UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Juliana Trindade Barbaceli

Da identidade universitária à identidade profissional docente: a
FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de
escolarização

São Paulo
2013

Juliana Trindade Barbaceli

Da identidade universitária à identidade profissional docente: a
FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de
escolarização

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Trento Rebello de Souza

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.121   Barbaceli, Juliana Trindade
B228d   Da identidade universitária à identidade profissional docente
: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos
de escolarização / Juliana Trindade Barbaceli ; orientação Denise
Trento Rebello de Souza. São Paulo : s.n., 2013.

138 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Formação de professores 2. Professores de educação infantil –
Formação profissional 3. Identidade profissional 4. Pedagogia - Curso
5. Universidade I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.

BARBACELI, Juliana Trindade. **Da identidade universitária à identidade profissional docente:** a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, pelas leituras atenciosas e releituras intermináveis deste trabalho. Pela tranquilidade, pelo exemplo, pelas cuidadosas críticas, por duvidar das minhas certezas, muito obrigada.

Às professoras Flavia Medeiros e Teresa Rego, pelas valiosas sugestões, que me ajudaram a encontrar um novo sentido para este trabalho .

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de mestrado e pelo auxílio financeiro a esta pesquisa.

Aos professores e alunos da FEUSP, obrigada por disponibilizarem seu tempo e suas reflexões.

Aos colegas do grupo de orientação, pelo acompanhamento, pelas discussões, pelo interesse.

Aos meus pais, Jair e Cristina, que continuam me apoiando, mesmo quando acho que não mereço.

À Paula, minha irmãzinha: que você sinta tanto orgulho de mim quanto eu sinto de você!

Aos meus antigos amigos que nunca estiveram mais presentes do que neste trabalho: Rere Moraes, Brisa Campos, Di Santos, Rhay Lourenço, Bgu Jardim, Verica Campos, Remon Bortolozzi, Lelê Gaidarji, Ari Moura, Flora Allain, Gabi Rocha, Dani Aliaga. Mesmo sem saber, vocês tornaram este trabalho real. Obrigada por me lembrarem sempre o que realmente importa.

A Guilherme Tardivo Pulzatto, que me mostrou a beleza dos recomeços e agora passa os dias construindo a vida ao meu lado...

RESUMO

BARBACELI, Juliana Trindade. **Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização.** 2013. 138p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

Este trabalho visa entender como se configura a identidade profissional docente durante a formação inicial, especificamente a identidade dos docentes formados no curso de pedagogia da Universidade de São Paulo. Ao realizar uma pesquisa com estudantes de pedagogia, buscamos conhecer melhor sua realidade e analisar como, durante a formação profissional inicial, ocorre o início da formação de uma identidade profissional e como esse processo se relaciona com as transformações educacionais (leis, projetos, papel atribuído e imagem associada ao professor) presentes em diferentes momentos da história brasileira. Por meio de uma revisão bibliográfica e histórica foi possível compreender de que forma ocorreram mudanças estruturais nesta área e como a identidade docente modificou-se a partir delas. Realizamos também uma revisão do conceito de identidade a partir de diferentes perspectivas e adotamos neste trabalho a abordagem da psicologia sócio-histórica como fundamentação teórica. Além disso, foram realizadas entrevistas e questionários com estudantes do curso de pedagogia. Os dados obtidos a partir desses instrumentos são analisados a partir de dois conceitos principais: o conceito de vozes, de Bakhtin (1997, 1998), e o de gênero, de Clot(2007). Utilizamos a ideia de papéis docentes como referência a representações sociais históricas sobre a profissão docente e o trabalho de Campos (2004) sobre formação por competências, é utilizado para a apresentação de um novo tipo de professor ideal – o professor polivalente – ideia presente no discurso dos estudantes entrevistados. Assim, pudemos identificar aspectos presentes no curso de graduação em pedagogia da Universidade de São Paulo que contribuem para a constituição de uma identidade profissional docente em seus alunos. As análises dos dados elucidaram uma função primordial das instituições universitárias: a aproximação dos estudantes com o gênero docente, processo que ocorre durante o curso de graduação, constitui a identidade universitária desses sujeitos e continua a acompanhá-los em sua atividade profissional.

Palavras-chave: identidade docente, identidade universitária, formação de professores, universidade

ABSTRACT

BARBACELI, Juliana Trindade. **From student's identity to teacher's professional identity**: the FEUSP and the primary school teacher education at university level. 2013. 138p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

This work seek to understand how teacher's professional identity is developed during undergraduate courses. Researching students of Pedagogy course at São Paulo University , we intent to know their reality and understand how, during their initial teaching education, the begining of a professional identity is developed and how that process is related to educational legal changes, teacher's representation and professionalism. It presents a theoretical discussion on the concept of identity , and we adopt, in this work, the social historical approach. The investigation includes an empirical study and bibliographical review. The data of enterviews and surveys are analysed based on two concepts: voices, by Bakhtin (1997, 1998), and professional framework (genre), by Clot (2007). The idea of teacher's roles refers to social and historical representations about teaching and the paper of Campos (2004) about the concept of competences on teacher's education presents a new ideal role: the polyvalente teacher. In conclusion, this work identify the main function of university on teacher's professional education: the students access to professional framework (genre), witch is an essencial aspect of the constitution of student's identity and remain in teacher's professional identity.

Key-words: teacher's identity, student's identity, teaching education, university

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: transformações históricas	16
1.1 A educação na colônia e no império e o início da Escola Normal	17
1.2 A Formação de professores no estado de São Paulo	27
CAPÍTULO II. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	31
2.1 O Curso de Pedagogia	34
CAPÍTULO III. A FEUSP E O CAMINHO PARA A UNIVERSITARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS	41
CAPÍTULO IV. O CONCEITO DE IDENTIDADE: COMO DEFINIR?	57
4.1 Os conceitos de identidade	57
4.2 A identidade na psicologia sócio-histórica	60
CAPÍTULO V. FONTES EMPÍRICAS	65
5.1 As Entrevistas	67
5.1.1 Paula (Transcrição da entrevista na íntegra – apêndice 3) – 24 anos	69
5.1.2 Cristina – 40 anos	72
5.1.3 Maurício – 25 anos	74
5.1.4 Guilherme – 22 anos	76
5.2 Os questionários	78
CAPÍTULO VI. A IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA E CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: as diferentes vozes do curso de Pedagogia	80
6.1 Os estudantes de pedagogia a profissão docente	83
6.3 A formação da FEUSP e a identidade docente	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista	125
APÊNDICE B - Questionário	126
APÊNDICE C - Transcrição da entrevista de Paula	127

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de um interesse que surgiu durante o curso de graduação em psicologia: estudar a formação de identidades profissionais e o papel das instituições de ensino superior neste processo. Como estudante de graduação, interessei-me pela história das universidades brasileiras, seu funcionamento e especialmente sua função social. Apesar de a formação de pesquisadores ser a principal atividade das universidades, acredito que a formação para atividades profissionais aparece como aquela com maior relação com a sociedade e a que apresenta resultados visíveis mais ampla e rapidamente. Por esse motivo comecei a desenvolver atividades que me proporcionassem o estudo de questões sobre formação profissional e procurei, desta forma, entender de que modo a universidade contribuía para a formação de uma identidade profissional, um sentimento de pertença a um grupo, algo que, no meu caso, permitisse que eu me identificasse com outros psicólogos e me identificasse como psicóloga para outras pessoas.

Durante a graduação, como trabalho de iniciação científica, realizei uma pesquisa sobre a escolha dos estudantes do curso de psicologia por uma área de atuação e uma abordagem teórica, o que despertou meu interesse pela questão da identidade profissional. Em 2009, logo após terminar a graduação, participei de duas disciplinas como aluna especial nos cursos de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara e na Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, onde pude refletir sobre o projeto que gostaria de desenvolver no mestrado. Ambas discutiam questões educativas atuais, o que aumentou meu interesse pela área.

Assim, em 2010 decidi prestar o processo seletivo para o mestrado na Faculdade de Educação da USP. Busquei, então, um espaço que proporcionasse informações sobre

didática e interfaces entre psicologia e educação e onde pudesse encontrar visões diferentes sobre meu objeto de pesquisa. O desejo de ser professora também contribuiu para a escolha do curso de pedagogia como lugar para este trabalho.

Entre as leituras realizadas para o desenvolvimento da presente pesquisa, destaco o trabalho de André e Romanowski (2002, p. 185) que em análise de teses e dissertações desenvolvidas entre 1990 e 1998 com os temas ‘formação docente’ e ‘identidade docente’ concluem que embora o primeiro tenha avançado, as pesquisas sobre identidade docente não demonstraram semelhante evolução. As autoras também observam que a identidade, apesar de central nos trabalhos analisados, era abordada sempre por subtemas, de forma multidimensional e interdimensional. Acreditamos que uma das razões para esse modo de abordagem seja a dificuldade em analisar a temática de forma empírica, haja vista sua complexidade, já que envolve a desde os modos particulares de ser e estar em determinado espaço (os comportamentos dos sujeitos docentes, no caso) até a história pessoal desses sujeitos e a história da própria profissão (organização, legislação, ética profissional).

Ou seja, apesar de comum e bastante estudada, a identidade constitui um tema de complexa abordagem empírica, de difícil observação devido à multiplicidade de discursos que a compõe. Busquei, portanto, uma aproximação com essa questão em meus estudos e pesquisas acadêmicos, que considero ter relação, ainda que indireta, com esse objeto.

