º grau, o Curso de Pedagogia preencheu as lacunas existentes na formação anterior.

Ambos os que responderam que o Curso é parcialmente adequado justificaram sua posição afirmando que a realidade é mais abrangente do que a apreendida durante o Curso.

Os 15 que afirmam que a formação profissional recebida durante o Curso não é adequada à realidade do mercado de trabalho têm explicações semelhantes. Vejam-se as respostas obtidas:

- "muita teoria e pouca prática";
- "falta base, fundamentação";
- "o trabalho é grandioso e irreal";
- "não prepara para a realidade";
- "a realidade é completamente diferente";
- "a realidade é mais abrangente";
- "exigem-se coisas para as quais não fomos preparados";
- "pouco do que se aprende pode ser aplicado";
- "prepara para um padrão ideal";
- "o profissional preparado pelo Curso é impotente diante do sistema";
- "os professores estão distantes da realidade do aluno, do futuro profissional e do mercado de trabalho".

Como se pode observar, as respostas enfatizam a distância entre a teoria e a prática, acentuando que a realidade ou é diferente ou mais abrangente do que a apreendida durante o Curso.

Mesmo os que deram resposta afirmativa à questão, vincularam-na a experiências prévias do aluno ou a interesses

peçoais do aluno motivando-o a conhecer a realidade, paralelamente ao Curso.

Nota-se que o egresso percebe no Curso de Pedagogia da UFPR problemas que vêm sendo levantados desde a criação do Curso no Brasil. Ou seja, persiste a dicotomia entre a teoria e a prática. Pela revisão história do Curso de Pedagogia (cap. 2) sabe-se que em termos de legislação foram propostas soluções desde a criação do Curso em 1931, a nível nacional, prevendo a participação ativa dos alunos no ensino através da observação e da prática. Em 1946 tornou-se obrigatória a criação de escolas de aplicação anexas à Faculdade, para que os estudantes pudessem realizar a formação prática. Com o Parecer 251/62, torna-se obrigatório o estágio supervisionada para o Curso, ainda genérico, e com o Parecer 252/69, surge o estágio supervisionado obrigatório, diferenciado segundo a habilitação. Percebe-se, como foi afirmado na introdução deste trabalho, que por atos legais os problemas não se têm resolvido de forma satisfatória.

Ressalta-se, também, que, dos entrevistados que responderam haver coerência entre a formação profissional e o mercado de trabalho, dois citam a importância da experiência prévia e dois a experiência concomitante ao Curso. Essas colocações encontram respaldo na proposta de SAVIANI (1980) para redefinição do Curso de Pedagogia, na qual destaca, como um dos aspectos relevantes, a interligação da teoria com a prática. Por essa proposta, o contato do aluno com a realidade educacional é previsto desde os primeiros períodos letivos do Curso, e, após o estágio, o último período fica reservado para reflexão sobre a realidade vivenciada, tendo como embasamento os fundamentos teóricos recebidos durante o Curso.

4.3 COMO O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA PERCEBE O MERCADO DE TRABALHO PEDAGÓGICO QUE SE LHE APRESENTOU DISPONÍVEL?

Para analisar a terceira questão do presente estudo, foram examinadas as respostas dadas aos itens 5, 6 e 9 do roteiro de entrevista, conforme mostra o Quadro 1, anteriormente apresentado, referentes aos indicadores:

- ingresso ou progressão no mercado de trabalho pedagógico;
- delimitação do mercado de trabalho do pedagogo.

4.3.1 Quanto ao ingresso ou progressão no mercado de trabalho pedagógico

O item 5 do roteiro de entrevista questiona se os egressos encontraram dificuldades, e quais, para ingresso ou progressão no mercado de trabalho, após a conclusão do Curso.

Como a amostra da pesquisa foi extraída dos 88,5% da população localizada de egressos de 80-81, que estavam exercendo atividades pedagógicas, evidencia-se que o mercado de trabalho, de alguma forma, vem absorvendo os egressos de Pedagogia. Pareceu-nos, porém, importante verificar como o egresso percebe esse mercado de trabalho.

