

JAMILE CRISTINA AJUB BRIDI

SATISFAÇÕES E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

CAMPINAS, SP

2000

JAMILE CRISTINA AJUB BRIDI

SATISFAÇÕES E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para o
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob a
orientação da Profa. Dra. Elisabete M.
A . Pereira

Campinas, SP

2000

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

FOLHA DE APROVAÇÃO

CATAGOLAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO/UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui meus sinceros agradecimentos a todos que participaram direta ou indiretamente deste trabalho.

À Professora Dra. Elisabete Pereira, pela orientação prestada.

À Professora Dra. Elizabete Mercuri, por tudo o que me ensinou nos anos de graduação e que me incentivou ao trabalho de pesquisa.

Aos universitários que participaram deste trabalho, pela disponibilidade indispensáveis para a realização desta pesquisa.

À Gleíce e à Eleide, pela amizade que a universidade nos proporcionou.

À minha cunhada e afilhada, Maria Fernanda, que me ajudou a reconhecer as alegrias e satisfações de educar.

Aos meus irmãos, Rafael e Jerusa, pela admiração e carinho.

Aos meus pais, Farid e Margarete, pelo amor e afeto presentes em toda minha vida.

Ao meu marido, Sílvio, companheiro e amigo de sempre, que me compreende e me faz amar.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 01 |
| CAPÍTULO I | |
| CAMINHOS TEÓRICOS..... | 04 |
| A VIDA UNIVERSITÁRIA | 09 |
| POR QUE PEDAGOGIA? | 12 |
| ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: SEUS DESTINOS..... | 14 |
| PROFESSORES (AS) DE 1º GRAU: ALGUNS PERFIS..... | 16 |
| CAPÍTULO II | |
| CAMINHOS PERCORRIDOS..... | 20 |
| LEVANTANDO OS DADOS | |
| Escolha do Instrumento | 21 |
| Os Sujeitos da Pesquisa | 23 |
| CAPÍTULO III | |
| CAMINHOS DA ANÁLISE | |
| CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS | 25 |
| ESCOLHA DA ÁREA DE ATUAÇÃO..... | 28 |
| BUSCA PELA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA | 32 |
| Novas Necessidades | 32 |
| Mudanças Pessoais | 34 |
| Novas Oportunidades | 36 |
| Contribuições do Curso | 39 |

| | |
|---|----|
| Deficiências do Curso ----- | 42 |
| SATISFAÇÕES PROFISSIONAIS ENCONTRADAS----- | 45 |
| FRUSTRAÇÕES PROFISSIONAIS ENCONTRADAS ----- | 47 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- | 50 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ----- | 52 |
| | |
| ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA----- | 55 |

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho "Satisfações e Perspectivas Profissionais de Estudantes de Pedagogia" surgiu após uma trajetória de pesquisa trilhada desde o meu primeiro ano de universidade quando comecei a trabalhar com questões relativas à vida universitária, mais propriamente com o fenômeno da evasão do ensino superior, desenvolvendo três projetos de Iniciação Científica orientados pela professora Dra Elizabeth Mercuri.

O primeiro projeto que desenvolvi tinha como objetivo conhecer as dificuldades dos universitários ingressantes e as formas de superação dos mesmos. O segundo buscava identificar a que razões os estudantes evadidos, responsabilizavam suas decisões de abandonar o curso. O terceiro estudo procurava conhecer como os estudantes desenvolvem, no decorrer da vida acadêmica, um maior compromisso com o curso¹.

Nos meus estudos de Iniciação Científica verifiquei que uma influência na decisão do estudante de abandonar ou não o curso, era a certeza de ter uma colocação no mercado de trabalho ao final do mesmo que pudesse lhe garantir um futuro de qualidade e satisfação pessoal.

Os resultados desses trabalhos classificaram que durante o desenvolvimento do curso universitário, o aluno não só vai construindo uma visão das características das profissões as quais exercerão, como também vai desenvolvendo um projeto profissional ao qual deseja aderir. A preocupação de uma grande parcela dos estudantes está ligada a uma boa colocação no mercado de trabalho.

¹ Entendido como aumento da segurança do aluno quanto à escolha correta do curso universitário e quanto à certeza de que a natureza das atividades tanto acadêmicas como profissionais estão de acordo com seus projetos, vocações ou interesses.

Desta experiência interessei-me por desenvolver como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia um projeto para conhecer quais eram as satisfações e quais as perspectivas profissionais das estudantes de pedagogia.

O interesse específico recaiu sobre o/a estudante de pedagogia que ao mesmo tempo desenvolvia atividade docente. Esse interesse decorreu da leitura de trabalhos específicos da área que verificavam que os motivos pelos quais os estudantes ingressam no curso de pedagogia e as suas perspectivas após o egresso da universidade, são de natureza diferentes dos jovens que optam por outros cursos de graduação, apresentados no desenvolvimento teórico desse trabalho.

Desse modo passei a delinear minha questão de pesquisa: **Quais as satisfações e perspectivas profissionais de estudantes de pedagogia que trabalham durante sua graduação como educadores(as) das primeiras séries do ensino fundamental?**

A preocupação com as satisfações dos estudantes é fruto da leitura do livro "Feliz na Universidade" de Snyders (1995) que tomando por base algumas biografias de universitários ilustres apontou as "alegrias" dos estudantes decorrentes da vida universitária que faz com que esse período da vida do aluno não seja apenas de restrições em prol de um futuro de realizações profissionais.

Segundo o autor, os universitários se "alegram" tanto com aspectos da vida e da cultura estudantil como, também, com a realização de seus projetos e sonhos profissionais e pessoais.

Assim estando nosso interesse voltado à compreensão das satisfações e projetos profissionais desses/as universitários/as, optamos por privilegiar a percepção do próprio estudante. Escolhemos para objeto de análise alunos do curso de graduação de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

No Capítulo 1 estaremos abordando os *Caminhos Teóricos* da elaboração do trabalho, procurando, além de esclarecer as reflexões que nos levaram a um melhor conhecimento do tema aqui apresentado, fornecer algumas referências para discussões finais.

No Capítulo 2, *Caminhos Percorridos*, apresentaremos a abordagem epistemológica que guiou este trabalho, as descrições dos estudantes sujeitos da nossa pesquisa e os instrumentos que utilizamos para o levantamento dos dados.

O terceiro capítulo, *Caminhos da Análise*, é dedicado à apresentação da interpretação/compreensão dos dados levantados junto aos alunos. Por último apresentaremos algumas Considerações Finais.

CAPITULO I

CAMINHOS TEÓRICOS

Acreditamos que para estudar as satisfações e perspectivas profissionais de alunos de um curso específico, neste caso o de pedagogia, inserido em uma universidade, é necessário, antes, apresentarmos alguns aspectos acerca do próprio ensino de terceiro grau.

Há, nos últimos tempos, uma necessidade das pesquisas educacionais voltarem-se para o ensino superior, não apenas pelo fato desse ser ainda, no Brasil, um campo pouco explorado, que, segundo Santos Filho (1994), teve início há pouco mais de meio século, como também, por caracterizar um ambiente rico de experiências únicas, muitas vezes ambíguas e conflituosas.

Mas o que é ensino superior? Segundo Pachane (1998) a definição desse termo é complexa pois mesmo que pensemos nele como sendo o ensino pós-secundário voltado ao desenvolvimento profissional, científico e tecnológico, as instituições desse grau de ensino se diferenciam entre si. Como exemplo de ensino superior temos as faculdades isoladas, universidades, centro universitários, instituições municipais, estaduais, federais ou particulares.

Neste trabalho estaremos estudando o curso de pedagogia desenvolvido em duas universidades. Vale lembrar que o termo universidade também é de difícil definição pois, como diferentes autores apontam, o termo não corresponde a um formato único mesmo se levarmos em conta somente a realidade do Brasil (Belloni, 1992; Dias Sobrinho, 1995). Para Belloni (1992, p.71):

“a instituição denominada Universidade em épocas e regiões diversas, com modos de produção, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos, padrões culturais profundamente diferentes é também ela, em

verdade, muito diferente: não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual.”

Tendo em vista a complexidade da definição dessa instituição optamos por trabalhar com duas instituições que pudessem representar a idéia de Universidade, como geralmente compreendida:

“uma grande instituição, com variados cursos e alunos oriundos de diversas localidades do país e até mesmo do exterior, estando situado em um campo amplo, distante do centro da cidade e tendo as suas atividades voltadas para as três funções primordiais atribuídas a uma universidade: ensino, pesquisa e extensão” (Pachane, 1998)

Segundo Santos (1997) é difícil definir exatamente quais papéis cabem à universidade desempenhar devido à complexidade e variedade das expectativas dos estudantes que a procuram. No entanto, a literatura específica da área tem nos apontado que a função formadora da universidade não se restringe só ao aspecto profissional, mas também ao aspecto pessoal. E, segundo Pachane (1998, p. 123), é isso que a maioria dos estudantes esperam:

“... os papéis esperados da Universidade não dizem respeito somente à preparação para o mercado de trabalho. Os alunos esperam que a vida universitária lhes traga também a formação como indivíduos, tanto no aspecto de ampliação cultural como de desenvolvimento físico, psicológico e social.”

Assim, embora não figure explicitamente nas funções esperadas da universidade, o estudante se satisfaz quando percebe que está se desenvolvendo pessoalmente.

Nas finalidades da educação superior o papel de preparação de estudantes para um futuro profissional, bastante próximo, tem sua importância apontada. Podemos, no entanto, relacionar entre as finalidades não explícitas, o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Para Snyders (1995) a formação profissional é uma exigência social² que deve proporcionar ao estudante satisfação, tanto por gostar do que escolheu, como pela aventura de sair em busca do que pretende para a vida profissional.

No entanto, mais que satisfações, é grande entre os universitários brasileiros, uma preocupação com o futuro profissional. Isso porque a maioria dos jovens brasileiros, pelas suas situações econômicas, esperam ao término do terceiro grau ingressarem imediatamente na vida profissional, em uma ocupação que corresponda ao curso concluído. Nos últimos anos, esta expectativa tem sido frustrada para alguns cursos, seja por excesso de profissionais, seja pela falta de qualidade de alguns cursos, ou pela crise econômica que impede a expansão do mercado de trabalho e a consequente falta de vagas, de lugar e possibilidades de emprego.

A definição do termo "formação" profissional descrito por Benko (1964) está direcionada a aspectos relacionados ao mercado de trabalho. O autor entende que a formação profissional:

"designa uma preparação pela qual o indivíduo adquire o domínio dos princípios fundamentais, das técnicas específicas e das atitudes adequadas para poder reagir corretamente nas situações iguais às anteriormente experimentadas, e resolver satisfatoriamente as tarefas novas que se apresentam em seu campo de trabalho." (p. 76)

A ênfase na formação profissional vem desde o século passado influenciada por uma mentalidade científica positivista, como afirma Camargo et al. (1994, p11):

"Historicamente esta ênfase dada quase que de modo exclusivo para a formação do profissional, vem do século passado, desde a instalação de escolas de nível superior estruturadas no país após a Independência. Essa tradição profissionalizante, decorrente de uma mentalidade científicista positivista, foi sendo consolidada ao longo do tempo, apesar de

² Visto que é inegável a formação para uma carreira.

esforços diferenciados, como por exemplo, a criação da Universidade de Brasília, no início dos anos 60.