A partir da revisão bibliográfica nota-se que embora seja crescente o número de pesquisas realizadas a respeito da identidade docente e formação de professores estas abordam a formação continuada ou, quando tratam da formação inicial, referem-se à formação em serviço, nos primeiros anos de atuação profissional. Ainda são poucas as

pesquisas que refletem sobre a constituição dessa identidade durante a formação inicial, entendida aqui como a formação universitária.

Parece-nos que o papel desta formação inicial é desconsiderado também em pesquisas realizadas com professores, quando vemos a opinião destes sobre a relevância da prática cotidiana na sua formação profissional e, ao mesmo tempo, a reduzida importância da formação profissional na educação formal como elemento de constituição de um modo de ser/fazer docente: “(...)os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores (...) não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na ‘área de educação’ (TARDIF, 2002, p. 61).

Somados a esses dados, as recentes transformações no currículo dos cursos de pedagogia, que fez com que a função principal deles passasse a ser a formação de professores para as séries iniciais, confere ao presente trabalho relevância no âmbito dos estudos sobre a educação – mais especificamente da formação profissional para o ensino básico. Essa relevância não está somente em analisar a nova função das universidades, mas também em buscar a importância desses espaços para a formação docente e para a constituição de uma identidade profissional docente.

Como sou formada em psicologia, o início do curso de mestrado na faculdade de educação foi um desafio: tive que me familiarizar com a legislação, estudos e autores que trabalhavam com a questão da identidade, mas em uma perspectiva pedagógica.

Com esse objetivo, cursei a disciplina “Desenvolvimento profissional, culturas docentes e culturas institucionais” oferecida pela professora Mônica Apezato Pinazza e “Identidades profissionais docentes: representações saberes e práticas”, ministrada pela professora Maria de Lourdes Ramos da Silva. Na primeira pude trabalhar com autores que foram importantes para essa pesquisa, como Antonio Nóvoa, Gimeno

Sacristán, Denice Bárbara Catani e Martin Lawn, e conhecer melhor sobre práticas docentes e a legislação da área educacional. As discussões das leituras possibilitaram uma reflexão sobre a cultura coletiva docente, a cultura institucional escolar, e a forma como influenciam a constituição da identidade dos professores. Na segunda conheci os trabalhos de Alberto Melucci e José Maria Esteve e refleti sobre os diferentes conceitos de identidade, inclusive para a psicologia. Durante a disciplina, pude reestruturar meu projeto de pesquisa e fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema identidade.

Ainda como parte da preparação para a escrita da dissertação, cursei a disciplina da professora Maria Isabel de Almeida “Docência universitária e complexidade: contextos, formação e práticas”, que foi fundamental para conhecer melhor a história das universidades e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

A partir desses cursos pude compreender que a pedagogia sofreu mudanças teóricas e estruturais, atendendo a demandas político-governamentais ou a anseios pedagógicos transformadores. Escola tradicional, Escola Nova, educação progressista, e as mais variadas teorias pedagógicas envolvem não apenas mudanças teórico-metodológicas, mas transformações na forma como o mundo e os homens são entendidos e como os sujeitos se relacionam no processo educativo. Educadores e educandos, portanto, apresentam papéis distintos, de acordo com a visão de mundo e abordagem que embasam a educação em diferentes épocas. Penso que essa multiplicidade que caracteriza a história da pedagogia integra também a identidade profissional docente.

A pesquisa aqui apresentada visa entender como se configura a identidade profissional docente durante a formação inicial, especificamente a identidade dos estudantes formados no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), localizada na capital do estado. A partir da psicologia sócio-

histórica, baseada no materialismo histórico e dialético, a formação profissional é entendida também como formação subjetiva, que promove uma transformação individual e possibilita transformações sociais. Ao realizar a pesquisa com estudantes de pedagogia, buscamos conhecer melhor sua vida acadêmica, seu modo de participação na universidade e procurar indícios de configuração de uma identidade profissional presentes na Faculdade de Educação da USP, relacionando-os com transformações educacionais (leis, projetos, papel atribuído e imagem associada ao professor) brasileiras.

Tomamos, portanto, a FEUSP como um caso, um local que apresenta peculiaridades interessantes para discutirmos a questão. Uma delas é o fato de ser uma universidade pública, com forte investimento na área de pesquisa e que, nos últimos anos, mudou o foco do curso de graduação em pedagogia: da formação de especialistas em educação para a formação de professores dos anos iniciais da escolarização. Além disso, o curso em questão é oferecido na cidade universitária, o que facilita a relação dos sujeitos (professores e alunos) com outros cursos da universidade e possibilita uma maior integração e mobilidade entre os cursos, o que acaba por instituir uma caráter particular à FEUSP.

Em busca de conhecer melhor o dia a dia dos alunos e professores da FEUSP, participei do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), supervisionada pela professora Denise Trento Rebello de Souza, no qual pude acompanhar e participar do processo de preparação das aulas e da prática de lecionar para as turmas de licenciatura, além de conhecer os alunos.

O convívio com estudantes do curso de pedagogia e com outros alunos de pós-graduação da área da educação fez com que eu me interessasse mais por questões relativas à didática, que foram abordadas no curso do professor Nilson José Machado

“Tópicos de Epistemologia e Didática”, e complementadas pela disciplina: “Avaliação e atendimento às queixas escolares: contribuições da psicologia histórico-cultural”, cursada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e ministrada pela professora Marilda Facci, na qual pude rever algumas discussões relacionadas à educação pela perspectiva psicológica.

Como procedimentos metodológicos da pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico e histórico, uma revisão teórica da categoria “identidade”, e a análise de entrevistas e questionários respondidos por estudantes do curso.

A primeira parte do trabalho consiste em uma pesquisa histórica, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental. Inicialmente a pesquisa bibliográfica permitiu aprofundar o estudo do tema proposto. Já a pesquisa documental a partir de fontes primárias (documentos oficiais, relatórios) e secundárias (artigos, teses) possibilitou a ampliação das informações.

No capítulo 1 apresentamos uma análise histórica da formação docente para os anos iniciais no Brasil e um estudo sobre como os espaços onde essa formação acontecia se modificou ao longo do tempo. Por meio da revisão bibliográfica, buscamos entender as relações entre a evolução do sistema educativo brasileiro e a história do país, e de que forma esses fatores modificaram o papel social do professor e possivelmente provocaram mudanças na constituição da identidade docente.

Considerando que os cursos de formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização, segundo Pisaneschi (2010, p. 245), nunca apresentaram um *locus* específico, essa formação acaba por se tornar frágil, o que se reflete no distanciamento teórico/prático encontrado nesses cursos quando comparados à atuação profissional e também na desprofissionalização da atividade docente das séries iniciais, explicitada

pelos discursos sociais sobre a atuação desses profissionais. Assim, partimos do pressuposto de que

as instituições especificamente voltadas para o preparo profissional docente funcionam como elementos corresponsáveis pelo processo de profissionalização desses atores e de que as identidades e práticas institucionais são detentoras e divulgadoras de valores, concepções e culturas. Tais culturas, por sua vez, contribuem para o processo de desenvolvimento das identidades profissionais e ainda implicam, fundamentalmente, o processo de atuação profissional docente. (PISANESCHI, 2010, p. 347 e 348)

Pensamos que o estudo histórico possibilita o entendimento do presente, ou seja, a realidade atual apresenta elementos que já existiam no passado. Assim, a identidade docente atual mantém características comuns àquela de épocas anteriores: imagens, representações, papéis que continuam presentes na profissão do professor, ou são incorporados a novos papéis.

Em seguida – capítulo 2 – apresentamos a história das universidades brasileiras e especialmente da Universidade de São Paulo, que possui uma trajetória peculiar que caracteriza seus cursos e os sujeitos neles envolvidos. Por ser uma universidade pública importante no cenário do ensino superior brasileiro e paulista, acreditamos ser fundamental explorar as peculiaridades desta instituição.

O capítulo 3 traz uma análise da história da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, espaço onde esta pesquisa foi realizada. Procuramos relacionar a história desse curso e da universidade com a realidade vivenciada por seus alunos e entender como essa relação influencia a percepção destes sobre sua formação profissional.

O quarto capítulo é composto por uma apresentação da categoria identidade e a abordagem utilizada por nós. Apesar da abundância de estudos relativos ao tema (Ciampa, 1994; Nóvoa, 1995a; Esteve, 1995; Lawn, 2001; Dubar, 2003; Silva, 2009),

nem todos os autores apresentam uma definição para esse conceito. Faz-se necessário, assim, definir o conceito de identidade e entender como ele está relacionado com outros conceitos centrais para este estudo, como profissionalidade, identidade profissional e a identidade universitária.

Para a realização desse estudo, buscamos apoio em teóricos clássicos e modernos da categoria identidade, como Stuart Hall (2006), Rubinstein (1967), Clapier-Valladon (1988), Allport (1970), Lawn (2001) e Giddens (2002) e também autores como Dubar (2003), Nóvoa (1995a e b) e Esteve (1995), que pesquisam especificamente a identidade docente. Partimos do pressuposto que a identidade individual é construída socialmente e, assim, o estudo de uma identidade profissional ou de um grupo específico não ocorre de forma isolada da investigação sobre a identidade dos sujeitos e da sua trajetória individual. Neste sentido, da mesma forma que as experiências vivenciadas pelos sujeitos ao longo da sua história são fundamentais para a análise da identidade, acreditamos que a formação acadêmica, como parte de uma formação profissional, configura um processo essencial para a constituição de uma identidade profissional docente.