Os entrevistados afirmam que o mercado de trabalho para o pedagogo é muito restrito, dependente dos concursos existentes nos sistemas estadual e municipal de ensino, e das exigências, sem critérios lógicos, encontradas nas escolas particulares.

Destaca-se que todas as respostas obtidas relacionam as habilitações cursadas com o mercado de trabalho que lhes é peculiar e não o Curso de Pedagogia com a função que estão exercendo. Na percepção do egresso, não existe o "pedagogo" e sim o orientador educacional, o supervisor escolar e o administrador escolar. Da mesma forma, não existem os "professores de Magistério de 2º Grau", pela escassez do mercado de trabalho. A essa habilitação não são feitas referências. Os habilitados em Administração Escolar tiveram dificuldade de, na atual estrutura, delimitar seu campo de trabalho.

TABELA 10
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS
ENTREVISTADOS QUANTO A DIFICULDADES ENFRENTADAS
PARA O INGRESSO OU PROGRESSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

INGRESSO OU PROGRESSÃO NO MERCADO DE TRABALHO	FREQUÊNCIA
Não encontrou dificuldades	3
Encontrou dificuldades	14
Não procurou	7
TOTAL	24

Observando a distribuição das respostas encontradas na Tabela 10, salienta-se que:

- a) apenas três dos 24 entrevistados não encontraram dificuldades quanto ao mercado de trabalho esperado: dois progrediram na carreira e um teve oferta de trabalho em diversas escolas particulares;
- b) dos 14 que procuraram ingressar no mercado de trabalho como orientadores ou como supervisores e não o conseguiram, a maioria afirma que não há vagas disponíveis. Al-

guns, porém, respondem que, apesar de raras, as vagas existem, mas as exigências de experiência prévia ou de concurso impossibilitam o ingresso. Um dos entrevistados perdeu a vaga por discriminação em função de idade e de ser casado;

c) os sete entrevistados que não procuraram ingressar nas funções específicas da habilitação são professores das séries iniciais ou da pré-escola. As respostas enfatizam o problema da acomodação, discutido, na primeira questão, sobre as características do egresso. Apenas um desses entrevistados afirma que não procurou porque gosta do magistério. No entanto os outros que fornecem respostas tais como "ouvi dizer que não tinha vaga", "esperava progredir", "por acomodação" ou "porque fiz Administração Escolar" explicam que enquanto aguardam algum concurso preferem atuar como professores, o que lhes é gratificante.

Importante destacar que há uma certa estabilidade nas funções dos entrevistados, após a formatura. Em outras palavras, os três únicos que ingressaram nas funções específicas da habilitação que optaram permanecem; os outros continuam aguardando os concursos públicos.

Segundo os entrevistados, essa espera dos concursos se dá porque as escolas particulares, em geral, não representam a melhor opção para atender aos interesses do pedagogo. Apesar de contarem em seus quadros de professores de 1ª a 4ª série quase exclusivamente com profissionais formados em nível superior, especialmente pedagogos, elas oferecem remuneração equivalente à do nível de professor normalista.

Algumas escolas particulares chegam até a exigir que os professores de 1º grau sejam pedagogos e trabalhem apenas

em um período, para que a escola possa contar com professor descansado, disponível para trabalhos ou reuniões extras. Não necessitam oferecer vantagens para quem preenche os requisitos, porque a procura de vaga é maior do que a oferta. Apesar dessas considerações, para quem não tem experiência o meio mais comum de ingresso no campo de trabalho educacional é ser professor de pré-escola ou de escola de 1º grau, de preferência séries iniciais, funções para as quais o Curso não oferece um embasamento teórico suficiente. Ainda é a escola particular que oferece mais oportunidades para o principiante.

Questionados se o Curso poderia atender às dificuldades encontradas para ingresso ou progressão no mercado de trabalho (item 6 do roteiro de entrevista), a metade dos egressos percebe que deve existir alguma coisa a ser feita que modifique o quadro atual, porém não oferecem contribuição.