Ressalta-se, ainda, que também a política econômica do Estado Brasileiro foi enfatizando, cada vez mais, o papel a ser desempenhado pela educação frente ao desenvolvimento do país. Tal política foi melhor explicitada com a implantação da reforma de 1968, cujas preocupações estiveram mais centradas na quantidade, nos meios técnicos para a educação, na formação profissional e em prescrever um modelo ao qual o universitário deveria se adaptar.”

Assim, embora a finalidade da preparação profissional pela universidade em direção à formação de indivíduos para as exigências de um mercado de trabalho tenha sido muito acentuada, não pode ser a única direção que norteia uma instituição universitária com consciência de suas finalidades.

Pachane (1998) em seu trabalho de pesquisa, verificou que a maioria dos alunos ainda ingressam na universidade buscando, essencialmente, uma formação profissional que lhe garanta um bom emprego. No entanto, ela constata que o aluno se surpreende ao perceber o complexo contexto sócio-econômico ao qual está inserido. Pachane afirma:

Se nos reportarmos ao contexto sócio-econômico mais amplo no qual o aluno está inserido, observamos que a ruptura com o desejo de formação profissional que garanta boas condições de vida futura é ainda mais dura. O mercado de trabalho tem sido assolado no últimos anos por índices de desemprego cada vez mais altos, atingindo não apenas as profissões manuais, que demandam baixa escolaridade e são periodicamente substituídas pela automação, mas também os níveis hierárquicos mais altos, que demandam formação e qualificação superior. (122)

Um outro aspecto levantado pela autora, é que nem sempre o ingresso em um curso corresponde ao projeto profissional ou ao interesse do universitário. Dessa forma o curso nem sempre é garantia à profissionalização para o mercado de trabalho.

Castro & Schwartzman (1992, p.2) relatam que a partir da ampliação do acesso ao ensino superior, tanto no Brasil quanto nos demais países ocidentais, aconteceu o que os autores descrevem como “*descompasso entre*

a formação específica e a trajetória profissional dos egressos do ensino superior". Segundo eles, esse descompasso nota-se mais no Brasil, do que nos países do Primeiro Mundo, pois:

"há demora em entender as novas realidades e a incapacidade de formular políticas de ensino superior adequadas a um sistema cada vez mais dispar ... que apresenta problemas de perda de qualidade e de pouca sintonia entre o mercado profissional, a economia e a sociedade" (Castro & Schwartzman 1992, p.2).

Esse tipo de pensamento levantado pelos autores traduz uma visão de uma universidade exclusivamente voltada para a profissionalização deixando totalmente de lado as questões do indivíduo.

De forma geral o que se percebe na história da universidade brasileira é sua vinculação com o mercado de trabalho, a economia e os interesses econômicos vigentes, tornando o ideal da busca de conhecimento e da formação humana, uma preocupação secundária quando não totalmente excludente (Escotet, 1990; Von Zuben, 1995).

Para Goergen (1996, p. 23):

"Nos dias atuais, é notória a relação que se estabelece entre educação e produtividade. Educação para ser eficiente, deve ser capaz de incorporar o complexo sistema científico-tecnológico e colocá-lo a serviço da produção através das pessoas que forma. Não importa o ponto de vista humano que exige a agregação de valores, relacionados à realização do homem, com sua participação qualificada na construção de um projeto de vida individual e social."

Da pesquisa bibliográfica realizada, são poucos os trabalhos que demonstram a importância da formação pessoal do estudante. Para Goergen (1996) o próprio sistema educacional faz com que os alunos ignorem uma formação pessoal, que abrange conteúdos culturais, artísticos, reflexivos e privilegiando uma "boa" qualificação para a atuação no mercado de trabalho,

sequestrando deles a oportunidade de se satisfazerem com os diferentes aspectos de sua formação.

No entanto, a universidade além, de sua formação mais visível de preparação profissional, tem a função, conforme Dias Sobrinho (1995), de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do mundo em que vivem.

Dessa forma, podemos dizer que a educação superior precisa se preocupar em desenvolver uma formação completa. Formação esta que englobe tanto os aspectos profissionais como pessoais dos alunos. Somente assim, a universidade proporcionará aos estudantes satisfações profissionais, sociais, pessoais, culturais.

A VIDA UNIVERSITÁRIA

Snyders (1995), a partir de um estudo realizado em Paris, verificou as satisfações dos estudantes universitários e iniciou uma reflexão a respeito da importância desse aspecto na vida universitária.

Baseado em autobiografias de ilustres intelectuais, cientistas e artistas do passado que evocavam vivências acadêmicas, o autor buscou encontrar quais são os momentos vivenciados pelos universitários na realização do "ofício" de estudante que lhes proporcionam "alegrias" e "não alegrias". Dessa forma o autor apresenta como tese central:

"... a universidade além de seu papel inelutável de preparação dos jovens para uma vida profissional bastante próxima, para uma vida plenamente adulta bastante próxima, tem a vocação de ser, durante esses poucos anos, um lugar destinado à alegria cultural". (p.15)

E complementa:

"Muito mais ainda que o colégio, a Universidade precisa justificar-se em relação à alegria, provar que é

capaz de suscitá-la, de colocar a alegria da cultura não só em relação com o conhecimento e a compreensão mas também como maneira de ser e de levar uma vida que deve ser escolhida agora; senão (salvo talvez no que concerne estritamente à preparação profissional) ela corre o risco de ser devorada por outras instituições de formação e mesmo lazeres elaborados, mais facilmente acessíveis, mais empenhados em atrair.” (p.15, 16)

É importante ressaltar que o fazer universitário, conforme Snyders (1995) destaca, deve-se voltar para a vida, rompendo a dicotomia teoria-prática, ou pensar-fazer. A importância da formação profissional é inegável, porém essa não é (e não pode ser) a única formação que cabe à universidade proporcionar.

Snyders (1995), ao se referir à vivência dos alunos universitários, menciona a existência de situações positivas que proporcionam satisfação aos alunos, as denominadas “alegrias” e situações negativas que dizem respeito às frustrações a que chama de “não alegria”.

Como “não alegria” o autor faz referência à falta de tempo para a realização das tarefas acadêmicas, dificuldades de relacionamento pessoal, desencontro com o curso escolhido.

“Os programas não correspondem ao que poderia interessar aos estudantes – e aliás raramente no que lhes seria útil; os exames, os concursos são demasiado difíceis, bizarramente difíceis, e se está mal preparado para eles: estafa, fadiga, estudos embrutecedores, sobrecarga de tarefas; exames ansiógenos, angústia do diploma a obter; no sentido forte do termo, uma sucessão de provas – cujo sentido e finalidade muitas vezes aparecem subilinos.

Fracassos, reorientação rejeição para fora daquilo que se havia escolhido; o objetivo passa ser o de manter contra a avalanche de seleções, o que o obriga em viver em situações de profunda ameaça, para não dizer julgamento; os estudos vividos como uma sucessão de eliminações, de condenações. E no período estudantil isso ainda é mais angustiante porque os fracassos estão próximos; não é como no primeiro grau, quando se tinha muitos anos pela frente.

Obsessão de um emprego: mesmo quando se passa no exame, conseguir-se-á um emprego? Risco de carreiras não valorizadas de desemprego. Se se estuda, é quase sempre com os olhos fitos cravados no exame e no risco da profissão errada. Que lugar resta para a alegria do saber, para o desabrochar da personalidade?" (Snyders, 1995, p. 24-5)

Quanto às "alegrias", Snyders (1995) destaca a satisfação da liberdade e da escolha. Estas alegrias segundo ele, podem levar num primeiro momento, à angústia da responsabilidade visto que é colocado ao aluno a tomada de decisão. No entanto, essas alegrias se fortalecem pouco a pouco na medida em que o estudante percebe a possibilidade de se enveredar por caminhos múltiplos. E na trilha por caminhos ainda não conhecidos, o jovem conhece a alegria da investigação, das rupturas, das continuidades e dos novos conhecimentos.

Não podemos deixar de colocar a alegria que os jovens podem experimentar na participação, no envolvimento político, no convívio e no amadurecimento.

Snyders no seu trabalho apresenta essas alegrias em duas categorias. A primeira o autor chama de "alegrias intermediárias" que são aquelas que têm uma relação específica com a vida e a cultura estudantis, como: alegria de progredir, de se superar, do esforço, de alcançar metas, de se preparar para o futuro, de ser reconhecido, de alcançar prestígio. A outra categoria o autor chama de "alegrias da expectativas" que se referem às idéias, projetos e sonhos almejados pelos estudantes. Fazem parte dessa categoria as alegrias das expectativas dos estudantes sobre os aspectos da vida universitária, dos projetos profissionais, da perspectivas de estudar assuntos de interesse, de se identificar com mestres e colegas

Concluimos assim, que a formação para uma profissão deve estar relacionada a um crescimento pessoal que somados, proporcionam satisfação e prazer aos estudantes.

Nesse contexto, entender a natureza dos motivos que conduzem os estudantes a um curso específico é importante para se chegar ao que almejamos: quais as satisfações e as expectativas dos universitários dos cursos de pedagogia por nós pesquisados.

POR QUE PEDAGOGIA?

Há uma extensa literatura sobre a formação propriamente dita dos profissionais da educação. São estudos de grande valor para cada vez mais se buscar uma formação mais própria para o contexto brasileiro. No entanto, não será este o aspecto que trataremos no presente trabalho. Daremos ênfase ao aluno de pedagogia como estudante e profissional e não trabalharemos as propostas curriculares de formação. Discutiremos, sob este enfoque, os motivos que conduzem o estudante a escolher este curso de graduação.

Segundo Pereira (1999) as condições de exercício da educação brasileira, com destaque para o humilhante salário e a precariedade do ambiente escolar, vem desestimulando o jovem à escolha do magistério como profissão futura. Assim, pesquisar os interesses dos alunos engajados num curso de formação de professores reverte-se de importância para a área. Acreditamos que apesar das dificuldades pertinentes à área, ela proporciona satisfações diferentes a quem a exerce.

Oliveira & Sousa (1998, p. 64), num trabalho que se destinava a traçar o perfil do ingressante, a trajetória acadêmica e o destino profissional dos formandos em pedagogia da faculdade de educação da USP, destacam que os motivos que levaram os alunos a escolherem o curso de pedagogia são predominantemente *“o interesse/gosto pela área de educação e a intenção de aprimoramento na formação profissional”*. Ou seja, os jovens procuram o curso, pela busca da *“alegria”* de fazer o que gostam e de ampliar os seus conhecimentos pedagógicos.

Baptistella (1993, p.2), em seu trabalho cujo objetivo principal se refere à formação dos professores, relata que a busca do aprimoramento profissional no curso de pedagogia é resultado da formação insuficiente do curso de magistério, para formar, o que a autora coloca, de *“bons professores”*.