O capítulo 5 apresenta o trajeto que percorremos para realizar este trabalho: informações sobre o método e sobre as entrevistas, utilizadas como instrumento de coleta de dados. No primeiro semestre de 2011 foram realizadas duas entrevistas que serviram como piloto para a pesquisa: o roteiro foi testado e a análise inicial foi apresentada como trabalho final da disciplina “A escola como objeto de estudo: contribuições da psicologia escolar e da perspectiva etnográfica”, ministrada pela professora Denise Trento Rebello de Souza. Esta disciplina foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, pois possibilitou a decisão da metodologia a ser utilizada e a estruturação das entrevistas.

Uma análise das entrevistas é apresentada no capítulo 6, juntamente com os dados coletados a partir de questionários respondidos pelos alunos do primeiro e do último ano do curso.

Alguns aspectos, como a história de vida e a história da vida escolar pregressa dos entrevistados, apesar de serem abordadas nas entrevistas e, superficialmente, na análise deste trabalho, não representam o foco da pesquisa, que é a vivência da graduação. Apesar disso, reconhecemos a importância desses temas para os estudos sobre a constituição da identidade docente e estamos cientes da relação existente entre a atuação dos professores e as representações e identificações formuladas por eles no início da sua vivência escolar, a partir do seu relacionamento com a instituição escolar e seus mestres. Esta questão foi amplamente discutida por autores como Josso (2004), Tardif (2002) e Catani et al (2000).

Outros temas, entretanto, mostraram-se fundamentais para o entendimento do problema proposto, como é o caso da identidade universitária. O modo de ser do estudante, sua identidade universitária e como esta perpassa o início da construção da identidade profissional foi um dos vários aspectos abordados neste trabalho, a fim de contemplar a complexidade da formação da identidade profissional docente.

Uma temática importante e que permeia as discussões apresentadas neste trabalho é a ambiguidade que marca atualmente os cursos de pedagogia: cursos que historicamente formavam coordenadores, diretores e outros especialistas em educação agora passam a formar os professores das séries iniciais do ensino fundamental, tarefa para a qual nem sempre estão preparados. Abordamos essa ambiguidade – e outras derivadas dela – durante o trabalho e buscamos problematizar algumas questões: o que essas ambiguidades representam para a imagem do curso de pedagogia, seus alunos e professores? Quais as ameaças e oportunidades elas trazem para o curso e para a

profissão do pedagogo/docente dos anos iniciais? Como estudar e buscar uma identidade docente nos cursos de pedagogia quando a identidade do pedagogo nem sempre coincide com a identidade do professor pois o curso apresenta mais de uma função profissional?

Para a realização das análises contamos com alguns conceitos centrais, como o conceito de vozes de Bakhtin (1997, 1998) e o conceito de gênero discutido por Clot (2007). Trazemos também a ideia de formação por competências, abordada por Campos (2004), relacionando-a com um novo tipo de professor ideal – o professor polivalente – ideia presente no discurso dos estudantes entrevistados.

Esperamos ter conseguido, ao longo deste trabalho, iluminar as muitas variáveis envolvidas nestas questões e oferecer subsídios e informações que possam ampliar as discussões do leitor na busca por respostas ou soluções a elas.

CAPÍTULO I. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: transformações históricas

A história da pedagogia brasileira é marcada por reformas significativas, que modificaram não só o modo como a formação docente era realizada, mas o espaço dos profissionais da educação, sua representação social e constituição identitária.

Este capítulo procura apresentar algumas reformas pedagógicas importantes no Brasil, contextualizá-las e entender como as mudanças propostas estavam relacionadas à identidade docente da época.

Para realizar esta análise, buscamos também recuperar a legislação sobre a educação em cada período, pois concordamos com Miguel (2006, p.9), quando a autora diz que

o modo como as diferentes classes sociais estão representadas no aparelho de Estado, bem como as pressões possíveis que as demandas possam fazer dão os conteúdos das leis e suas abrangências, bem como trazem implícitas as concepções de homem e de mundo, de sociedade e de educação.

Acreditamos, portanto, que a recuperação da história da educação brasileira e da legislação sobre a educação podem apresentar aspectos que dizem respeito ao modo como a identidade dos professores se constituiu nas diferentes épocas.

Silva (1999) divide a história da identidade do curso de pedagogia em quatro fases: identidade questionada, identidade projetada, identidade em discussão e identidade outorgada. A identidade questionada aparece no *período das regulamentações* (1939-1972), marcado pelos questionamentos a respeito das funções dos cursos de pedagogia e seus currículos; a identidade projetada é localizada no *período das indicações* (1973-1978), no qual a questão da identidade dos cursos de pedagogia é colocada a partir da identidade projetada nos pedagogos; no *período das propostas* (1979-1998) ocorrem as discussões a respeito da reformulação dos cursos de

pedagogia, daí a identidade em discussão; e o último é o *período dos decretos*, a partir de 1999, caracterizado pela mudança do poder de decisão sobre a formação dos professores e as funções dos cursos de pedagogia, do Conselho Nacional de Educação para a Presidência da República. A autora chama este de “período da identidade outorgada” pela forma verticalizada de regulamentação da atividade dos professores, mas é importante ressaltar que, apesar de outorgada, a identidade docente ainda está em discussão, ou seja, as regulamentações ainda são questionadas pelos docentes de todos os níveis de ensino. Abordaremos neste capítulo todos os períodos, porém, com foco na formação para a docência dos anos iniciais de escolarização.

1.1 A educação na colônia e no império e o início da Escola Normal

No período colonial e imperial, o Brasil possuía um modelo econômico agrário exportador, principalmente focado na produção de cana e café, atividades que não precisavam de mão de obra especializada. Portanto o país não possuía um sistema de educação organizado em diferentes níveis: os que podiam, estudavam na Europa (CARVALHO, 2006, p. 3).

Segundo Saviani (2011, p. 26) o marco do início da educação brasileira é o ano de 1549, com a chegada dos jesuítas e o vínculo entre educação, catequese e colonização. A educação jesuíta era desinteressada e não apresentava qualificação profissional: era um luxo que tinha o propósito de recrutar fiéis para que a população nativa “se convertesse a nossa santa fé católica” e fossem “doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (Dom João III, citado por SAVIANI, 2011, p. 25).

Vieira e Gomide (2008) chamam atenção para o fato de a educação brasileira ser fortemente marcada por influências externas e, como consequência, não apresentar

relações com a nossa realidade. Esse fato fica mais claro neste período, quando, inicialmente, o ensino era focado na tradição oral jesuíta e os então responsáveis pela educação eram sacerdotes, que recebiam uma formação com foco na liturgia, na pregação e nas práticas sacramentais. Posteriormente, a formação dos professores em Portugal ou no Brasil era focada nos clássicos antigos, o que, segundo as autoras, denota a influência da sociedade européia na então colônia.

Em 1759 ocorrem as reformas do Marquês de Pombal, que expulsa os jesuítas do país e transforma os moldes da instrução pública, conferindo um caráter laico ao ensino brasileiro e inaugurando as ‘Aulas Régias’. Assim, os professores, apesar de ainda influenciados pelas ideias do ensino tradicional religioso, não estão mais vinculados diretamente à Igreja, o que possibilita a circulação de novas ideias pedagógicas.

Inspirado pelo Iluminismo, Pombal idealizava uma educação voltada ao progresso da ciência e focada no ensino das letras e do cálculo. As aulas régias nas quais ocorriam os chamados ‘estudos menores’ eram formadas pelas disciplinas de leitura, escrita, cálculo e humanidades (latim, grego, hebraico, poética e retórica e, posteriormente, filosofia) e para a escolha dos professores eram realizados exames ou concursos com provas escritas e orais. No entanto, Cardoso (2004, p.188) ressalta que para o cargo não se exigia nenhuma comprovação ou diploma e os professores precisavam adquirir, com recursos próprios, o material necessário para as aulas e ministrá-las em suas casas, arcando com todas as despesas (VIEIRA e GOMIDE 2008, p. 3839). Assim, a falta de candidatos aos cargos docentes e as dificuldades do reino em manter o pagamento dos salários dos professores fez com que as reformas pombalinas nunca fossem completamente implementadas no país.

Em 1827 é decretada a ‘lei áurea’ da educação elementar, que institui os exames públicos dos professores, inaugurando a primeira intenção de preparo dos docentes dos então primeiros estudos: um preparo prático, baseado no domínio do método de ensino mútuo (VIEIRA e GOMIDE, idem, ibidem).

A partir do século XIX, a educação passa a ser vista como uma forma de ascensão social, aparece a necessidade de ampliação do mercado consumidor e a instrução para camadas populacionais maiores. Entretanto, Romanelli (2002) atenta para o fato de que o aumento se dá na demanda, e não na estrutura, o que provoca um sucateamento da educação formal.

A vinda da família real para o Brasil cria o ensino superior no país, como uma estratégia para garantir a estadia real e nobre. Em 1881 ocorre a descentralização da educação, e aparecem as escolas normais: cursos de ensino médio para a formação de professores. Segundo Romanelli (2002, p. 23):

a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. A necessidade de manter os desníveis sociais, teve desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades.