Os demais entrevistados oferecem sugestões com ênfases distintas. A primeira diz respeito ao aluno e propõe que este assuma a sua profissionalização durante o Curso, participando de estágios além dos propostos, de monitoria e de movimentos estudantis. A segunda propõe que, sob orientação da Coordenação do Curso, sejam realizadas pesquisas das necessidades no mercado de trabalho, para redimensionar as ofertas e vagas nas habilitações. Esses contatos, de acordo com o egresso, devem estender-se além das fronteiras das escolas, atingindo as indústrias, empresas, clínicas etc., enfim todos os locais que têm proporcionado acesso ao pedagogo. Dessa forma, o Curso poderá também ampliar locais para estágio de seus alunos.

Para alguns entrevistados, no entanto, o Setor de Educação deve assumir responsabilidades maiores na política educacional, para interferir nas decisões do sistema. A partir da valorização do próprio Curso, da divulgação das funções do pedagogo, deverá reivindicar mudanças no sistema educacional. Sugerem inclusive que o Setor de Educação assessor, oriente e apóie movimentos de professores e de técnicos em educação que visem a reivindicar direitos dos interesses do pedagogo.

Proposta semelhante, de integração entre as Faculdades de Educação e o sistema educacional, resultou do IX Encontro de Conselhos de Educação, com a participação das universidades, em 1976 (BRASIL). As principais sugestões referem-se a:

criação de equipes mistas compostas de educadores das universidades e dos sistemas de ensino, no sentido de tornar conhecidos para as universidades os problemas e as necessidades dos sistemas e, ao mesmo tempo, oferecer aos sistemas uma visão das formas pelas quais a universidade poderia contribuir para solucioná-los (...);

estabelecimento pela universidade de serviços de cadastramento da formação acadêmico-profissional dos seus diplomados, com a finalidade de facilitar a sua alocação e de fornecer melhor oferta de recursos humanos aos sistemas;

estabelecimento de medidas administrativas estaduais e municipais, que assegurem maior disponibilidade dos sistemas de ensino como campo-laboratório do ensino universitário.

(p.114)

4.3.2 Quanto à delimitação do mercado de trabalho do pedagogo

Para verificar se na percepção do egresso existe, na prática, delimitação do mercado de trabalho do pedagogo, examinaram-se as respostas ao item 9 do roteiro de entrevista, que questiona se profissionais de outras áreas estão ocupando funções que são próprias apenas do pedagogo.

Apesar de alguns entrevistados afirmarem não saber responder por desconhecerem esse aspecto, a maioria respondeu que o campo de atuação não é bem definido e tampouco é respeitado.

A função do orientador educacional, pelas informações obtidas, é a que tem sofrido maior concorrência por parte de profissionais oriundos do curso de Psicologia e, em alguns casos, dos assistentes sociais. Escolas particulares, em geral, para essa função, dão preferência aos psicólogos.

No magistério de 1º grau, nas primeiras quatro séries, o egresso do Curso de Pedagogia habilitado em Supervisão Escolar não sofre pressões de outros profissionais; nas séries seguintes, porém, de acordo com o egresso, existe uma tendência a dar preferência a licenciados habilitados ou não em Supervisão.

Devido a ser "cargo de confiança" o de Diretor, na percepção dos entrevistados a habilitação de Administração Escolar tem seu mercado de trabalho indefinido, modificado de acordo com orientações políticas, casuísticas, que em geral não atendem aos interesses do pedagogo.

O fato de ser o pedagogo considerado como eventual

substituto de qualquer funcionário das escolas, é considerado depreciativo para a profissão.

A integração e a delimitação das funções de diretor, supervisor e orientador não é nítida para os egressos. Afir-
mam que a própria formação oferecida no Curso não propicia
condições para trabalhos integrados.

Salienta-se que para alguns dos egressos a maior in-
vasão no mercado de trabalho é feita pelo próprio pedagogo,
que, não encontrando vaga em seu campo específico, submete-se
a exercer funções em áreas para as quais não foi preparado.