Oliveira & Sousa (1998, p. 64) identificaram que a expectativa da maior parte dos estudantes de pedagogia em relação ao curso é além de ampliar o conhecimento da área, a de adquirir boa formação. As expectativas

dos estudantes ao terminarem o curso de graduação é, para essa grande maioria, a de *"trabalhar na área de educação"*.

Os mesmos autores sugerem que os alunos de pedagogia não procuram a formação superior com o intuito de se profissionalizar,

"interesse e gosto pela área ou mesmo contemplação e aprofundamento da formação são afirmações bastante genéricas que não contemplam uma perspectiva explícita de profissionalização Uma minoria de alunos indica claramente intenção de preparação profissional com a frequência ao curso."
(Oliveira & Souza, 1998, p. 64)

No entanto, os autores identificam, ao analisar a trajetória profissional destes estudantes, que a maioria ingressa no mercado de trabalho tanto antes como após a finalização da graduação revelando que *"o curso profissionalizou os alunos e possibilitou-lhes inserção no mercado de trabalho na área de sua formação"* (Oliveira & Sousa, 1998, P. 65).

É importante ressaltar que o ensino superior, como visto anteriormente, além do objetivo de propiciar um desenvolvimento profissional do estudante é um lugar que deve também promover seu desenvolvimento pessoal. Nóvoa (1992, p. 24), em seu artigo sobre a formação dos professores e a profissão docente, aponta que a formação do pedagogo também deve seguir esta direção com espaços para as dimensões pessoais e profissionais. O autor afirma: *"a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal"*.

ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Castro & Schwartzman (1992) no estudo sobre a trajetória acadêmica e profissional do estudante dos alunos da USP, identificaram que mais da metade dos estudantes de pedagogia que estavam concluindo o curso, já exerciam a profissão enquanto o cursavam. Segundo os autores, isto se deve à possibilidade de ser professor das primeiras séries do ensino fundamental, tendo a habilitação proporcionada pelo ensino médio, sem a necessidade do ensino superior.

Castro & Schwartzman (1992) verificaram uma tendência dos estudantes de pedagogia ao concluírem o curso de se engajarem exclusivamente na atividade profissional, não optando em continuar seus estudos, pelo menos no período imediatamente após a conclusão do curso de graduação.

Ao analisar a situação dos estudantes de pedagogia que já exerciam atividades docentes durante o curso, depois de 6 meses a um ano após a finalização do curso de graduação, os autores identificaram que uma porcentagem grande de pedagogas permanecera no mesmo trabalho após a formatura. Em poucos casos, a graduação significava promoção profissional, ligadas às habilitações oferecidas pelo curso, como supervisão e administração escolar, orientação educacional, etc.

Isso significa que para os estudantes de pedagogia que trabalhavam no magistério de 1º grau antes da formatura, principalmente na rede privada, o diploma não garante de forma automática uma promoção profissional.

O que Castro & Schwartzman (1992) sugerem com o levantamento desses dados é que a formação superior do pedagogo não permite grande ascensão ou melhores posições sociais. Eles afirmam:

“o magistério de 1º e 2º graus não oferece, no Brasil, uma perspectiva de carreira, de crescimento profissional acompanhado de reconhecimento e prestígio social.” (Castro & Schwartzman 1992, p. 13)

Laranjeira e colaboradores (1999 p. 43) acreditam que para garantir a profissionalização dos educadores é necessário uma valorização e reestruturação do magistério. Para as autoras:

“não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar a necessidade de associá-la a uma carreira que seja atraente e que estimule investimentos pessoais dos professores e reverta em melhoria salarial, na medida em que eles ampliam e aperfeiçoam suas competências profissionais”.

A valorização dos professores como profissionais, segundo Laranjeira et. al (1999, p. 21, 22) está atrelada a uma tendência que se pode verificar em alguns modelos de formação profissional, de:

“promover transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores de modo a assegurar desenvolvimento de diferentes competências profissionais, assegurar condições adequadas de trabalho, remuneração e incentivos, tornando o magistério uma opção atraente”.

Pereira (1999, p. 111), tratando sobre a formação de professores, também relata a desvalorização dos profissionais da área de educação. Ele cita que os educadores vivenciam condições desmotivantes como: *“más condições de mercado de trabalho, salários pouco atraentes, jornadas de trabalho excessivas e inexistência de plano de carreira”.*

PROFESSORES(AS) DE 1º GRAU: ALGUNS PERFIS.

As características de professores(as) de 1º grau do Brasil foram delineadas por Gatti, Esposito & Silva (1994) num estudo desenvolvido dentro do "Proyecto Magistério Características de la Profession Maestro" realizado em vários países da América latina.

O trabalho se desenvolveu com professores dos estados do Maranhão, Minas Gerais e São Paulo cujas características, segundo as autoras, são abrangentes em relação ao país. Fizeram parte da pesquisa uma amostra de 304 professores construída de forma deliberada entre os docentes ativos no primeiro grau de ensino da rede pública dos três estados que faziam parte do estudo. As autoras elaboraram um questionário para o desenvolvimento da pesquisa que continha questões abertas e fechadas.

Foram analisadas várias características dos professores como situação socio-econômica, as condições de trabalho, o grau de formação, como chegou ao magistério, as gratificações e frustrações da carreira profissional, entre outras.

As autoras verificaram que enquanto 41% dos docentes declararam que chegaram à profissão de magistério porque sempre quiseram ser professores, 59% dos respondentes apontaram que chegaram à profissão por causa de "condições circunstanciais" que se referem à falta de outras oportunidades, mercado de trabalho difícil em outra área, experiências acidentais de dar aula, não ter conseguido passar no vestibular em outra área, etc. Nesse último grupo estão as respostas dos docentes que, segundo as autoras, declararam que a escolha não foi decorrente de uma escolha consciente, clara e específica, ela simplesmente aconteceu. As autoras verificaram que 53% do grupo estudado tinha formação em nível superior.

Gatti, Esposito & Silva (1994) verificaram que a expectativa sobre o exercício da profissão está associada às condições sócio-econômica do

professor. Enquanto os docentes com melhores situações de vida têm expectativas mais idealizadas da profissão, os professores com condições inferiores evidenciam expectativas relacionadas ao fator financeiro, à segurança do emprego, à possibilidade de conciliar a profissão econômica com a manutenção de uma família.

Além disso, as autoras constataram que é alta a porcentagem de professores que optariam por outra profissão, isto porque se sentem desvalorizados como professores, insatisfeitos com o salário e com o trabalho desgastante

“Estas questões apontam para a necessidade de se analisar o contexto socio-afetivo que permeia o exercício do magistério e que pode nos abrir perspectivas de compreensão sobre a real inserção do professor como profissional-cidadão” (Gatti, Esposito & Silva, 1994, p. 254).

Quanto ao que é mais gratificante no exercício do magistério, a grande maioria respondeu ser as atividades de sala de aula e as relações afetivas no trabalho. Quanto ao que é mais frustrante, as respostas não ficaram concentradas a um aspecto: 27% dos respondentes disseram ser o baixo salário, 23% a ausência de condições mínimas de atuação profissional, 23% falta de formação e atualização, 16% má relação de trabalho, 15% múltiplas exigências extra-classe.

Quanto às expectativas, 68% disseram que elas não se cumpriram ou realizaram-se parcialmente enquanto que 32% declararam que suas expectativas tinham se concretizado.

Os professores que declararam ter suas expectativas profissionais alcançadas afirmaram, na sua grande maioria, que isto aconteceu porque sempre se sentiram realizados com a profissão, porque conhecem o processo de ensinar, porque sua relação com as crianças é boa.

A explicação para a não concretização das expectativas profissionais são, na sua grande maioria, os baixos salários, o que significa, segundo as autoras, que ela não está relacionada a atividades pedagógicas.

Outro trabalho que visava traçar o perfil de professores(as) das primeiras séries do ensino fundamental foi o desenvolvido pelo grupo de Avaliação e Medidas Educacionais realizado em Minas Gerais, através da aplicação de um questionário respondido por 2274 professoras da rede pública desse estado.

Entre outras características traçadas na amostra, o estudo verificou que quase a totalidade das professoras entrevistadas (94,2%) respondeu estar fazendo ou terem concluído o curso de Magistério. Essa é uma indicação de que as professoras estão preparadas, pelo menos formalmente, para o exercício da profissão.

As professoras foram questionadas quanto aos motivos que as levaram a fazer o curso de magistério. As respostas mais frequentes foram: interesse específico pela profissão (45,3%), falta de opção de curso (21,6%) e afetividade com crianças (20,7%).

A maioria das professoras (55,7%) apontaram que não tinham realizado nenhum curso superior. Apenas 6,1% das professoras que responderam ao questionário estão frequentando um curso superior. O restante das professoras, que corresponde a 39,2%, já possuem um diploma superior.

É surpreendente que dentre as professoras que possuem nível superior, 26,9% afirmaram ter um curso de pós-graduação e 2,1% estar matriculadas em algum curso desse nível.

No que diz respeito à satisfação com o trabalho, 45,6% das professoras que fizeram parte da amostra afirmaram estar satisfeita com seu trabalho, 7,1% apontaram que se sentiam muito satisfeita com sua ocupação, 29,1% disseram não estar nem satisfeita nem insatisfeita e apenas 18,2% apontaram estar insatisfeita ou muito insatisfeita com o trabalho.

É importante notar que a metade da população que fez parte dessa amostra (52,8%), aponta estar satisfeita ou muito satisfeita com o trabalho de professora, apesar das dificuldades encontradas na profissão.

Quanto às perspectivas profissionais e planos futuros das professoras, 85,4% destas apontaram o interesse em fazer curso de

atualização, 55,6% colocaram planos de fazer um curso superior ou pós-graduação, 36,9% apontaram o projeto de trabalhar em dois turnos e 27,5 % pretendiam trabalhar em outra atividade dentro da escola³.

³ As professoras podiam citar todos os seus planos ligados a vida profissional.

CAPÍTULO II

CAMINHOS PERCORRIDOS

A metodologia utilizada nesse trabalho, resulta de um conjunto de procedimentos que dão subsídios para o pesquisador nortear sua investigação de acordo com os seus objetivos e das características das instituições a serem estudadas (Thiollent, 1984).

Acreditamos que para alcançarmos os objetivos deste trabalho, a investigação qualitativa é a que nos permite um maior entendimento das satisfações e perspectivas profissionais dos nossos sujeitos, entendendo estas relações não como fatos estatísticos mas em termos de processos dinâmicos e contextualizados (Ezpeleta & Roclel, 1989; Ludke & André, 1986; Triviños, 1987).

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa apresenta dois pressupostos. O primeiro se refere à influência do ambiente (contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida) nos atores. O segundo pressuposto *“ressalta a idéia de que o comportamento humano muitas vezes tem mais significados do que os fatos pelos quais eles se manifestam”* (p.122). Assim, o trabalho de pesquisa procurou abranger os indivíduos não nas situações isoladas, mas na perspectiva de seu contexto social.

Segundo Bodgan (apud Triviños, 1987), uma investigação qualitativa apresenta as seguintes características: o ambiente natural se constituiu em fonte de dados e o olhar do pesquisador é um instrumento chave; a preocupação principal é com o processo e não com os resultados; os resultados da análise dos dados são indutivos; o significado dos dados é a preocupação essencial.