Segundo Cury (2003, p. 128) a primeira lei educacional brasileira data de 1827, e defende a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos. Entretanto, o Estado só passou a realizar a formação de professores em 1834, com um ato adicional que responsabilizava cada província por essa tarefa, desenvolvida nas escolas normais. A província do Rio de Janeiro foi pioneira em relação à lei, inaugurando a primeira escola normal brasileira em 1835¹. Porém, Tannuri (1979, p.64) expõe as dificuldades encontradas por essas instituições:

---

¹ Tannuri (1979) apresenta uma cronologia da criação das escolas normais nas províncias e sua caracterização.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870 quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instituição primária, bem como de liberdade de ensino.

Nesta época chegam ao Brasil as ideias de Pestalozzi e Froebel, baseadas no método indutivo e que são reproduzidas no âmbito pedagógico sob a forma de manuais para os professores, em uma tentativa de “reverter a ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 1998, p. 65).

A reforma Benjamin Constant, de 1890, regulamenta a instrução pública primária e secundária e no mesmo ano a importância das escolas normais é ressaltada no decreto 407, que organiza esse locus de formação, que passa a contar com uma Escola Primária modelo para o treinamento dos futuros docentes. Ainda em 1890 temos a criação de uma instituição de ensino profissional docente que nos parece peculiar: o *Pedagogium*, fundado no Rio de Janeiro tinha o intuito de ser um centro de desenvolvimento da instrução pública e um espaço de aprimoramento profissional para os professores em exercício. Abrigaria, a princípio, um museu, laboratórios, cursos e exposições, uma escola primária modelo, uma revista pedagógica e biblioteca, mas, segundo Pisaneschi (2010, p. 61) sua implementação, como a de muitas propostas relacionadas à instrução pública inicial, não foi completada devido ao distanciamento entre as intenções dos idealizadores e a realidade do país, principalmente na esfera política, marcada pela não continuidade de projetos de administrações anteriores.

Em 1914 acontece a primeira tentativa de separação entre ensino normal e propedêutico nacional, com a reforma Afrânio Peixoto. A partir dessa reforma, a formação docente, que ocorria nas escolas normais, passa a contar com atividades práticas realizadas nas escolas de aplicação, que ficaram, desde então, vinculadas às primeiras.

A partir de 1920 as ideias iluministas e liberais se fortalecem no país e ocorre a criação da Associação Brasileira de Educação e da Sociedade de Educação de São Paulo, organizações que tinham como objetivo unir profissionais do campo da educação e legitimar sua atuação. Influenciada por autores da Escola Nova como Binet, Clarapède e Montessori, Maria Lacerda de Moura propõe um ensino que contemple educação física, educação dos sentidos e conhecimento sobre o crescimento. É o início de uma nova ideia de professor: o especialista em infância. A descentralização e a autonomia conquistada pelos estados a partir da proclamação da República fazem com que a formação docente seja agora proporcionada pelas escolas normais estaduais, sem uma normatização nacional. Os debates a respeito do papel da União na vida social, da escolaridade e da formação de professores são intensificados (CURY, 2003, p.129).

Nessa nova concepção da educação, a função do mestre é inteiramente outra. O mestre (...) deve ser um estimulador de interesses, despertando necessidades intelectuais e morais. Deve ser para os seus alunos muito mais um colaborador do que um professor *ex-cathedra*. (...) Essa nova concepção da escola e do educador implica uma transformação completa na formação dos professores, do ensino de todos os graus. Esta preparação deve ser, antes de tudo, psicológica. (Clarapède, 1958, citado por GADOTTI, 1995, p. 155)

Com o passar dos anos outras disciplinas (psicologia da educação, sociologia da educação) virão contribuir para a formulação desse conhecimento nos professores, realizando estudos sobre desenvolvimento infantil, relação entre a criança e a instituição escolar e buscando outras instituições que possam atuar de modo relevante no processo educativo da criança, como a família. Também nesta época uma característica marcante começa a fazer parte dos papéis docentes: a preocupação com a autoformação do professor. Assim, os profissionais da educação precisam ser autodidatas: devem aprender a aprender para aperfeiçoar sua atuação profissional e tornarem-se, cada vez mais, especialistas em infância, auxiliados por outras áreas do conhecimento.

Entretanto, Accácio revela que os professores ainda não tinham um papel social relevante:

(...) até 1928, em 40 anos de existência, a Escola Normal do Rio de Janeiro não consegue modificar em profundidade o panorama de descrédito da formação profissional do professor. (...) Falta concepção pedagógica, unidade orgânica, senso de realidade humana. Currículos, duração do curso variam arbitrariamente, ao sabor de influências filosóficas e políticas sem maiores correspondências sociais. (ACCÁCIO, 2006, p. 8)

É importante frisar que esse ecletismo pedagógico, apesar de não ser uma particularidade brasileira, se faz presente na nossa história educativa desde o início. Como uma república nova, o Brasil começa a receber, na mesma época, influências dos modelos pedagógicos que foram desenvolvidos no resto do mundo durante anos. Sobre esse ecletismo, Lima, um padre defensor do ensino tradicional católico que viveu em 1931, já alertava:

De modo que de um duplo perigo devemos procurar defender-nos: da apologia do moderno, por aqueles que partem do postulado evolucionista do século passado, e da repulsa ao moderno, por aqueles que não distinguiram ainda, bem claramente, o que devemos defender como eterno no passado e o que devemos eliminar como efêmero. (Lima, Debates Pedagógicos, 1931, p. 7, citado por SAVIANI, 2008, p. 100)

Para Vianna (1999, p. 66), apesar da chegada de uma nova proposta que modifica o papel social docente, os professores ainda são vistos como “sacerdotes”, profissionais que realizam seu trabalho sem esperar uma remuneração, pois a educação é vista como uma “missão nobre”, desprendida das relações econômicas e ainda bastante vinculada à igreja. Acreditamos que essa identificação entre docência e sacerdócio caracteriza a identidade dos professores da época e permanece atualmente como um modelo de atuação centrado nos ideais de amor à profissão que marcam o imaginário dos estudantes ingressantes no curso de pedagogia, como veremos no capítulo 6.

Com a Grande Depressão de 1929, ocorre uma desarticulação entre os países, o que favorece o investimento interno, o crescimento das economias nacionais e desenvolve o nacionalismo, fortalecendo do Estado. É a época do estado empreendedor,

envolvido na economia, do Estado do bem-estar social, que garante direitos aos cidadãos. No Brasil, a economia cafeeira está em crise, e começa a existir a necessidade de treinar mão de obra para prestação de serviços. Ocorre também a valorização da cultura nacional, que tem na Semana de Arte Moderna seu maior exemplo.

Na área da educação, Romanelli (2002) diz que, até 1930, ainda existe um dualismo entre o ensino primário e as escolas profissionalizantes (destinados à população mais pobre) e o ensino secundário e superior (frequentados pelos mais abastados).

Com o Golpe de Estado de 1930 a necessidade de organização de um sistema de ensino fica evidente e o então presidente Getúlio Vargas pede uma reforma na educação (CARVALHO, 2006, p. 5 e 6). Apesar de não caracterizar uma ruptura governamental, aparecem novas ideias políticas, que almejam projetos centralizados pela instância federal.

Na década de 1930 começa a consolidar-se a influência da escola nova na pedagogia brasileira. Lourenço Filho define suas características:

Por escola nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa. (...) Do ponto de vista dos fins da educação, a Escola Nova entende que (...) a educação é a socialização da criança. Do ponto de vista político, pretende a escola única e a paz pela escola. Do ponto de vista filosófico, admite mais geralmente as bases do neovitalismo e do neoespiritualismo, que as do mecanicismo empírico. (...) Aconselha, primeiramente, a transformação da organização estática dos estabelecimentos de ensino, pelo emprego do estudo objetivo da criança (...). Depois, a transformação da dinâmica do ensino, a reforma dos processos. Ao invés do ensino passivo, decorrente da filosofia sensualista e intelectualista de outros tempos, proclama a necessidade do ensino funcional ou ativo, baseado na expansão dos interesses naturais da criança. Ao invés do “nada está na inteligência que não tivesse passado pelos sentidos, o “nada está na inteligência que não tenha sido ação interessada”. (...) Ao invés da escola de ouvir, a escola de fazer, de praticar a vida. Ao invés da autoridade externa, a reunião de condições que permitiam desenvolver-se, em cada indivíduo, a autoridade interna: toda educação deve ser auto-educação. (Lourenço Filho, 1978, citado por GADOTTI, 1995, p. 242)

Naturalmente, uma transformação de tal abrangência na concepção de educação não poderia ocorrer se não propusesse uma transformação considerável também na concepção do papel e da identidade docente. O professor, já não era apenas uma figura de autoridade a quem cabia a transmissão de conhecimentos, era um educador, um facilitador e um problematizador no processo de construção do conhecimento pelo aluno, e deveria atuar indiretamente na formação, oferecendo meios para a autoformação:

Sua ação indireta deve ser assídua: deve preparar, com pleno conhecimento de causa, o ambiente, dispor o material didático com habilidade e introduzir, com máximo cuidado, a criança nos trabalhos da vida prática. Cabe a ela (professora) saber distinguir a criança que procura o caminho certo daquele que se enganou de caminho; deve estar sempre pronta a ajudar, quando é chamada, a fim de demonstrar o seu amor e a sua confiança. Estar sempre a postos: só isso. (MONTESSORI, s/d, p. 48)

Neste cenário, um aspecto passa a ser fundamental aos professores: a autonomia docente, que é cada vez mais questionada e buscada pelos profissionais, desde a reforma de 1920, pois representava um recurso que, segundo Sampaio Doria e Lourenço Filho, levaria à modernização dos professores, que teriam que estudar constantemente para poderem atuar. No entanto, nesta época a pretensa autonomia ainda é vigiada e limitada: os professores não tinham de fato liberdade para executar suas tarefas já que essas deveriam seguir os princípios estipulados pela Diretoria Geral de Ensino (NERY, 1999, p. 131).