Considerando a análise a respeito de como o egresso
percebe o mercado de trabalho, pode-se inferir que:

- os egressos do Curso de Pedagogia, na maioria, não
estão atuando nas habilitações que cursaram;

- o mercado de trabalho pedagógico absorve o egresso
do Curso de Pedagogia em diferentes funções, independente-
mente da habilitação que o mesmo cursou;

- o mercado de trabalho do pedagogo, apesar da exis-
tência das habilitações, ainda não está bem delimitado;

- os egressos de Pedagogia aspiram a ingressar no
sistema público de ensino e dele se tornam dependentes;

- há falta de integração entre o Curso de Pedagogia
e o mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos neste estudo, o referencial teórico e a metodologia de pesquisa utilizada, os resultados obtidos permitem apresentar algumas constatações a respeito de como o egresso percebe o Curso de Pedagogia da UFPR.

Assim, dos resultados alcançados na presente pesquisa, enfatiza-se que:

- o Curso não tem sido escolhido por suas características profissionalizantes;
- a ênfase profissionalizante, durante o Curso, tem sido insuficiente para desenvolver no aluno um processo pessoal de profissionalização segundo as exigências do mercado de trabalho;
- o aluno egresso sugere modificações significativas quanto à metodologia de ensino/aprendizagem e de avaliação durante o Curso, visando inclusive a atender as diferenças individuais;
- na percepção do egresso as contribuições mais significativas do Curso referem-se ao conhecimento do aluno, adquirido especialmente em Psicologia Educacional;
- a dicotomia entre teoria e prática, ainda não superada, interfere de forma negativa na atuação profissional e na imagem do pedagogo;

- persiste a indefinição das funções do pedagogo e de seu mercado de trabalho real, desde a criação do Curso;

- o mercado de trabalho pedagógico encontrado pelos egressos participantes deste estudo não corresponde às habilitações atualmente oferecidas pelo Curso.

A pesquisa revelou, ainda, que na percepção dos alunos egressos do Curso de Pedagogia da UFPR as mudanças ocorridas, resultantes de três legislações, não foram suficientes para solucionar os problemas apontados como relevantes para a formação do profissional em Educação, desde a criação do Curso.

Considerando tais posições e a metodologia da pesquisa exploratória, pode-se definir como hipótese básica para estudos posteriores a seguinte:

// O Curso de Pedagogia da UFPR está inadequado quanto à formação profissional que oferece e à realidade do mercado de trabalho pedagógico. //

A partir dessa hipótese, torna-se oportuna a realização de outros estudos comprobatórios a respeito dos resultados encontrados. Entre eles sugere-se:

- estender o estudo a alunos egressos do Curso de Pedagogia abrangendo um período mais amplo, desde 1973, ano em que se realizou a primeira formatura de pedagogos em habilitações específicas, obtendo assim dados mais generalizáveis do ponto de vista do egresso a respeito do Curso;

- ampliar os enfoques da pesquisa, incluindo professores e alunos do Curso de Pedagogia, diretores de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus e legisladores de ensino;

- pesquisar as necessidades do mercado de trabalho pedagógico no sistema escolar e extra-escolar, para possibilitar ampliação de oportunidades aos egressos;

- pesquisar alternativas de integração entre as habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, durante o Curso, para propiciar posterior ação integrada na Escola;

- pesquisar alternativas teórico-práticas que visem a desenvolver o espírito profissionalizante no pedagogo;