É importante ressaltar que essas características estão presentes nos diferentes tipos de investigação qualitativa, porém o teor da pesquisa, segundo Triviños (1987), varia de acordo com o referencial teórico no qual o pesquisador se apoia.

Para responder às nossas indagações procuramos adotar um referencial que nos permitisse apreender de forma dinâmica o objeto que nos propomos estudar. Encontramos na concepção dialética, a possibilidade de analisar o nosso objeto de forma dinâmica como propomos (Lakatos & Marconi, 1991).

Apoiadas no referencial dialético estaríamos buscando entender o processo vivido pelo estudante de pedagogia para a construção das suas perspectivas profissionais e satisfações quanto à sua formação. Segundo Triviños (1987, p. 125) a concepção dialética é:

“capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas se existem e, realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa”.

LEVANTANDO OS DADOS

A Escolha do Instrumento

Para alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho optamos pela utilização de entrevista semi-estruturada por, além de permitir uma flexibilidade e adaptações exigidas pelo momento da entrevista (Ludke & André, 1986), é, segundo Triviños (1992), um dos instrumentos mais adequado para o enfoque qualitativo.

A opção por este instrumento é por ele permitir ao entrevistado construir e reconstruir o significado das suas exposições, no nosso caso, as

satisfações e perspectivas profissionais. As observações de GIL (1989) sobre a entrevista semi-estruturada também nos levaram a optar por ela. Para ele, a entrevista se constitui em uma técnica eficiente para a obtenção de dados a respeito do entendimento do sujeito sobre o objeto de análise, além de oferecer flexibilidade maior ao entrevistador para se adaptar às pessoas e circunstâncias em que se desenvolve a entrevista e captar tanto expressão corporal e facial do entrevistado como a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas.

Dessa forma, levantamos os itens que comporiam o nosso roteiro de entrevista:

1. **Caracterização do entrevistado**
2. **Trajetória estudantil**
3. **Trajetória profissional**
4. **Contribuições do curso de pedagogia**

As respostas que compunham os itens foram analisadas na tentativa de aglutinar temas semelhantes e abordar os específicos.

Dessa forma a entrevista foi estruturada a partir da ordem temática, apresentada acima, contando primeiramente com uma parte dedicada às informações gerais sobre o aluno (sexo, idade, local de estudo, local de trabalho, como é o lugar onde trabalha), a fim de nos auxiliar na análise sobre suas satisfações e perspectivas profissionais.

A segunda parte, abordava questões relativas à sua trajetória estudantil a fim de compreender o que o levou a ingressar em cursos de formação de professores, a buscar uma formação superior e também identificar as mudanças pessoais que, os entrevistados acreditam ser provocados pela vida acadêmica.

Aspectos relacionados à profissionalização, satisfação e perspectiva profissional, colocação no mercado de trabalho, foram abordados no terceiro item.

Por fim, agrupamos as questões relativas à percepção do estudante sobre a contribuição do curso tanto para a atividade desenvolvida como para a construção de um projeto profissional.

Os Sujeitos da Pesquisa

Optamos pelo estudo de duas universidades uma vez que nosso interesse consiste na análise do estudante quanto às suas satisfações e perspectivas profissionais. As duas universidades que escolhemos para trabalhar são a Universidade Estadual de Campinas (pública) e a Universidade Metodista de Piracicaba (privada).

Optamos por trabalhar com um número de três alunos/professores de cada uma das universidades que estivessem frequentando os últimos semestres de seus cursos. Este número reduzido de sujeitos foi determinado visando uma aproximação do pesquisador com o aluno.

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi aleatória entre os alunos que satisfaziam as características que precisávamos: estar matriculado nos últimos semestres do curso de pedagogia e trabalhar como educador. Procuramos compor a amostra com estudantes de ambos os sexos, no entanto, como não encontramos estudantes de pedagogia do sexo masculino que cumprissem as características determinadas nesse estudo, fizeram parte da amostra, apenas estudantes do sexo feminino.

Na Unicamp entrevistamos três alunas que frequentavam o 8ª semestre de pedagogia que se refere ao penúltimo semestre do curso, uma vez que o prazo mínimo de integralização do currículo são de nove semestres.

Entrevistamos na Unimep três alunas que estavam finalizando o último semestre do curso, que se refere, para o curso de pedagogia dessa universidade, ao 6º semestre. (ver quadro 1 que segue)

Quadro 1. Característica dos Sujeitos

| SUJEITOS⁴ | Universidade | Idade | Tempo de Atuação |
|-----------------------------|---------------------|--------------|-------------------------|
| LUCIANA | Unicamp | 22 anos | 5 anos. |
| JÚLIA | Unicamp | 24 anos | 6 anos |
| DANIELA | Unicamp | 28 anos | 9 anos |
| SIMONE | Unimep | 22 anos | 1 ano e 6 meses |
| CLARA | Unimep | 30 anos | 4 anos |
| GISELE | Unimep | 20 anos | 3 anos |

As entrevistas foram realizadas de setembro a novembro de 1999.

Para a realização das entrevistas, primeiramente fizemos um contato inicial com alguns alunos que cumpriam as características, no qual era explanado os objetivos da pesquisa e consultado o seu interesse e disponibilidade para participar da mesma. Após a concordância do aluno, solicitávamos que estabelecesse o horário e o local da entrevista. Todas foram marcadas nas próprias universidades. A partir da permissão dos alunos, as entrevistas foram gravadas e transcritas, para posterior análise.

⁴ A fim de preservar a identidade das estudantes entrevistadas os nomes aqui apresentados são fictícios.

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA ANÁLISE

CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS

Os dados fornecidos no primeiro item das entrevistas, relativos às características profissionais das estudantes, ajudam-nos a configurar alguns perfis que poderão nos ajudar a entender as satisfações profissionais de alunas do curso de pedagogia, como previsto na literatura (Gatti, Esposito & Silva, 1994).

Das seis estudantes de pedagogia que entrevistamos, apenas uma (Daniela) trabalhava em escola pública, as outras cinco atuavam em diferentes instituições particulares. Luciana trabalhava em uma pré-escola como coordenadora pedagógica e com musicalização infantil, Júlia era professora de 1ª série em uma escola particular, Simone estava atuando em uma escola para deficientes mentais no interior do estado de São Paulo, Clara realizava um projeto na área de psicologia infantil em uma escola particular e Gisele era auxiliar de uma classe de 1ª série em uma escola tradicional de Piracicaba.

Todas já atuavam na profissão há mais de dois anos sendo que Daniela atuava há quase 10 anos e Júlia há 6 anos. Do ponto de vista dos sujeitos desta pesquisa, as vivências profissionais na escola provocam exigências de diferentes naturezas.

Daniela, a estudante em escola pública, relata que praticamente não se defronta com qualquer tipo de exigência profissional efetiva. Para a estudante, apenas medidas paliativas foram tomadas visando um maior compromisso do professor com seu trabalho. Como exemplo dessas medidas Daniela cita: a avaliação do professor preenchida pelo diretor e planejamento ou propostas de trabalhos realizadas no início do ano. No entanto, ela desenvolve seu trabalho de acordo com as suas possibilidades exercendo, dessa maneira, uma autonomia no exercício de sua profissão:

"Olha para falar a verdade, a escola estadual não exige praticamente nada do professor, muito pouco mesmo, depois que introduziram avaliação que vem pronta para o diretor preencher, o professor ficou um pouco temeroso, até o próprio diretor tenta colocar uma linha pedagógica, mas o Estado é aquela coisa que em cada lugar que você vai é de uma maneira que você trabalha.

Nessa escola em que eu estou agora, nós sentamos no começo do ano e propusemos trabalhar com projetos, então eu tenho alguns projetos que dou encaminhamento... Mas você tem livre escolha para fazer o trabalho de acordo com sua necessidade e possibilidade." (Daniela)

Júlia também aponta a cobrança de seguir um planejamento anual, que define os conteúdos a serem trabalhados, e que tem autonomia em sala de aula que lhe é confiada, pela sua competência pessoal:

"... Eu tenho uma autonomia muito grande na sala de aula. A coordenadora confia no trabalho competente, ..."(Júlia)

Júlia descreve ainda, a cobrança de um conhecimento em informática e diz que conhecimentos teóricos não lhe são cobrados pelo fato de estar cursando pedagogia.

"Em termos de informática é uma coisa que está sendo exigido." (Júlia)

E

"...por eu estar na faculdade, o conhecimento teórico é uma coisa que não está sendo exigido de mim." (Júlia)

Simone informa que na instituição onde atua, ela tem liberdade para realizar seu trabalho guiando-se por um planejamento pedagógico anual definido em parceria com a psicóloga. A liberdade à qual a aluna se refere é consequência da autonomia que exerce no dia-a-dia de seu trabalho:

“... Lá eu tenho liberdade de fazer o que eu achar necessário para meus alunos.” (Simone)

Já a Luciana argumenta que lhe é cobrado ter *“um conhecimento pedagógico consistente”*.

Ao nosso ver, todas as instituições educacionais deveriam ao menos cobrar de seus professores esse tipo de conhecimento para a realização de um trabalho docente consistente, crítico, reflexivo, etc.

Para Clara, a cobrança de realizar um trabalho que esteja de acordo com a filosofia da escola é a exigência que lhe é pedida:

“Tenho que dar conta de um conteúdo que tenho que correr atrás, e dar a cara da escola e a forma que elas (as coordenadoras) querem ...” (Clara)

Para Gisele a maior exigência é a de completar o conteúdo específico proposto para série na qual atua:

“Eu trabalho em uma primeira série eles cobram que as crianças saiam lendo e escrevendo.” (Gisele)

Percebemos que foi recorrente, entre as colocações das estudantes sobre as exigências profissionais que vivenciam, os aspectos relacionados à autonomia da profissão do professor. Nota-se que para algumas estudantes a autonomia é relatada como algo positivo no exercício da profissão, e para outras é vista como negativo, por ser entendido como desleixo da coordenação. Ou seja, ela pode ser vista pelas estudantes/profissionais ou como uma exigência a ser cumprida ou como um benefício que auxilia no exercício da profissão.

ESCOLHA DA ÁREA DE ATUAÇÃO

No que diz respeito à escolha da carreira, os dados levantados pela Convest (Comissão Permanente para o Vestibulares da Unicamp) em 1995⁵ apontam que os motivos mais frequentes relatados pelos estudantes são: a realização e aptidão pessoal. Esses dados demonstram que poucos alunos fizeram referências a fatores como “influência de amigos, família ou meio de comunicação”, “prestígio social” e “baixa concorrência pela vaga”.

As estudantes que fizeram parte da presente pesquisa, Luciana e Simone, atribuem o ingresso nessa área, principalmente à influência de familiares devido ao grande contato que tinham com a profissão através de suas mães educadoras. Essa influência mostrou-lhes as “alegrias” e despertou-lhes o gosto pela profissão.