Em 1931 ocorre a criação do Conselho Nacional de Educação (decreto 19.850/31) e a reforma Francisco de Campos, que apresenta a primeira ideia de formação universitária para docentes de escolas secundárias. No mesmo ano o Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC) – criado no ano anterior –, pelo decreto n. 19.581/31, outorga o Estatuto das Universidades Brasileiras, que teriam como base as Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, sendo que uma delas poderia ser

substituída por uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação, para “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério” (CURY, 2003, p.132). Pelo mesmo estatuto, fica estabelecido que o título de professor secundário requer formação em nível superior (decretos 19.851 e 19.852/31).

No ano seguinte ocorre a primeira manifestação em favor de um Plano Nacional de Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que enfatiza que a formação docente deve ter ministrada em nível superior:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932)

Apesar de Marques (2006, p. 22) criticar o Manifesto como uma ação rasa, que não conseguiu mobilização suficiente para se sobrepor ao ensino religioso da época, entendemos que ele teve papel fundamental na organização posterior do ensino brasileiro, especialmente a partir da década de 1950, com a ampliação das possibilidades de atuação dos pedagogos e nos anos 1970, nas discussões sobre os currículos dos cursos de pedagogia.

Com a continuidade dessas reformas e as transformações no lócus da formação docente, inicia-se um período de valorização das Escolas Normais, que tem algumas unidades transformadas em Institutos de Educação (IEs), um espaço que unia as funções de escola secundária, escola de formação de professores e escola de aplicação, e tinha os seguintes objetivos:

- a) Formar professores primários e secundários; inspetores e diretores de escolas;
- b) Manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação para os membros do magistério;
- c) Ministrar o ensino primário e secundário a alunos de ambos os sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a prática de ensino, por parte dos candidatos ao professorado. (Art. 599, Decreto 5.884/33 citado por Pisaneschi, 2010, p. 83)

Accácio (2006, pp. 20-23) mostra como era realizada a seleção dos alunos para os IEs, que buscava classificar e homogeneizar a classe, separando os alunos de acordo com características comuns: a primeira e principal era a excelência nos estudos anteriores. Dessa forma buscava-se criar uma identidade, características comuns aos futuros professores. A formação, segundo a autora, já visava transformar o professor em um autodidata, seguindo os preceitos propagados pela Escola Nova. Segundo Romanelli (2002), até 1934 a educação ainda não se encontrava diretamente vinculada à economia brasileira, visto que era elitizada e não visava à formação de trabalhadores, mas Vieira e Gomide (2008, p. 3842) discordam, afirmando que a educação brasileira é pensada pela primeira vez em consonância com a realidade do país, pois faz parte uma política nacional de modernização no pós-guerra.

A formação de professores para as séries iniciais também sofre modificações baseadas nessa nova realidade nacional focada na especialização da mão de obra, e institui o curso complementar: uma etapa que visa direcionar os futuros docentes à escola normal. Os alunos que pretendessem cursar o ensino superior – geralmente aqueles pertencentes às famílias mais abastadas – deveriam ir para o curso secundário. Assim, além de selecionar antecipadamente os futuros docentes da educação primária, perpetuava-se a divisão social existente entre aqueles que cursariam o ensino superior e o restante da população.

O Estado de São Paulo, apresenta importante papel na disseminação do novo modelo pedagógico, constituído pelos grupos pedagógicos, que tem sua estrutura – reunião de alunos, organização das salas, seriação – presente até os dias atuais.

1.2 A Formação de professores no estado de São Paulo

No final do século XIX o estado de São Paulo torna-se um grande centro de difusão de políticas e saberes no país, impulsionado pela importância econômica conquistada graças à produção de café e ao desenvolvimento industrial. No campo da formação de professores, o estado também apresenta peculiaridades, ao propor e implementar reformas que serviriam posteriormente como modelo para reformas nacionais. Um exemplo é a criação das escolas complementares, em 1892. Esses cursos tinham duração de 4 anos e o mesmo currículo das escolas normais, exceto pela formação pedagógica. A intenção era que eles fizessem parte de uma nova organização do ensino, que passaria a ser composto por 3 níveis: primário, complementar e secundário. No entanto, as escolas complementares poderiam formar professores para os cursos primários. Esse papel, que tinha um caráter assistencial, foi ampliado e regulamentado em 1895, quando a única escola normal do estado não conseguia formar professores em número suficiente para atender ao ensino primário e as escolas complementares passaram a contar com um curso de práticas de ensino.

Para Pisaneschi (2010, p. 67) o modelo dualista que então se estabeleceu – uma escola normal mais especializada, que oferecia uma formação na época mais voltada para a teoria; e uma escola complementar que oferecia uma formação mais prática e rápida, voltada para a quantidade de formandos e a aplicação de técnicas – caracteriza a formação de professores até os dias atuais. Para nós essa dualidade teórico/prática é uma das ambiguidades ainda presentes nos cursos de pedagogia, que deve ser investigada se

quisermos entender como a formação de professores para as séries iniciais ocorre nesses espaços e como podemos aprimorá-la.

Em 1911 as escolas complementares foram transformadas em escolas normais. A formação de professores dos anos iniciais, entretanto, continuava bastante criticada inclusive oficialmente, nos relatórios do estado sobre instrução pública. Assim, em 1917 são criados os cursos complementares: preparatórios para a escola normal, que tinham o objetivo de selecionar e preparar melhor os futuros alunos-professores, oferecer uma gama de conhecimentos gerais – antes parte do currículo das escolas normais – e profissionalizar, assim, a formação nas escolas normais, que poderiam então ocupar-se das disciplinas mais especializadas. Segundo Pisaneschi (2010, p. 71) essa profissionalização vai ao encontro das expectativas geradas pelo movimento escolanovista:

Da Escola Normal, nesse contexto, requeria-se, mais que nunca, a constituição de um perfil mais definido no âmbito de sua responsabilidade de formar profissionalmente os professores para o Magistério primário. Tal solicitação parecia fundamentada pela necessidade de fazer com que esses ambientes fossem organizados em consonância com os “novos” pressupostos educacionais, que exigiam um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento da criança e sobre os melhores métodos de ensino que pudessem responder à especificidade de educar as novas gerações.

Em 1920 a Reforma Sampaio Dória regulamenta e reorganiza o processo de formação dos professores para as séries iniciais, ao adicionar ao currículo das escolas normais disciplinas como prática pedagógica, didática, psicologia e pedagogia e, ao mesmo tempo, ressaltar a importância dessas instituições assumirem um caráter mais técnico, com ênfase nas disciplinas práticas. No entanto, em 1925, novamente o estado se preocupa com a formação cultural geral dos professores e revê as modificações feitas pela reforma Sampaio Dória, imprimindo às escolas normais um aspecto propedêutico.

Vemos, portanto, que existe uma dificuldade em criar um locus para a formação docente para as séries iniciais. As tentativas de profissionalização desses espaços são

seguidas sempre por retrocessos e generalização do ensino oferecido por eles. Essa constitui uma outra ambiguidade na formação docente encontrada ainda hoje: ela não é específica, não possui um caráter particular. Os cursos de pedagogia, como veremos no decorrer do trabalho, ainda são vistos pelos alunos como um curso amplo, geral, preparatório, muitas vezes, para outros cursos ou complementares a estes. Estarmos atentos a essa ambiguidade generalização/especialização constitui um passo fundamental para a compreensão da constituição da identidade docente. Os dados dos questionários respondidos pelos estudantes do curso pesquisado, apresentados posteriormente, explicitam esta ideia.

Seguindo a (des)reforma de 1925, em 1927 amplia-se o número de escolas normais e diminui-se a duração destes cursos. É, como de costume, uma ampliação quantitativa e não qualitativa, nos mesmos moldes de incentivo às instituições privadas – e decorrente desoneração dos cofres públicos – realizada nos anos 1990, com o boom das faculdades particulares de pedagogia e regulamentação destes cursos como espaços de formação de professores para o ensino básico.

Entre 1942 e 1946 o ensino secundário e o profissionalizante são organizados (ensino industrial, comercial, normal, agrícola) por meio da reforma Capanema, que cria leis orgânicas de ensino e em 1946 aparece pela primeira vez a expressão diretrizes e bases para a educação nacional na constituição. Nesta época enfatiza-se a necessidade de profissionalização dos professores da educação primária e institui-se a Lei Orgânica do Ensino Normal e a do Ensino Primário. O decreto 8.530 de 1946 define os objetivos do Ensino Normal – “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” – e organiza-o em dois ciclos: o primeiro, de 4 anos, formava os regentes, nas escolas

normais regionais, e o segundo, de 2 anos, formava os professores primários nas escolas normais e institutos de educação (VIEIRA e GOMIDE, 2008, p. 3847). Essa divisão em ciclos reforça a ambiguidade da formação de professores: o primeiro ciclo possuía um caráter formativo geral, enquanto o segundo era profissionalizante e, apesar de ambos formarem professores habilitados para o ensino primário, essa formação não era equivalente e acabava por enfatizar a dualidade teórico/prática, discutida por nós anteriormente, além de perpetuar a existência de dois tipos de formação docente para os anos iniciais: uma mais valorizada, oferecida nos IEs, profissional, e uma geral, menos valorizada e mais preocupada com a ampliação do número de docentes formados, oferecida pelas escolas normais. Esta ambiguidade é constante em toda a história da formação de professores.