- pesquisar alternativas teórico-práticas para que a formação do professor de séries iniciais e de pré-escola, em nível superior, o torne um educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALMEIDA, Regina. Breves reflexões sobre o sistema de formação de recursos humanos para a educação e sugestões iniciais para a sua redefinição. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, Secretaria da Educação Superior. *Seminários regionais: reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para educação; coletânea*. Brasília, 1982. p.665-71.
- 2 ANTUNHA, Hiladio C.G. As origens da Faculdade de Educação da USP. Introdução dos estudos pedagógicos de nível superior no Estado de São Paulo. *Rev.da Faculdade de Educação*, 1(1):25-42, dez. 1975.
- 3 AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos*. São Paulo, Melhoramentos, s.d.
- 4 BRANDÃO, Zaia. Uma revisão da prática pedagógica. *Forum*, 3(3):59-63, jul./set.1979.
- 5 BRASIL. Leis, decretos etc. Decreto nº 19.852 - 11 abr.1931. Organização universitária brasileira. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931.
- 6 _____. _____. Lei 72.782, 2 set.1973. Aprova o plano de reestruturação da Universidade Federal do Paraná. *Lex*, São Paulo, 27:1417-21, set.1975.
- 7 _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. *Universidade: potencial a serviço dos sistemas de ensino*. Brasília, 1976. p.96-115.
- 8 _____. _____. *Aviso circular 935 de 7 nov.1979*. Brasília, 1979. 5 p. Cópia xerográfica.
- 9 _____. Secretaria de Ensino Superior. *Seminários regionais: reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para educação; coletânea*. Brasília, 1982.
- 10 BRUSCHINI, Maria Cristina A. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 28: 5-20, mar.1979.
- 11 CAMPOS, Paulo de Almeida. Faculdade de Educação na atual estrutura universitária brasileira. *Rev.bras.Est.Pedag.*, 53(118):323-52, abr./jun.1970.
- 12 CANDAU, Vera M.F. A formação profissional dos especialistas em educação: uma nova perspectiva. *Forum*, 1(4): 31-40, out./dez.1977.

- 13 CERVI, Rejane M. Notícia histórica do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1982. Mimeografado.
- 14 CHAVES, Eduardo O.C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos do CEDES*, 1(2):47-69, 1981.
- 15 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Cópia xerográfica.
- 16 _____. Parecer 252/69. Graduação em Pedagogia: currículo mínimo e duração. *Rev.bras.Est.Pedag.*, 51(114): 340-67, abr./jun.1969.
- 17 CORRÊA, Else C. Os egressos de Pedagogia no Estado da Guanabara nos últimos cinco anos (de 1966 a 1971) e a sua inserção no mercado de trabalho. Rio de Janeiro, 1973. Dissertação, Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- 18 FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO PARANÁ. Regimento. Curitiba, 1938. Mimeografado. Arquivos do Setor de Educação da UFPR.
- 19 _____. Curitiba. Ata da 8ª reunião da Congregação - 24 ago.1939. Arquivos do Setor de Educação da UFPR.
- 20 FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- 21 FIGUEIREDO, Odinéia T. *Formação profissional em educação e exigências do mercado de trabalho: estudo junto a profissionais formados pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, do período de 1958 a 1972*. Rio de Janeiro, 1974. Dissertação, Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- 22 FRANCO, Maria Laura P. & BALLETTA, Andriara A.de O. Curso de Pedagogia: o que oferecem e como são avaliados pelos alunos. *Caderno de Pesquisa*, 30:65-78, São Paulo, 1979.
- 23 GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. 1978. Cópia xerográfica.
- 24 GARCIA, Walter. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: _____. *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1980. p.226-8.
- 25 LAUWERYS, J. Instalação e desenvolvimento das faculdades de Educação no Brasil. *Rev.bras.Est.Pedag.*, 51(114): 305-339, abr./jun.1969.
- 26 LODI, Nilce Aparecida & GÔES, Ivoni dos Santos. O estudante de Pedagogia. *Sapere-aude*, São José do Rio Preto, (6):1-21, 1972.
- 27 MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- 28 MOSQUERA, Juan J.M. A educação e seus problemas. *Educação*, 2:7-18.