Nas palavras de Luciana:

“Eu sempre gostei. A minha mãe é professora e sempre tive um contato muito grande com a área de educação ... por ter um contato com a profissão dentro de casa me interessei por essa área. Busquei inicialmente no curso de magistério uma formação para trabalhar onde me identifiquei com a área, achei que fosse a carreira que gostaria de seguir e entrei para o curso de pedagogia.” (Luciana)

A escolha feita por Simone tem a mesma raiz:

“...quando a minha mãe fundou a escola ... me apaixonei por isso e entrei para o curso de pedagogia, eu não fiz magistério porque na época achei que era muito nova para optar.” (Simone)⁶

A influência de pessoas da área também foi relatada por Daniela. Para esta entrevistada, o que a conduziu para área de educação foi a

⁵ Trabalhamos com os dados de 1995 por ser o ano de ingresso dos sujeitos dessa pesquisa.

⁶ Simone atua em escolas de excepcionais como auxiliar orientada por uma pedagoga.

convivência com professores que sempre a incentivaram a ingressar na carreira:

“Eu acho que tive sorte com os professores que eu tive. Eles me incentivaram na profissão.” (Daniela)

Júlia afirma que ingressou acidentalmente no magistério e que depois foi se envolvendo com a área. A proximidade de sua casa com uma escola que oferecia formação em magistério e a exigência do seu pai para que fizesse um ensino médio que já lhe fornecesse uma formação, foram os aspectos que a fizeram ingressar no curso que depois se apaixonou:

*“Eu ingressei no magistério por uma questão muito prática. Meu pai me pressionou para eu não fazer colegial comum...Fui para o colégio particular mais próximo da minha casa, então entrei meio de ‘sopetão’, ‘meio caindo de paraquedas’.
O primeiro ano foi básico, tanto para o colegial, tanto para o magistério. A partir do segundo ano começou o estágio. Realmente aí eu fui vendo que foi dando certo. Fiz várias horas a mais de estágio dentro do próprio colégio. Criei um vínculo com as professoras dali e fui gostando.” (Júlia)*

Já o que conduziu Clara para a área, não foi influência de terceiros mas o interesse pela formação do indivíduo, objeto da educação. Ela explica:

“Eu acho que esta vontade de permear com o conhecimento do sujeito, trabalhar com a questão do comportamento desse sujeito, da formação desse sujeito, me levou a fazer pedagogia.” (Clara)

Gisele apontou que ser professora “é o sonho de toda menina, como foi o dela”, mas somente decidiu pela área após a realização de um teste vocacional que a fez ingressar na área procurando uma profissionalização e uma realização pessoal:

“Ser professora eu acho que é o sonho de toda menina, eu pensei em outras áreas, mas quando fiz o

teste vocacional eu vi que era isso mesmo que eu queria ser: professora.” (Gisele)

Como colocado no primeiro capítulo, Gatti, Esposito & Silva (1994) verificaram em seus estudos que o ingresso na área de educação se dá, ou por condições circunstanciais ou para realização de um sonho ou projeto profissional. Esses também foram os motivos mencionados por nossas entrevistadas além do aspecto da influência de terceiros.

No que se refere à realização com a escolha profissional feita, apesar das dificuldades apontadas pelas estudantes decorrentes da desvalorização do profissional professor, da falta de carreira e demais dificuldades mencionadas, todas vêem sua escolha como correta e pretendem não encerrar seus projetos acadêmicos. Este dado se diferencia do encontrado por Gatti, Esposito & Silva (1994). Estas autoras verificaram no estudo que procurava traçar o perfil de professores, uma alta porcentagem de docentes que optariam por outra profissão.

O que ficou mais forte entre as estudantes entrevistadas é que para elas, a certeza de que escolheram a área profissional correta se deve, essencialmente, a fatores como: satisfação decorrente da atividade profissional que exercem, sentimento de crescimento pessoal e vontade de aprimoramento pedagógico.

“Eu vejo como acertada, embora seja uma carreira muito difícil, que exige muito do profissional que está se propondo, exige um trabalho intenso e muito cansativo, uma carreira que você não esgota sua atividade só no ambiente de trabalho. Na carreira de professor, pedagogo, você chega em casa e tem um monte de coisa para fazer, você tem que estar sempre estudando, lendo, então é uma carreira muito difícil, muito pesada. Para mim acho que é o que eu queria mesmo, estou satisfeita com a minha escolha, não penso em mudar, só não sei em que sentido vou prosseguir, se vou continuar em coordenação, se eu vou buscar só ficar na sala de aula, isso eu não tenho claro como vou desenvolver, por enquanto eu pretendo ficar na sala de aula e na coordenação, mas futuramente posso estar atuando em uma direção,

mas dentro da carreira de pedagogia trabalhando com escola mesmo.” (Luciana)

“Não me arrependo de forma alguma, acho que estou num campo de trabalho em que dou certo. Porém eu não pretendo ficar sempre em sala de aula por um raciocínio de multiplicação, na sala de aula me interajo com 20 crianças, se além da sala de aula eu trabalhar com formação, coordenação de educador, cada um que estiver lá vai estar sendo formado de uma forma que diferenciará o relacionamento com as crianças. Assim eu quero crescer nessa hierarquia por questões de ideal.” (Júlia)

“Eu acho que não poderia ser melhor, eu sei que eu não posso parar aqui, porque educação se inova a cada ano eu espero fazer mais cursos e não parar, porque eu acho que tenho muito a contribuir com esse tipo de população.” (Simone)

“Quando você fala em escolha profissional eu penso em remuneração mesmo, mais a minha escolha profissional foi certa pela área, eu não quero sair da faculdade, tenho o objetivo de sair da sala de aula e pesquisar, dentro da área, na parte comportamental e é isso que quero fazer depois que me formar.” (Clara)

“Eu me sinto muito satisfeita agora terminando o curso porque é um degrau que eu consegui subir, com um pouco de dificuldade mais subi e eu estou orgulhosa de mim eu estou muito feliz e querendo continuar estudar.” (Simone)

O que se percebe entre as estudantes profissionais pesquisadas neste trabalho, é que, apesar de sua consciência das precárias condições de trabalho do educador brasileiro, a escolha da profissão do magistério é sentida como a correta, por lhes proporcionar satisfações no exercício. Este dado reforça a afirmação de Pereira (1999) explicitada no capítulo I, de que são as “alegrias” que a profissão proporciona, o que conduz a maioria das jovens à profissão de educador.

BUSCA PELA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Para as estudantes/professoras a certeza da escolha correta da área de atuação e o sentimento de satisfação na vida profissional e pessoal, provoca a busca de um aprimoramento pedagógico no curso de graduação de pedagogia para que possam exercer de forma mais qualificada suas atividades docentes.

Novas Necessidades

Quanto ao interesse em se graduar em curso superior, foram apontados aspectos como: necessidade de aprofundamento teórico e prático, desejo de se graduar em nível superior e também garantia de emprego.

As entrevistadas apontaram a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos para aperfeiçoar a própria prática e melhor contribuir com a escola. Assim podemos afirmar que a busca pelo curso de pedagogia foi resultado de uma procura de formação que superasse as deficiências do curso de magistério, e da busca de um referencial teórico não adquirido anteriormente, tendência que também foi descrita pelos autores trabalhados na referência teórica deste estudo (Baptistella 1993; Oliveira & Santos, 1998).

Luciana e Daniela acreditam que o curso de pedagogia é importante para um aprofundamento pedagógico científico que não fez parte da formação do curso de magistério do 2º grau. Para elas a preocupação em ampliar seus conhecimentos é para aprimorarem suas práticas profissionais.

"O magistério forneceu uma formação muito superficial. Eu senti a necessidade de um aprofundamento científico."(Luciana)

“Eu senti a necessidade de estar mudando a minha prática. No magistério você tem uma noção prática, mas sem saber o porquê você faz aquilo, eu estava buscando o porquê, estava buscando alguma coisa que me fizesse aperfeiçoar, ..., estava buscando conhecimento.” (Daniela)

Esta vinculação não confirma as conclusões de Oliveira & Souza (1998, p.64), para quem a busca do aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre a área na qual já se atua, não *“contempla uma perspectiva explícita de profissionalização”*.

Também para Simone e Gisele o curso de pedagogia foi essencial para adquirir conhecimentos pedagógicos que contribuíssem para o exercício de sua profissão. Além disso, Simone cita como fundamental para o ingresso no curso de pedagogia, o seu desejo em se graduar em um curso de nível superior.

“... achei que fazendo pedagogia tinha muito a contribuir com a escola.” (Simone)

“Por eu não ter feito magistério eu não tinha muita noção das coisas, eu trabalhava no pré e é difícil, muitos pais cobram alfabetização das crianças, ... e não só por isso eu queria ter também um curso superior, só o magistério também eu acho que não iria adiantar, eu queria ir mais para frente então eu resolvi fazer o curso que esta sendo super válido, que me fez pensar muitas coisas. Muitas coisas que fiz no passado eu faria diferente, minha prática seria e é, totalmente diferente do que foi.” (Gisele)

Júlia foi a única que apontou que ingressou no curso de pedagogia por uma exigência da escola onde trabalha e pela necessidade de garantia do emprego, aspectos esses que não foram levantados nem pelas estudantes que não tinham a formação de magistério.

“Porque pelo menos aqui em Campinas as escolas particulares estão exigindo que se tenha a pedagogia ou outro curso afim”. (Júlia)

A exigência cada vez maior de uma titulação para o professor nas escolas particulares fez com que Júlia procurasse o curso de pedagogia, mais pela possibilidade de obtenção do diploma ou título de graduado do que pela própria formação para o exercício da profissão do professor⁷.

Apesar das alunas apontarem estes diferentes motivos para o ingresso no curso de pedagogia, eles têm em comum a busca de um crescimento profissional.

Pachane (1999) verificando as razões dos estudantes para realizar um curso universitário, verificou que a maioria dos respondentes de sua pesquisa vêm à universidade em busca de formação profissional que lhes garanta uma oportunidade de emprego. É interessante relatar que nossos sujeitos por serem profissionais atuantes na área de educação, ingressam na universidade com objetivos mais definidos do que os jovens pesquisados por Pachane (1998). As estudantes entrevistadas por nós, definiam com mais clareza a busca de aprimoramento e melhora na atuação profissional.

Mudanças Pessoais

Quanto às mudanças pessoais, Luciana afirma que o fortalecimento emocional e social que vem acompanhado de uma satisfação decorrente do seu desempenho profissional, foi a mais importante mudança que lhe ocorreu durante sua vida acadêmica. Em outras palavras, ela acredita que o seu bom desempenho profissional fortaleceu o seu auto-conceito e aumentou a sua satisfação profissional.