Veremos no próximo capítulo, de que forma a criação da Universidade de São Paulo influenciou as políticas voltadas à formação docente e como a realidade dos professores formados nas escolas normais foi modificada a partir de então.

CAPÍTULO II. A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Desde sua criação a universidade sempre manteve uma relação (em alguns momentos, mais próxima, em outros, distante) com a sociedade, a chamada “comunidade externa”. Essa relação, seja de confronto ou de concordância, de transformação ou de resistência, retrata, ao longo dos anos, a identidade da universidade²: seu papel frente ao mundo que a cerca.

Castanho (2007) apresenta os principais modelos institucionais clássicos³ que configuraram a universidade desde sua origem na Idade Média, quando surgiram ideias que estão presentes até hoje, como o corporativismo, a autonomia e a criticidade universitárias, a publicidade, a criatividade, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, entre outras. Segundo o autor, o caráter público da universidade advém “de sua abertura, de sua natureza não discriminatória (...). Ela é pública (...) porque seu único compromisso é com a busca do ajuste entre as palavras e as coisas, o discurso e a realidade, e não com o acúmulo de bens” (CASTANHO, 2007, p. 21).

Esses modelos clássicos mesclaram-se e formaram os modelos contemporâneos, como o democrático-nacional-participativo, que predomina nas universidades ocidentais e prevê uma universidade autônoma, mas mantida pelo Estado: uma universidade como órgão da sociedade civil, que deve pensar a realidade econômica, social e política do país e agir para sua transformação, mas sem se confundir com um órgão governamental ou partidário. Assim,

faz-se a crítica do conhecimento existente, produz-se conhecimento, pesquisa-se a realidade e volta-se para o equacionamento e a solução de seus problemas”, o que só pode ocorrer em uma universidade “que se volte não apenas para o ensino, mas conjuntamente para a investigação e a extensão. (CASTANHO, 2007, p. 35)

---

² Neste trabalho o termo identidade universitária é utilizado como um conceito que diz respeito ao modo de comportamento específico dos estudantes universitários, e não ao espaço ou à história da própria universidade.

³ São 4 modelos de universidade apresentados pelo autor: 1) Imperial napoleônico, 2) Idealista Alemão, 3) Elitista Inglês e 4) Utilitarista Norte-Americano.

Segundo o autor (idem, ibidem, p.34), este é o modelo predominante nas universidades brasileiras.

Em 1934 é formulada uma nova constituição e um plano nacional de educação, e a Universidade de São Paulo (USP) é fundada. No Estado de São Paulo, os IEs passam a fazer parte da USP, que agora é responsável (ao menos legalmente) pela formação dos professores secundaristas. Na prática, porém, os Institutos de Educação continuam realizando essa formação paralelamente ao trabalho desenvolvido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP. Somente em 1937 eles são incorporados definitivamente à FFCL e apenas em 1938 a formação docente para o ensino secundário passa a ser, efetivamente, responsabilidade dessa faculdade, com a criação da seção de pedagogia e o departamento de educação, e a extinção dos IEs.

Interessante observar que a USP, a FFCL e o Departamento de Educação têm origem na mesma época: um período de investimento na formação da elite governante do país. Na teoria, a vinculação entre o Departamento de Educação e a Faculdade de Filosofia visava formar profissionais de forma abrangente, para que pudessem aproveitar o melhor da cultura plural oferecida pela universidade. A FFCL era o local, dentro das universidades, que possibilitaria a troca de conhecimentos por profissionais de todas as áreas e, ideologicamente, onde ocorreria o início dos estudos universitários para todos os cursos. Entretanto, esse ideal não foi concretizado e a incorporação os IEs traz para a instituição universitária uma necessidade de formação profissional prática, que nunca foi almejada por esses espaços, além de um número maior de alunos nos cursos menos procurados da instituição, justamente os da FFCL.

Focada nos estudos desinteressados⁴ e na pesquisa, a função de formar professores – mesmo para o nível secundário – era colocada em segundo plano pelas universidades e os cursos de licenciatura acabavam ocupando uma posição de cursos superiores de segunda categoria, na universidade e também na sociedade. Ou seja, “embora elevada ao nível superior, a formação de professores da escola secundária não conseguiu ocupar um lugar de destaque no interior do sistema universitário brasileiro”(PISANESCHI, 2010, p. 165).

Podemos entender, portanto, a polêmica que os IEs promoveram ao propor uma reestruturação da formação nas universidades e dividir, assim, a opinião de estudiosos da educação: de um lado estavam os cientistas, que defendiam a ‘pesquisa pura’ como alicerce da universidade e de outro os educadores, que apostavam que a formação docente seria o elemento fundamental do novo modelo universitário.

Ao mesmo tempo em que a demanda social (por profissionais técnicos) e a formação inicial dos professores (baseados na teoria) representam uma discrepância que atinge o trabalho docente, a universidade brasileira é construída embasada em outra contradição: é um espaço frequentado pelas camadas mais ricas da sociedade e a ideia de pedagogia como um curso de formação para boas esposas e mães é realçado pelo caráter exclusivista desse espaço.

A partir de 1938, quando a formação docente dos professores do ensino secundário passa a ser realizada nos departamentos de educação, a profissão é valorizada socialmente ao mesmo tempo em que os professores dos anos iniciais tem sua função associada ao cuidado e desvalorizada pela expansão desordenada das escolas normais. Esta função cuidadora está intimamente ligada ao fato da profissão docente

---

⁴ O termo estudos desinteressados ou ciência desinteressada é utilizado para designar cursos superiores que não tem como fim imediato a profissionalização, mas sim a carreira acadêmica. Maria Luiza Penna apresenta uma explicação detalhada sobre a evolução do termo e sua utilização em: PENNA, M. L. Fernando de Azevedo/ Maria Luiza Penna, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

dos anos iniciais passar a ser ocupada principalmente por mulheres, devido à baixa remuneração destinada à área.⁵ A identificação desse professorado com a maternidade, segundo Vianna (1999, p. 61), remete à polarização das esferas público/privada da vida social e a identificação da primeira com o gênero masculino e da segunda, com o feminino, própria da primeira metade do século XX.

Assim, apesar da predominância da concepção moderna de educação, (defendida pelo projeto de 1947 que seria base para a LDB de 1961) em 1956 Carlos Lacerda apresentou um projeto educativo que abordava a escola como continuação dos lares. Ainda hoje a profissão docente - especialmente nos anos iniciais - mantém essa imagem protetora, muitas vezes relacionada com a ideia de cuidado maternal, mais um dos vários papéis que estão presentes na formação da identidade dos professores.

2.1 O Curso de Pedagogia

Em 1939 o Curso de Pedagogia é instituído pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo decreto-lei n. 1190, que estabeleceu o padrão federal: os currículos foram fixados com duração de 3 anos para o bacharelado e mais 1 ano do curso de didática - a única seção fundamental do curso - para a licenciatura.

Silva (1999) diz que a questão da identidade já aparece nessa época, concomitante à criação dos cursos de pedagogia “pelas dificuldades em se definir sua função e, conseqüentemente, o destino de seus egressos.” E continua afirmando que “essa marca acompanha o curso até hoje.” As questões fundamentais que embasavam a discussão na época eram: “o curso de pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo

---

⁵ Para maiores informações sobre o processo de feminilização da profissão docente ver VIANNA, Cláudia Pereira, Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1997, pp.119-130; Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo, Xamã, 1999; APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995; BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, nº 64, fevereiro de 1988, pp.4-13; CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo, Xamã, 1999

que pudesse justificar sua existência? Se sim, a quem caberia o estudo e o desenvolvimento desse conteúdo?” (SILVA, 1999, p. 63). Veremos que essa questão será feita até os anos 1980 e colocará em risco a existência da pedagogia como curso de formação inicial.

Como parte das faculdades de filosofia e, portanto, das “ciências desinteressadas” o curso de pedagogia passa a sofrer uma tensão entre o trabalho técnico que a sociedade esperava ser realizado pelos pedagogos e as disciplinas que compunham o currículo, com uma ênfase generalista, nos fundamentos da educação – filosofia, psicologia etc. Apesar de ter a função de formar especialistas em educação e, posteriormente, professores para o ensino secundário, essa tensão acompanha os cursos de pedagogia e o universo da formação de professores em todos os níveis, inclusive atualmente, e pode ser observada de modo mais claro, na discussões sobre teoria e prática.

Segundo Silva (1999, p. 65) até 1950 o título de pedagogo era exigido apenas para funcionários do Ministério da Educação. A partir desse período, com as renovações pedagógicas, o campo de atuação desses bacharéis foi expandido, inclusive para áreas não docentes como administração, supervisão, inspeção e orientação. A autora comenta, entretanto, o caráter técnico dessa formação, diferente do caráter generalista que marcou a criação dos cursos de pedagogia. Esse caráter técnico permanece nos anos 1960, que tem como foco a modernização dos métodos de ensino. Assim, na década de 1950 as escolas normais instituíram os cursos noturnos e incorporaram uma segunda função: a preparação para o ensino superior, o que nos remete a outra ambiguidade presente nos espaços de formação de professores no ensino básico – os alunos ali formados nem sempre atuam de fato como professores das séries iniciais. Essa situação já era presente desde o início da formação de professores, mas nesta época ela se torna oficial e

preocupante. Essas duas ampliações (de função e de período de trabalho) causaram polêmicas por não serem seguidas por uma ampliação no número de professores das escolas normais ou por um melhor preparo destes. Ou seja, a qualidade dos professores (para as séries iniciais da escolarização) formados ali estava em discussão novamente.