- 29 NEVES, Carlos de Souza. *Ensino superior no Brasil: legislação e jurisprudência federais*. Rio de Janeiro, Olímpica, 1954. v.2.
- 30 PAVÃO, Zélia M. et alii. Ante projeto de organização de Centro de Estudos de Currículo na Universidade Federal do Paraná. *Revista de Educação*, 1:7-39, 1978.
- 31 PINO, Ivany & GADOTTI, Moacir. A redefinição do Curso de Pedagogia: idéias diretrizes. *Rev.bras.Est.Pedag.*, 63(144):59-66, maio/ago.1979.
- 32 RIBEIRO, Maria L. Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo, Cortez, 1978.
- 33 ROMANELLI, Otaiza de O. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- 34 SAVIANI, Dermeval. Contribuição a uma definição do curso de Pedagogia. *Didata*, (5):13-22, 1976.
- 35 _____. *Uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura: formar o especialista e o professor no educador*. São Paulo, 1980. Mimeografado.
- 36 SILVA, Jefferson. A educação do educador. *Cadernos do CEDES*, 1(1):39-46, 1981.
- 37 SOUZA, Paulo N.P.de. A importância do estágio na formação profissional. *Rev.Educação*, 5(2):86, abr./jun. 1976.
- 38 TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. *Rev.bras.Est. Pedag.*, 51(114):239-59, abr./jun.1969.
- 39 ULHÔA, Joel P. *Para discussão da revisão curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciatura*. Goiânia, s.d. Mimeografado.
- 40 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*. Curitiba, 1952.
- 41 _____. Setor de Educação. *Regimento setorial*. Curitiba, 1975-A/. Mimeografado.
- 42 _____. _____. *Regimento do curso de Mestrado em Educação*. Curitiba, 1975. Mimeografado.
- 43 WACHOWICZ, Lilian. A formação do educador. *Educação e Sociedade*, 3(9):169-73, 1981.

ANEXOS

- 1 - Ficha de informações
- 2 - Roteiro de entrevista

FICHA DE INFORMAÇÕES

1 - ESTADO CIVIL

- casado(a)
- solteiro(a)
- outro

2 - SEXO

- masculino
- feminino

3 - IDADE

- até 25 anos
- de 26 a 35 anos
- mais de 35 anos

4 - CURSO DE 2º GRAU

- magistério
- outro - qual?

5 - HABILITAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA

- Magistério e Administração Escolar
- Magistério e Orientação Escolar
- Magistério e Supervisão Escolar
- outra - qual?

6 - ATIVIDADES PROFISSIONAIS ANTERIORES À FORMATURA

(referência completa)

7 - ATIVIDADES PROFISSIONAIS ATUAIS

(referência completa)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 - Quais os motivos que o levaram a fazer ou a continuar o Curso de Pedagogia? Eles foram atendidos?
- 2 - Escolheria novamente essa profissão? Quais seriam outras opções de cursos. Justifique.
- 3 - A formação profissional recebida durante o Curso é adequada à realidade do mercado de trabalho? Explique.
- 4 - Após sua formatura, Você participou de grupos de estudos ou de algum curso? Quais e por que?
- 5 - Você encontrou dificuldades para ingresso ou progressão no mercado de trabalho após a conclusão do Curso? Quais?
- 6 - O Curso poderia atender a essas dificuldades? Como?
- 7 - Considera que o Curso de Pedagogia é o mais apropriado para Você exercer sua função atual? Em caso negativo, que curso faria?
- 8 - Quais as vantagens que Você obteve realizando o Curso de Pedagogia?
- 9 - Profissionais de outras áreas estão ocupando funções que são próprias apenas do pedagogo? Quais? Por que?
- 10 - Considerando as disciplinas cursadas na época em que fez o Curso, Você conclui que trouxeram contribuição para o seu trabalho atual? Quais as contribuições mais importantes?
- 11 - Quais contribuições Você sente como necessárias e que não encontrou no Curso? Onde as encontra?
- 12 - Sobre a metodologia de ensino/aprendizagem durante o Curso, que sugestões Você teria hoje?
- 13 - A avaliação de sua aprendizagem, como aluno, durante o Curso, levou-o a aprender melhor e realmente fez o controle da aprendizagem? Justifique. Sugestões.
- 14 - Se Você fosse convidado a participar de estudos sobre a reformulação do Curso de Pedagogia, quais seriam suas principais sugestões?