"... pessoalmente o curso está me trazendo uma satisfação muito grande porque eu percebo um avanço profissional que eu queria ter. Sem dúvidas o meu bom desempenho profissional está favorecendo os aspectos pessoais na medida em que me sinto capaz,

⁷ formação já adquirida pela aluna, pelo menos burocraticamente, no curso de magistério.

me sinto feliz no que estou fazendo, no que estou realizando.” (Luciana)

Daniela e Júlia relacionam o crescimento pessoal a um crescimento profissional decorrente da vida universitária:

“Olha eu aprendi a ser mais seletiva, porque quando você está no magistério o projeto de educação é pensado no coletivo então todas têm a mesma cara.” (Júlia)

“Pessoalmente eu acho que a maior diferença é que se hoje eu errar no trabalho, eu tenho consciência do meu erro isso acho que é bom para mim, antes eu não tinha, as vezes eu penso que se não tivesse feito o curso estava cometendo os mesmos erros de dez anos atrás, e hoje em dia eu tenho consciência do que estou fazendo na sala de aula, do que é uma sala de aula, essa coisa toda.” (Daniela)

Simone, Clara e Gisele reconhecem que a vida acadêmica as fez amadurecer, crescer Simone e Clara apontam como responsáveis por algumas dessas mudanças a autonomia e as responsabilidades que precisam ter como estudantes universitárias. “Se virar sozinhas” para elas foi um desafio necessário para que lutassem pelos seus objetivos e adquirissem maiores responsabilidades sobre as suas realizações. Podemos afirmar que estas universitárias vivenciaram momentos de satisfações proporcionados pela liberdade e poder de escolha que exerceram durante a vida acadêmica (Snyders, 1995).

“Eu acho que um amadurecimento muito grande.... a faculdade é um compromisso que eu tenho comigo por isso não tem aquela coisa de ficar cobrando, mas eu mesma me cobro, dessa forma que a minha responsabilidade aumentou muito.” (Simone)

“... ela te dá uma base estrutural, academicamente amplia seus conhecimentos, você se torna mais segura, são os passos que você vai dá muitas vezes sozinha e nesse sozinha você vai adquirindo

experiências, eu vou sair daqui mais disposta e com o objetivo de continuar conhecendo algo novo.” (Clara)

“Eu acho que mudou tudo em mim, não só o conhecimento, mas tudo, eu não me vejo mais como aquela menina que entrou aqui, eu me desenvolvi.” (Gisele)

Em estudo realizado com alunos da Unicamp, Balzan (1989) constata que a maioria dos alunos se refere à universidade como uma agência capaz de oferecer meios para o amadurecimento do estudante como pessoa. Para as estudantes do presente estudo, a universidade permite um crescimento pessoal responsável por um amadurecimento, um aumento de responsabilidade, uma nova visão de si. Esses dados também corroboram o estudo de Pachane (1998, p. 124) que verificou que o desenvolvimento pessoal é *“a alegria que mais se amplia entre os alunos, embora seja aquela que não figura explicitamente na funções esperadas da Universidade”*.

Para Snyders (1995) esse sentimento de crescimento pessoal se constitui em uma das “alegrias” diretamente relacionada com a vida universitária, ao lado da liberdade, escolha, novos caminhos, investigação, participação e convívio.

Novas Oportunidades

Quanto ao que se refere à colocação no mercado de trabalho, apenas Luciana apontou que a sua colocação está melhorando à medida que adquire maior nível de escolaridade. Ela assim se coloca:

“Eu percebo que à medida em que fui procurando esta melhora, esta ampliação do meu horizonte, ampliação da minha capacidade teórica, houve uma melhora na minha atuação. Então na medida em que busquei o curso superior, por exemplo, outras oportunidades de trabalho foram surgindo. O trabalho realizado com qualidade adquirida na graduação surtiu um efeito e as

oportunidades foram surgindo, então na medida em que estou buscando esta graduação eu tenho percebido que surgiu efeito na melhoria do meu ingresso no mercado de trabalho tanto nas oportunidades, como na minha atuação e nesse sentido eu quero buscar mais, eu quero buscar um mestrado, se possível um doutorado, porque eu acho que estes níveis de graduação vão me permitir também melhores oportunidades no mercado de trabalho.”

Júlia descreve a dificuldade em valorizar a sua profissão que, segundo ela, é socialmente desvalorizada, e aponta tanto quanto Daniela, Simone e Gisele, que sua colocação no mercado de trabalho não mudou e não vai mudar somente em decorrência do diploma superior. Todas essas estudantes acreditam que o diploma não lhes garantirá uma promoção automática e nem uma mudança de cargo.

“...Por enquanto não, porque eu estou no mesmo lugar onde eu estava quando comecei a faculdade, na verdade não sei nem se tem um plano de carreira lá para mim quando eu me formar... . Olha lá dentro, eu acho que não é pela formação, pelo canudo mas é pela competência que você demonstra, lá tem pessoas que fizeram educação artística, que ganham a mesma coisa que eu que tem um trabalho competente. E tem pessoas que tem mestrado que tem a mesma posição que eu. Então acho que perspectivas de subir eu até tenho, mas eu acho que não é só a formação de pedagogia porque é o mínimo que estão exigindo, nas escolas particulares.”(Júlia)

“Só o curso de pedagogia não me trará uma colocação melhor, por isso que eu falei se eu quero ter uma colocação melhor eu tenho que procurar outras coisas, fazer uma especialização, fazer cursos, agora só o curso de pedagogia não me trará uma colocação melhor que eu espero.” (Simone)

“... no futuro, eu acho que logo em que eu me formar não vai melhorar nada, ..., mas eu tenho esperança de conseguir um emprego e ir caminhando.”(Gisele)

Daniela acredita que o curso de pedagogia ainda não lhe trouxe melhores colocações no mercado de trabalho, mas poderá ter ampliadas suas oportunidades profissionais. Isso por causa das novas habilitações e da chance de conseguir melhores oportunidades na rede particular de ensino:

"Eu acho que na hora em que eu pegar o diploma se eu quiser sair da rede estadual e procurar alguma coisa na rede particular eu tenho um pouco mais de chance, porque é diferente, tenho dez anos de experiência mas ainda tenho o diploma de magistério pode ser que o diploma de pedagogia signifique alguma coisa. Mas hoje eu não recebo nem um tostão a mais por estar cursando a faculdade, não tem nenhum plano carreira, não tem nada assim,..., não tem uma carreira por enquanto. Depois que eu terminar se eu quiser ser diretora, coordenadora, eu posso até tentar mas não é uma garantia, do tipo; só porque eu estudei eu vou ter, eu vou ter que prestar concurso, aquela coisa toda. Pode me dar acesso a outras coisas mais ainda não deu. Nesses quatro anos que estou aqui nada mudou na minha colocação e me sinto um pouco desanimada."(Daniela)

A falta de um plano de carreira do pedagogo é uma realidade apontada em outros estudos. Castro e Schwartzman (1992) verificaram que o diploma de pedagogia não garante para os estudantes que trabalhavam antes da formatura uma promoção profissional automática. No entanto, as estudantes entrevistadas no presente estudo expressam expectativas de ampliarem seus trabalhos pedagógicos, crescerem profissionalmente e assumirem novos cargos, etc.

Clara também pretende enveredar-se pela vida acadêmica e acredita que sua formação está apenas se iniciando na graduação:

"Por enquanto nada mudou, porém acredito que depois de formada novas oportunidades de trabalho irão surgir, estou pensando em enveredar para a carreira acadêmica. Depois de graduada vou fazer mestrado, talvez como já te disse, no Canadá, assim pretendo ampliar meus horizontes... Quando você fala

em educação, pedagogia, professora a expectativa é baixa porque como eu te disse o importante é conciliar aquilo que você optou e o retorno financeiro o que não acontece, na escola, na sala de aula o professor é muito desvalorizado, mas o meu esforço e um objetivo fixo estão me levando para um caminho que eu acho que vai dar para conciliar: o da pesquisa. Eu sei que eu saindo daqui eu não vou ter um bom retorno, mas uma das coisas que eu acredito é que eu preciso buscar mais, na verdade eu acredito que minha formação só está começando apesar de estar no último semestre, então preciso estudar muito ainda aí sim eu acho que vai dar para conciliar.” (Clara)

Apesar de Clara apontar que surgirão novas oportunidades após a obtenção do diploma de pedagogia, ela não acredita que estas acontecerão no âmbito escolar. Para a estudante, o curso lhe abrirá a oportunidade de atuar no campo da pesquisa e de deixar de lado a profissão de professora de pré que, segundo ela, é muito desvalorizada. Ela reconhece que o curso lhe possibilita enveredar-se por diferentes caminhos e escolherá aquele que lhe proporcionará maior satisfação.

Contribuições Do Curso

Todas as entrevistadas apontaram que o curso contribuiu e tem grande relação com a atividade que desenvolvem.

Para Luciana o curso deu uma contribuição fundamental para a melhoria de sua prática à medida que lhe proporcionou uma formação crítica, lhe possibilitou a construção de uma postura de reflexão do seu trabalho e lhe mostrou a importância de uma prática pedagógica que considera os alunos como parceiros ativos no processo de sua construção.

“... acho que ele contribui para uma formação mais crítica, uma visão mais ampla do mundo, contribuiu para uma criação de uma personalidade no sentido de estar refletindo sobre minha prática. Então nesse sentido essa visão só me ajudou a melhorar, o curso

foi fundamental nesse sentido. ...acho que na sua maioria o curso só me fez crescer, nesse sentido ele está diretamente ligado a minha atuação. O aprofundamento da minha visão crítica, a reflexão sobre o trabalho, a preocupação com uma proposta pedagógica que leva em conta a participação dos alunos, foram contribuições importantes do curso.”
(Luciana)

Júlia também aponta que o curso contribuiu para sua atuação à medida que a faculdade lhe deu subsídios para refletir e teorizar a sua prática.

“É como eu falei para você, eu fiquei muito seletiva, tem disciplina que se encaixam perfeitamente, então eu realmente teorizo aquilo que faço na prática, até redimensiono muitas coisas, mas também muitas vezes o discurso teórico me traz conflitos na prática porque nem sempre convenço meu grupo de trabalho de algo que a teoria me mostrou, mas por outro lado a minha prática está permeada por essa teoria, então é muito importante estar vinculada com a produção de conhecimento.”(Júlia)

Daniela apontou que o curso contribuiu para entender o cenário político que envolve a escola além de contribuir na sua prática direta à medida que entendeu o desenvolvimento cognitivo da criança. Daniela acredita que quando acabar a faculdade poderá relacionar melhor o que aprendeu no curso com o que vivencia na prática.

Quanto à contribuição política Daniela diz:

“Tem muita relação, principalmente a parte política, de ideologia, de poder, essa parte cai como uma luva. Acho até que é a parte que eu mais gosto porque implica muito no que eu sofro na escola, como as avaliações ridículas de quadradinhos para preencher.”

Ao se referir à construção de um conhecimento psicológico que permite desenvolver melhor seu trabalho, a estudante aponta:

“A parte mesmo de desenvolvimento cognitivo incluo no trabalho na hora de propor uma atividade, uma

estratégia diferente, na hora de avaliar aluno,... . Tem uma relação sim, mas é aquilo que eu falo eu precisaria de um certo tempo para estar organizando tudo isso.

A contribuição maior virá quando eu fechar tudo o que eu vi aqui, relacionar tudo e começar a aplicar mais efetivamente as coisas que eu vi aqui.

Mas com certeza muita coisa já mudou em minha prática, muita coisa eu faço hoje, eu entendo por causa da universidade. Sempre procuro trabalhar com jogos, procuro desenvolver coisas interessantes nas crianças, mas ainda falta muito.” (Daniela)

Para Simone o curso contribuiu para a melhoria da metodologia de ensino e a ajudou a detectar e solucionar possíveis problemas na sala de aula.