Durante o período militar a educação apareceu como um instrumento para divulgar o discurso nacionalista: era preciso formar uma identidade nacional, combatendo regionalismos e estrangeirismos. Podemos ver, então, como a criação do Plano Nacional de Educação e da LBD foram estratégicos para a realização desse objetivo central. Ao mesmo tempo, era preciso fazer o país se desenvolver, treinar trabalhadores e intelectuais. Essa política desenvolvimentista fortalecia a ideia de que a educação não poderia ser igual para todos. Utilizando-se de uma leitura equivocada da concepção escolanovista, que propõe a preocupação do educador com a realidade do educando, o Estado justificava a existência de tipos diferentes de formação: para trabalhadores e para burgueses (CARVALHO, 2006, p. 7). A LDB de 1961, que prevalecerá até 1996, salienta a autonomia da família em decidir que tipo de educação os filhos terão.

A ideia de polivalência que aparece nessa época e torna-se marca da pedagogia traz à tona a questão da identidade do curso e dos próprios pedagogos, que será discutida amplamente nos anos 1970, mas as reformas e os pareceres sobre os currículos já refletem, na década de 1960, uma realidade de incerteza sobre os objetivos da profissão, que tornava difícil sua definição:

(...) não se sabia, com clareza, no que consistia o trabalho do pedagogo. (...) o elenco de disciplinas oferecidas no curso parecia refletir essa mesma indefinição de que padecia a área das ocupações profissionais do pedagogo e, conseqüentemente, ambos pareciam ignorar-se entre si. (SILVA, 1999, p.2)

A partir da LDB de 1961 são realizadas várias reformulações e pareceres que dizem respeito ao ensino básico e à formação de professores. Cury (2003, p.133) cita o parecer 251/1962, que altera os cursos de pedagogia: estabelece sua duração, um currículo mínimo e uma base nacional, comum a todos os cursos. Também salienta a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior. Interessante notar que a discussão a respeito da importância de uma formação universitária docente com um currículo mínimo normatizado nacionalmente é realizada desde o final do século XIX, mas ele foi implantado efetivamente – mesmo que com críticas – apenas com a LDB de 1996 e a questão da formação universitária ainda não foi resolvida, especialmente para a educação infantil.⁶

Apesar da reformulação dos currículos a partir do parecer de 1962, Silva faz uma crítica ao conteúdo dos cursos, que focavam ora os fundamentos da educação ora os processos e técnicas, o que impossibilitava a formação de educadores por omitir conteúdos próprios da educação, pois “é na intersecção entre esses dois extremos que se encontra o campo de estudos capaz de levar à compreensão da educação” (SILVA, 1999, p. 59).

Em 1964, com o Golpe Militar, a política pedagógica nacionalista estabelece uma nova organização do ensino de acordo com as leis do mercado. Implantam-se projetos para a alfabetização de adultos e a ideia de educação como direito fundamental corrobora com a necessidade de profissionalizar o ensino de segundo grau. Aparece a relação entre educação, cidadania e empregabilidade, discutida por Carvalho (2006) e Pereira (2006). Segundo Saviani (2011, p.366) a concepção pedagógica produtivista, produto do tecnicismo da época predomina até 2001.

---

⁶ Entre os projetos que versam sobre o tema podemos citar o parecer n. 349/72 da conselheira Terezinha Saraiva, a lei 5.692/71, a reforma de 1968, o decreto-lei 53 de 1966, o parecer 251/62, a lei 452/37, entre outras. (Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes)

Silva (1999, p.43) nos esclarece como esse tecnicismo afetou os currículos:

Diante da indefinição da qual padecia o curso de Pedagogia e da insegurança e consequente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a ideia e se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular (...). O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo. Aliás, esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre o currículo e as tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão. Tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964.

Em 1967 o Congresso Nacional dos Estudantes de Pedagogia foi o espaço que difundiu a insatisfação dos estudantes com o curso que, segundo eles

restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissional no campo educacional; possui um currículo “enciclopédico”; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação” (ibid., p. 38 e 39).

No Brasil e na América Latina aparecem novas concepções pedagógicas, que podem ser divididas, de acordo com Gadotti (1995, p. 233) em 2 correntes: uma em favor da escola pública e outra, da educação popular não escolar. Diferentemente do que ocorre na América Latina, entretanto, no Brasil essas correntes não são opostas, ficando a primeira ligada principalmente à educação básica formal e a segunda ao ensino de adultos e educação não informal.

Com a reforma universitária de 1968, a universidade passa a ser defendida como espaço do saber, e não escola profissionalizante. Extingui-se a FFCL como bloco integrador das universidades e criam-se outros institutos e faculdades (Estatuto da USP, decreto estadual 32.305 de 16 de dezembro de 1969), como por exemplo, a Faculdade de Educação (FE) que, por conter os cursos de licenciatura, comuns a várias especialidades, acaba por exercer a função de integração. Entretanto, algumas preocupações marcaram essa mudança do local de formação de professores do ensino secundário: primeiramente, temia-se que o distanciamento entre as unidades que

ofereciam o bacharelado e as FEs, que ofereceriam as licenciaturas para todos os cursos, incentivasse e ampliasse a oposição entre a formação científica e a didático-pedagógica, contribuindo para fortalecer a desvalorização da profissão docente. Em segundo lugar, o desmembramento das Faculdades de Filosofia isolava o núcleo de resistência política atuante nas universidades, que, perdendo sua unidade, era mais facilmente controlado.

Cacete (2002, p. 47) confirma a efetivação da preocupação com o prestígio dos cursos ao dizer que “(...) a mesma precariedade e desprestígio que marcaram as Seções de Pedagogia e de Didática na faculdades de filosofia persistiram e até se agravaram com a criação das novas faculdades de educação (...)”.

A reforma de 1968 buscou contemplar a comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, o recém instaurado regime militar. Assim, aboliu o regime de cátedras, proclamou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a autonomia universitária, mas também trouxe a concepção pedagógica tecnicista para as universidades, instituindo o regime de créditos, matrícula por disciplina, cursos de curta duração e uma reorganização estrutural e funcional.

A fim de conter a procura pelas vagas – escassas – no ensino superior, a reforma paulista de 1968 estabelece o caráter profissionalizante do ensino secundário e modifica novamente o currículo do curso normal: os dois primeiros anos eram unificados ao curso secundário, o terceiro era dividido em áreas e apenas o quarto, profissionalizante. Dessa forma, os alunos que haviam completado o secundário poderiam ir para o último ano do curso normal se cursassem as disciplinas específicas do terceiro ano, da área pedagógica. Era o início da decadência das escolas normais e da equivalência entre estas e o ensino secundário, oficializada em 1971. Segundo Pisaneschi (2010, p. 105) essa situação é consequência de duas razões principais: 1) a desvalorização do magistério no mercado de trabalho e 2) a incorporação, no locus de formação para o magistério – as

escolas normais – de outras funções, descaracterizando a profissionalização da atividade docente das séries iniciais.

O parecer 252, de 1969 exige estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, justificando que o portador de um título profissional na área da educação precisa vivenciar a especialidade escolhida (BRASIL, 1969, p. 115). Segundo o parecer poderiam ser realizadas apenas duas habilitações de cada vez, mas os estudos anteriores poderiam ser aproveitados para novas habilitações, o que postulava a ideia de educação permanente, visto que os estudantes voltavam para a universidade várias vezes após a conclusão do curso de pedagogia ou permaneciam nela até conseguirem todas as habilitações ofertadas. Assim, a ideia de educação permanente começa a ser vinculada à formação docente de modo formal: é prevista e incentivada na legislação educativa.

Entretanto, a formação para a docência ainda era realizada nas escolas normais, situação que começa a se modificar a partir da fundação das faculdades de educação. Veremos a seguir como ocorreu a criação da FEUSP e como a formação para a docência das séries iniciais teve seu locus modificado novamente.

CAPÍTULO III. A FEUSP E O CAMINHO PARA A UNIVERSITARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS

Fundada em 1969, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no currículo 1970, contava com 5 habilitações que exigiam disciplinas específicas, segundo o processo no. 2126 de 1970 (USP, 1970, p. 4 e 5):

- 1) Administração escolar – princípios e métodos de administração escolar, estatística aplicada à educação, economia da educação, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, educação comparada, legislação do ensino, racionalização do trabalho, problemas especiais de administração escolar.
- 2) Inspeção escolar – princípios e métodos de inspeção escolar, princípios e métodos de administração escolar, estatística aplicada à educação, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, educação comparada, legislação do ensino, problemas especiais de inspeção escolar.
- 3) Orientação educacional – princípios e métodos da orientação educacional, história da educação contemporânea, medidas educacionais, filosofia da orientação educativa, orientação vocacional, avaliação do rendimento escolar, estatística aplicada à educação, introdução à pedagogia do excepcional, estágios de orientação.
- 4) Supervisão escolar – fundamentos de metodologia, história da educação contemporânea, técnicas audiovisuais de educação, princípios e métodos de supervisão escolar, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, currículos e programas, avaliação de rendimento escolar, estágio de supervisão.
- 5) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais – fundamentos de metodologia, história da educação contemporânea, metodologia do ensino e 1º grau, avaliação do rendimento escolar, técnicas audiovisuais de educação, prática de ensino em escola de 1º grau.