“O curso me ajudou bastante a lidar com meus alunos de forma adequada, porque quando eu comecei a lecionar eu estava no 3º semestre, não tinha aquela base, eu não fiz magistério, não tinha nada, de um ano e meio para cá eu acho que o curso ajudou muito até na elaboração do planejamento, de aulas, de detectar um problema de conduta na minha sala, de como agir. O curso me ajudou muito e esta ajudando.” (Simone)

Clara apontou que o curso contribuiu muito para o aprimoramento de sua prática.

“O que me levou a fazer o curso foi o contato que eu já tinha com a educação o que eu acredito que tem muita relação, eu acho também que depende do seu objetivo, se seu objetivo é somente um determinado ponto específico e fechado é difícil, mas eu acredito que a minha prática foi muito aprimorada pelo curso e há até mais o que se aprimorar. A faculdade, eu acredito, não te prepara ela te explana várias coisas, você tem que ir atrás, estudar, a faculdade abre o leque te mostra as opções e vai de você absorver o máximo que você pode do seu interesse, isso é uma contribuição, quando você está no mercado é importante que você tenha essa visão de tudo para saber buscar o que você precisa.” (Clara)

Gisele apontou que o curso contribui na medida em que lhe forneceu uma teoria que complementou a sua prática docente. Ela afirma:

“Eu uso as atividades que eu aprendo aqui (na universidade), lá no colégio, às vezes adapto algumas atividades porque aqui é habilitação de pré-escola mas é muito válido, além de tudo eu aprendo muito no meu trabalho e juntando com a faculdade está sendo a junção da teoria e da prática.” (Gisele)

Deficiências Do Curso

Quanto ao que faltou no curso de pedagogia, diferentes aspectos foram abordados.

Luciana apontou que tinha expectativa de encontrar no curso disciplinas direcionadas para a prática docente o que não encontrou e acabou buscando essas informações em cursos extra-curriculares:

“Eu acho que é um pouco o que todo mundo sente. O curso é extremamente teórico. Busca a construção de um professor pesquisador, talvez o que eu venha a ter nesse último semestre de formação pode ser contemplado com uma discussão de atividades mais práticas porque as disciplinas tocaram mais no aspecto teórico embora tenha espaço para estar trazendo aspecto da prática. Não existiram disciplinas que formassem mais para um conhecimento prático, mas eu sei que não é uma perspectiva do curso, mas uma expectativa minha que estou emersa no mercado de trabalho e busco elementos novos. Não acredito que foi uma falha porque eu acabei buscando em curso paralelos, cursos não só na universidade como em outras instituições que me fornecessem instrumento estritamente ligado à prática.” (Luciana)

Júlia acredita que falta no curso de pedagogia um projeto de parceria com as escolas municipais de estágios monitorados:

“Eu acho que falta no curso um projeto com as escolas municipais, para monitorar e o aluno poder estar mais dentro, trabalhando efetivamente, não só na sala de aula mais em todas as áreas, por exemplo poderíamos frequentar as HTPs dos municípios.” (Júlia)

Daniela aponta que sentiu falta de um conhecimento em educação física e artística para poder desenvolver melhor essas áreas com seus alunos:

“Às vezes eu escuto alguém dizer que, por exemplo, a didática não serviu para nada, os fundamentos não serviram para nada, eu não considero assim, acho que tudo é uma contribuição para quem esta atuando, quando você houve o que o professor esta falando você faz a relação com sua prática. Às vezes eu escuto alguém falar que faltou a parte prática, eu não sei se aqui precisaria dar a parte prática. O que eu senti falta dessa parte prática, não é ensinar a ler e escrever porque isso você vai organizando suas estratégias, de acordo até com a teoria, mas na parte de educação física e artística faltou muito. Eu sou obrigada a dar essas aulas, esses conteúdos e eu não aprendi nada sobre desenvolvimento motor, o que estar trabalhando na educação artística, não tenho noção nenhuma tenho que pegar os tais parâmetros e estar engolindo aquilo e usar porque eu não tive isso aqui. Eu acho que faltou mesmo, nosso país é cheio de tradição, multicultural, e não vimos nada sobre folclore, como estar trabalhando com isso, então isso, para mim, ficou muito falho, infelizmente eu trabalho meio sem rumo o que eu acho que é ruim porque eu acredito que esses ganchos poderiam estar me dando condições de introduzir outros conteúdos, outros trabalhos, o que seria muito interessante da criança. Trabalhar com a cultura dos pais, dos avós, mas que cultura é essa ... aqui eu não vi nenhum conteúdo a esse respeito, nada mesmo, então para mim foi uma coisa que nem existiu.” (Daniela)

Simone apontou que pelo curso ser de apenas 6 semestres faltou em sua formação mais discussões sobre sua área de trabalho:

“Bom aqui o curso de pedagogia são somente seis semestres então eu acho que tem muita coisa que eu queria ter visto aqui e que não vi, por exemplo, como lidar com deficientes severos na sala de aula, eu senti falta desse tópico, em termos de professor.” (Simone)

Clara apesar de ter apontado que sentiu falta de pesquisa de campo e de participação em diferentes tipos de projetos, acredita que a faculdade tenha a função de propiciar condições para um aprendizado de educação contínua.

“Eu acho que seria fatores, eu não sei se foi o fator tempo, se o próprio horário, ou a própria classe, eu não sei se falta, é o que eu te disse abre o leque, a faculdade na verdade não te forma ela informa e o ideal é que você se aproprie dessa informação e caminhe por aí. Talvez faltasse pesquisa de campo, projetos intensivos, mas daí eu não posso dizer que a faculdade não me deu, talvez a própria condição, eu estudo a noite e trabalho de dia, então são limitações que pesam. Então é aquilo que te disse, abriu o leque você se apropria o máximo para usar.” (Clara)

Gisele apontou que faltou em sua formação a habilitação para magistério de 1ª a 4ª, o que pretende adquirir em cursos de especializações:

“A partir do ano que vem o curso será de quatro anos com mais habilitações e acho que é isso que estava faltando, eu queria sair com uma habilitação para dar aula de 1ª a 4ª série, acho que só, mais pretendo fazer uma especialização nessa área.” (Gisele)

SATISFAÇÕES ENCONTRADAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Todas as entrevistadas relataram, quanto às satisfações profissionais, aspectos relacionados ao trabalho pedagógico o que engloba o prazer de ensinar, de observar o crescimento de seus alunos e de constatar o resultado final de seus trabalhos. Gatti, Esposito & Silva (1994) também verificaram que as atividades de sala de aula são as que realmente se configuram em momentos de satisfações dos docentes.

Luciana apontou como deu maior satisfação o resultado positivo de um projeto de alfabetização de adultos no qual participou. Além disso ela cita que se satisfaz quando percebe mudanças nas suas práticas. Também satisfaz o bom relacionamento que estabelece com os pais de seus alunos:

“Eu tive uma satisfação pessoal muito grande quando trabalhei com alfabetização de adultos, foi um desafio e a satisfação foi ver um resultado no final, ver que todo um processo que eu desenvolvi com os alunos, as metas que traçamos foram alcançadas então eu me senti muito satisfeita. Agora com as crianças e mesmo o meu trabalho com as professoras a satisfação que me vem é de perceber que algumas colocações que eu faço, a minha interação com as professoras, surge efeito. As discussões que proponho, as sugestões que faço, provocam uma mudança na prática delas, isto me satisfaz, me deixa feliz. Me sinto satisfeita também de ter um bom relacionamento com os pais dos meus alunos, do diálogo que consigo estabelecer com eles e do retorno que eles me trazem.” (Luciana)

Para Júlia e Clara o que as satisfazem no trabalho pedagógico é o contato com os alunos na intenção de formá-los. Nas palavras delas:

“Eu adoro o que eu faço, já tive oportunidade de mudar de área mas não mudei porque eu gosto muito do que faço, não porque gosto de crianças, mas

porque eu gosto do trabalho pedagógico, de estar lidando com pessoas, de fazer com que essas crianças se formem da melhor forma possível, então estar em sala de aula para mim é fundamental.” (Júlia)

*“Acho que a satisfação é o contato com a pessoa, o aluno, é saber que eu permeio o conhecimento.”
(Clara)*

O que satisfaz Daniela é perceber o progresso global dos alunos.

*“Olha minha satisfação, acho que é de ver como o aluno no final do ano progrediu, não só em termos de conteúdo, aliás o conteúdo que se pede da escola estadual está péssimo, mas quando eu vejo aquele aluno até mesmo em termos de conteúdo crescer, fazer um poema, Ah! Sei lá acho que quando agente percebe isso vejo que construi alguma coisa.”
(Daniela)*

Para Simone, perceber que seus alunos estão conquistando a independência, a autonomia, é motivo de grande satisfação.

“Os meus alunos são muitos afetivos, muito carentes de pais, de família então acho que minha maior gratificação é ver que eles estão aprendendo alguma coisa, é eles saírem na rua e reconhecerem uma placa que esta escrito PARE, saber o que esta escrito em um letreiro. Não espero que eles saiam alfabetizados porque isso não vai acontecer, porque cada deficiente tem um grau, a minha satisfação é saber que eles consigam se virar, pegar um ônibus. Todas as vezes que agente sai com as criança e vejo a autonomia delas na rua me sinto satisfeita, realizada.” (Simone)

Gisele aponta não apenas o prazer de ensinar, como também o carinho e o respeito que recebe de seus alunos como momentos de grande importância profissionais.

“Minha satisfação é ver uma criança que aprendeu aquilo que você quer passar, é também uma satisfação imensa, o amor das crianças, como eles te tratam, como eles tem carinho, respeito pela professora. A grande satisfação é o imenso prazer de ensinar.” (Gisele)

É interessante ressaltar que nenhuma estudante apontou satisfações profissionais decorrentes de relacionamentos pessoais com colegas docentes e/ou de participar de ações políticas e sindicais.

FRUSTRAÇÕES ENCONTRADAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

As frustrações foram decorrentes de diferentes aspectos, como: projetos que não se concretizaram, a interrupção do trabalho docente, o não reconhecimento da profissão, o baixo salário.

Luciana se frustra quando não consegue realizar projetos e objetivos traçados.

“Em relação as frustrações são relacionados a fatos que eu tentei realizar e não consegui, ou a metas que estipulei e não foram alcançada, então são mais relacionados a fatos onde eu tinha uma expectativa e esta expectativa não se alcançou.”(Luciana)

Júlia frustra-se com o fato de não dar continuidade no seu trabalho com as crianças, visto que a cada ano assume um grupo diferente. Ela diz:

“Fico frustrada com a falta de continuidade no trabalho. Eu tenho uma postura como professoras, tenho certos valores, concebo o currículo de uma certa forma, no ano seguinte eu não tenho mais contato com

essa crianças. É como se eu plantasse uma semente de criticidade, de dizer não e argumentar, que se vai florescer ou não eu não saberei.” (Júlia)

Daniela aponta como frustrantes o não reconhecimento da profissão docente, a falta de recursos pedagógicos e o reconhecimento das limitações sociais de seus alunos. Segundo ela:

“Uma frustração para mim é o não reconhecimento da minha profissão como profissão, dessa coisa de achar que eu tenho que ser tudo dentro da sala de aula. Eu tenho que ser psicólogo, enfermeiro, assistente social, porque se eu não fizer acho que não tem ninguém que faça por eles.... Outra frustração se refere ao salário da rede pública que é muito baixo comparado a rede particular e eu acho que não tem nada a ver porque eu realizo o mesmo trabalho que elas, aliás eu até acho que trabalho mais, porque não tenho computadores, internet, nada. Tenho que me virar para fazer uma pesquisa para levar na sala de aula, ..., eu acabo não tendo nem a metade dos recursos que eles tem lá, e outra eu sei que meus alunos não tem as mesmas chances no mercado de trabalho do que o aluno da escola particular. Eu me frusto nesse sentido, eu queria ganhar um pouco mais, trabalhar em um lugar só ao invés de dois.” (Daniela)

Já Gisele se ressentida do não reconhecimento da área de deficiente mental na qual atua.

“Bom eu acho que o campo que eu atuo não tem reconhecimento, hoje se fala muito em integração do deficiente mental, e eu acho que isso não ocorre, isso é até uma discussão que eu tenho com os meus professores, porque eu acho que se a sociedade não se conscientizar que essas crianças tem o direito de viver em sociedade, mesmo as crianças que não são deficientes, que somente tem algum probleminha de conduta, são colocadas em escolas especiais porque não existe um profissional que saiba trabalhar com elas dentro da sala de aula. Eu não vejo profissionais capacitados trabalhando em escolas normais, qualquer

probleminha mandam as crianças para a escola especial e eu não acho isso certo.” (Simone)

Clara se frustra quando percebe que os ideais educacionais propostos pela faculdade são difíceis de serem atingidos pela situação em que se encontra a educação em nossa sociedade.

“Eu acho que a educação é a porta para a mudança social, mas a frustração é que a educação esta caótica, está a deriva, então você tem ideais formados na faculdade de mudança que te dá vontade de trabalhar, mas a realidade não é essa, eu acho que frustrante seria isso.” (Clara)

Frustrante para Gisele é o não reconhecimento da seriedade e da responsabilidade de sua profissão, e ainda cita a frustração causada pelo desprestígio social em torno do curso de pedagogia.

“O que traz frustração é o não reconhecimento dos pais eles pensam, principalmente na pré-escola e na primeira série, que não é um trabalho sério, então eles pensam que você é baba que esta ali só para cuidar dos filhos deles e mais nada, não serve para mais nada. E ainda muitas pessoas que você conversa fala ‘aí você faz pedagogia’ com uma cara desanimadora de desprezo, mas é que eu gosto muito, você tem que gostar se não vai para frente.” (Gisele)

O que se percebe nessas respostas é que o desprestígio social dos professores, conforme descreve Laranjeira e colaboradores (1999) é um dos principais motivos de frustração na carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados por esta pesquisa revelam que apesar da profissão docente reconhecidamente enfrentar descaso político, desvalorização profissional, média salarial baixa, falta de plano de carreira, as estudantes encontram satisfações e perspectivas profissionais.

A profissão do pedagogo, como elas reconhecem, é desvalorizada pela sociedade como um todo. As alunas citam o baixo salário, o não reconhecimento social da seriedade e responsabilidade da profissão e a falta de carreira como aspectos que as frustram no dia-a-dia de suas atuações. Ou seja, conforme Snyder (1995) diria, essas estudantes encontraram a “não alegria” de se enveredarem por carreira de pouco prestígio social.

Além disso foi apontado como frustrante a ruptura, ou seja, a não continuidade do trabalho pedagógico e a difícil concretização dos ideais da educação despertados durante o curso de graduação.

No entanto, as estudantes/professoras afirmam que o curso respondeu aos seus interesses, prazeres, gostos e sonhos.

Ficam realizadas ao perceberem crescimento pessoal, profissional e social decorrentes da vida universitária.

Satisfazem-se ao interessarem por ampliarem e aprofundarem seus conhecimentos científicos concretizados e de poder melhor compreender suas práticas e aprimorá-las e de reconhecer a estrutura macro-econômica na qual a escola está inserida.

Além disso, citam a satisfação de ensinar e de reconhecer o crescimento intelectual e pessoal de seus alunos. O trabalho pedagógico, segundo as estudantes, é permeado de laços afetivos construídos no relacionamento professor-aluno responsável por grandes momentos de “alegrias”.

Gostar da profissão é entendido por estas jovens como a maior satisfação que lhes permite reconhecer e vivenciar as realizações decorrentes da profissão.

Quanto às perspectivas profissionais não foi citado por nenhuma estudante a de atuar para a melhoria e valorização da educação. Elas acreditam que poderão contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escola aonde atuam ou atuarão.

As perspectivas apresentadas são de atuar em escolas que garantam melhores salários, sair da sala de aula para assumir cargos como coordenação pedagógica, direção e enveredar-se pelo campo da pesquisa procurando vivenciar a "alegria" da investigação.

Podemos afirmar que, para as estudantes as satisfações e expectativas encontradas na profissão de pedagogo estão relacionadas a uma intenção prévia de ser professor, o que *explica "a real inserção do professor como profissional cidadão"* (Gatti, Esposito & Silva, 1994, p. 254)

Os dados levantados neste trabalho suscitaram novos questionamentos e novas reflexões a respeito das satisfações e perspectivas profissionais de estudantes de pedagogia. Podemos nos perguntar, por exemplo, a respeito da "alegria" da participação política desses estudantes que é uma dentre as apresentadas por Snyders, a qual não foi citada pelos nossos sujeitos. É inegável a importância da participação política efetiva dessas jovens estudantes/profissionais da educação em busca de melhorias para a classe em que atuam.

Também nos questionamos sobre a ausência de perspectivas profissionais voltadas para uma participação na comunidade.

Esses pontos levantados podem ou não configurar uma posição crítica quanto à participação política na atuação profissional. No entanto, não podemos afirmar esse dado sem tê-los priorizados como item da entrevista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- BELLONI, I. (1992). **Função da universidade: Notas para Reflexão. Coletânea CBE Universidade e Educação.** Campinas, SP: Papyrus: CEDES.
- BALZAN, N. C. (1989) **Unicamp: A Qualidade de Ensino em Questão.** Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp.
- BAPTISTELLA, A. C. S., (1993) **A Produção de Conhecimento nas Escolas de Magistério,** Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, SP.
- BENKO, A., (1964) **Formação Profissional do Psicólogo. Boletim de Psicologia,** v. 16/17, n. 47 a 50, São Paulo, SP.
- CAMARGO, D. P. C., CASTANHO, M. E. L. M., BALZAN, N.C. (1994) **A Voz do Estudante e a Questão da Avaliação Institucional. Educación Superior Y Sociedad.** V.5 n.1 e 2. Unesco.
- CASTRO, M. H. M. & SCHWARTZMAN, S. (1992) **A Trajetória Acadêmica e Profissional dos Alunos da USP - O momento da Formatura,** NUPES, São Paulo, SP.
- COULON, A (1995) **Etnometodologia e educação,** tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ.
- DIAS SOBRINHO, J. (1995) **Universidade: Processos de Socialização e Processos Pedagógicos.** In DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN N. C. (orgs.). **Avaliação Institucional – Teorias e Experiências.** São Paulo: Cortez.
- ESCOTET, M. A. (1990) **Visión de la Universidad del siglo XXI. Revista Española de Pedagogia.** N186, Madri.
- EZPELETA, J. & ROCKEWLL, E. (1989) **Pesquisa Participante.** São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- GAME, (1998). **Perfil das Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais,** Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

- GATTI, B. A, ESPOSITO, Y. L. & SILVA, R. N. (1994) Características de Professores (as) de 1º grau no Brasil: Perfil e Expectativas in **Educação & Sociedade**, n 48, Papirus, Campinas, SP.
- GIL, A C. (1989). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. Ed. São Paulo: Atlas.
- GOERGEN, P. L. (1996) A Crítica da Modernidade e a Educação. **Pró-Posições**. V.7 n.2. Campinas, SP: FE-Unicamp.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A (1991) **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- LARANJEIRA, M. I, ABREU, A R., MOGUEIRA, N. & SOLIGO, R., (1999) Referência para a Formação de Professores in **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação Inicial e Continuada**, Vol 2, Editora UNESP, São Paulo,SP.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A . (1986) **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: EUP.
- NÓVOA, A (coord), (1992), **Os Professores e sua Formação**, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Portugal.
- OLIVEIRA, R. P. & SOUSA, S. Z. (1998), Curso de Pedagogia FEUSP - Perfil de Ingressantes, Trajetória Acadêmica e Destino Profissional dos Formandos, **Avaliação**, Vol. 3 - nº 3 (9).
- PACHANE, G.G. (1998), **A Universidade Viva: A Experiência Universitária e Sua Contribuição ao Desenvolvimento Pessoal a Partir da Perspectiva do Aluno**. Dissertação de Mestrado. Unicamp. Campinas.
- PEREIRA, J. E. T, (1999) As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para Formação de Docentes, **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Cedes, Campinas, SP.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S., (1994). O Ensino Superior, um Novo Campo de Pesquisa na Pós-Graduação no Brasil: Balanço e Novos Desafios. **Pró-posições**. V. 2. Campinas: FE-Unicamp.

- SANTOS FILHO, J. C. (1994). O Ensino Superior Como Uma Área de Estudos e Pesquisas: A Experiência Internacional. **Pró-Posições**. V.5, n2, Campinas: FE - Unicamp.
- SANTOS, B. S. (1997) **Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. (Porto: Afrontamento).
- SCHWARTZMAN, S. **A Trajetória Acadêmica e Profissional dos Alunos da USP - Uma Universidade Várias trajetórias**. NUPES, São Paulo, SP.
- SNYDERS, G. (1995), **Feliz na Universidade: Estudo a Partir de Algumas Biografias**, Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tradução Antônio de Padua Danesi.
- THIOLLENT, M. (1984) Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Caderno de Pesquisa**, n. 49, p. 45-50. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- TRIVIÑOS, A. N. S.,(1987) **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - a Pesquisa Qualitativa em Educação**, São Paulo: Atlas.
- VON ZUBEN, N. A (1995) A Relevância da Iniciação a Pesquisa Científica na Universidade. **Pró-Posições**. V. 6, n. 2. Campinas: FE-Unicamp.

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Buscamos nas entrevistas as informações sobre os seguintes aspectos:

1. Caracterização do entrevistado

idade,

sexo,

local de estudo,

local de trabalho,

como é o lugar em que trabalha;

2. Trajetória estudantil

Os aspectos que a marcaram,

O porquê da necessidade de se graduar em nível superior,

As mudanças pessoais e profissionais provocadas pela vida acadêmica;

3. Trajetória profissional

Os motivos que a levaram a trabalhar na área,

As satisfações e frustrações profissionais,

A escolha profissional,

A colocação no mercado de trabalho;

4. Contribuições do curso

A relação entre o curso e a atividade que desenvolve,

As contribuições do curso na vida profissional,

As contribuições que faltaram.