O curso de Pedagogia tinha 4 anos de duração, sendo que as habilitações eram cursadas a partir do 3º ano. Uma vez concluído o curso os alunos tinham a possibilidade de voltar à Faculdade para cursar as outras Habilitações. Esse programa vigorou até 1989, com o acréscimo da Habilitação em Educação Especial, com duas opções de formação – Deficiência Mental e Visual.

Segundo Silva (1999, p. 67) “se a partir de 62 o pedagogo era identificado com um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico da educação –, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista”. Daí a necessidade de habilitações específicas, que preparavam para o planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação e

acabavam por distanciar ainda mais os pedagogos da docência. O curso de pedagogia, então, acaba tendo na formação de especialistas sua atividade primordial.

Importante ressaltar que já nesta época, a lei 5.540/1968 previa a possibilidade da formação dos professores primários nos cursos de pedagogia, que seria realizada por meio da Habilitação para o Magistério. Entretanto esta atividade acabou sendo relegada a segundo plano, em parte pelas reações dos professores normalistas acerca do currículo dos cursos de pedagogia, que, segundo eles, não tinha conteúdos específicos para o ensino das séries iniciais; em parte, pela própria regulamentação dessa possibilidade, pelo parecer CFE252/1969. Ou seja, ao regulamentar a formação docente para as séries iniciais nos cursos de pedagogia – que não possuíam um currículo específico para essa atividade – o parecer acabou por reafirmar a precariedade e má formação dos professores primários nas escolas normais e IEs, além de manter no curso de pedagogia a identidade difusa e generalista que lhe é característica:

Essa caracterização do curso levou as faculdades de educação a se organizarem em função do preparo dos técnicos em educação, o que consubstanciou uma situação peculiar no Ensino Superior brasileiro: a ausência de um locus e conseqüentemente de um curso especificamente voltado para a formação dos professores primários (...). (PISANESCHI, 2010, p. 245)

Assim, apesar da tentativa do então conselheiro Valnir Chagas em elevar a formação dos professores primários ao nível superior e incorporá-la ao curso de pedagogia, esta ainda era realizada principalmente no 2º grau, nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

O ano de 1970, foi proclamado Ano da Educação pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO). Apresentou-se o conceito de educação permanente como resposta aos problemas educacionais nos países em desenvolvimento e como ideia de projeto: seria a educação do futuro para todos os países. No Brasil aparece a necessidade de uma formação específica para os docentes,

que devem ser mais educadores que transmissores do conhecimento (GADOTTI, 1995, p. 279). Apesar dessa concepção de professor educador ter aparecido desde os anos 30, a formação ainda era focada no acúmulo, quantidade e reprodução de conteúdos.

Em 1971 as escolas normais são extintas e aparece um novo espaço para a formação dos professores dos anos iniciais: o então 2º grau, composto por habilitações profissionalizantes, agora contava com a habilitação específica para o magistério. As outras atribuições das escolas normais – formação de regentes, coordenadores – ficava a cargo dos cursos de pedagogia.

O final dos anos 1970 e a década de 1980 foram marcados por muitas discussões, congressos e encontros sobre educação. Faziam-se críticas a respeito do dualismo docente/especialista em educação e sobre o papel tecnicista deste, que isolava concepção e execução. Criticava-se também a ausência de conteúdos específicos para que os professores com formação universitária atuassem no ensino primário e principalmente a formação oferecida pela Habilitação para o Magistério; além das licenciaturas curtas, que foram propostas com o objetivo de servirem como passagem entre o ensino médio e o superior, de caráter temporário, e acabaram tornando-se um modelo de formação docente definitivo. Várias pesquisas foram publicadas, que identificavam desafios, tendências e conceitos educacionais, além de apresentarem novos fenômenos e práticas presentes nas escolas (CURY, 2003, p. 137-138). Em 1982, mais uma tentativa de aprimoramento da formação de professores para a educação básica é realizada com a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que em 5 anos foram expandidos para todo o país.

Os CEFAMs tinham o objetivo de reformular a Escola Normal, como uma alternativa às HEMs, e de atuar na formação de professores em exercício e para a comunidade, “procurando manter um plano de educação permanente integrado à escola

de 1º grau, à pré-escola e à instituição de ensino superior” e “contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política, comprometida com o social, capaz de responder adequadamente às necessidades da escola de 1º grau e do pré-escolar (...)” (MEC, 1984). Segundo Pisaneschi (2010, p. 130) eles eram uma resposta à necessidade de “definir um *locus* para a formação de professores dos anos iniciais da escolarização, constituindo-se, portanto, em um ambiente especificamente voltado para a formação docente na esfera do ensino secundário”. Além disso, era um espaço de articulação essencial para superar a dicotomia existente entre o local de atuação desses professores (1º grau) e o local de formação dos professores do magistério (cursos de pedagogia).

Entretanto, tal como ocorrera com as Escolas Normais, os CEFAMs acabaram descaracterizados e, nos anos 1990 já haviam assumido uma outra função social: o preparo para o ingresso no ensino superior. Apesar das tentativas de reorganização do projeto, seus egressos não atuavam mais como docentes nas séries iniciais o que levou à sua extinção definitiva em 2002.

À medida em que os CEFAMs padeciam, surgia um novo espaço para a formação de professores, agora em nível superior: os Institutos Superiores de Educação (ISEs), oficializados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. No entanto, veremos que a criação desses espaços esbarrou em interesses de outras instituições (especialmente as universitárias) e sua implementação causou polêmica e dividiu a opinião dos profissionais e estudiosos da educação no país.

Na década de 1970 a identidade do curso de pedagogia continua em foco, e a questão agora dizia respeito à sua existência. Com a ideia de formação polivalente, as habilitações do curso eram realizadas separadamente ao final da licenciatura, cabendo

ao aluno escolher qual delas faria. Assim, o curso poderia ser extinto como graduação, servindo apenas como especialização para qualquer licenciatura.

Silva chama a atenção para o fato que, entre 1973 e 1978 o conselheiro Valnir Chagas formula diversas resoluções que delimitaram o curso de pedagogia até a LDB de 1996. Segundo a autora, aflora o impasse entre identidade do pedagogo e do curso, já que as ideias do conselheiro provocaram discussões no meio universitário à medida em que ele “contraditoriamente, define a identidade do pedagogo a partir da extinção do curso de pedagogia enquanto tal. E pode-se adicionar a isso a ideia de – em termos de futuro – remeter a possibilidade de formação do pedagogo apenas na pós-graduação” (SILVA, 1999, p.73).

Em 1978 ocorre em Campinas o I Seminário de Educação Brasileira, onde foram apresentados dados de uma pesquisa sobre os currículos dos cursos de pedagogia do país, realizada pela UNICAMP e pelo INEP. Esta pesquisa (detalhada por Pisaneschi, p. 259-264) analisou currículos de 50 cursos e, desencadeou, nas décadas seguintes, uma discussão a respeito da reformulação dos mesmos.

O debate sobre a necessidade de uma base comum nacional para a educação vem ao encontro dessa discussão, ao tentar postular conteúdos específicos dos cursos de pedagogia, e assim, criar uma identidade e afirmar sua importância como formação inicial. Tanto que nos anos 1980, com a criação de comitês, comissões e associações preocupados com a formação docente,

a ideia da Pedagogia enquanto curso se fortaleceu no interior do movimento e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer. Porém, esse mesmo grau de convicção não atingiu outras de suas questões também antigas: a do profissional a ser formado e a estruturação a ser dada ao curso para tal formação. (Silva, 1999, p.82)

Interessante observar como, entre os anos 1960 e 1980, a preocupação com a técnica pedagógica fez com que as reflexões acerca da identidade docente ficassem

restritas e diretamente relacionadas à identidade dos cursos de formação em pedagogia. A partir dos anos 1980 essa discussão é ampliada e a identidade da pedagogia é separada (na medida do possível) da identidade do pedagogo.

Começam então os estudos focados na identidade dos pedagogos e o próprio conceito de “base comum nacional” é modificado. Para Catani a base comum serve como busca por identidade, em meio às ameaças sofridas, manifestadas pelas dicotomias presentes na área – trabalho intelectual / aplicação, formação para a docência / especialização em educação.

“Os educadores percebem-se, como nunca, empurrados para a desagregação e desarticulação no interior da própria profissão e no momento mesmo que dela tomam consciência e a desejam assumir como tal. Daí as reações no sentido da busca de uma identidade ameaçada. É neste contexto que toma vulto o discurso da base comum nacional, que, em seus desdobramentos e não sem objeções surgidas no próprio meio educacional, evoluirá desde a negatividade da denuncia até a afirmação da necessidade de um corpo conceitual adequado.” (CATANI, 1987, p. 89 e 90)

Assim, a Comissão Nacional de Cursos de Formação do Educador, em documento de 1983, declara que a base comum nacional “não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (COMITÊ PRÓ-REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1983.) O mesmo documento estabelece que a pedagogia e licenciaturas devem assumir essa base comum já que todas formam professores e a docência seria “a base da identidade profissional do educador”, definido como aquele que domina um conteúdo técnico, científico e pedagógico, percebe as relações entre educação e sociedade, atua como agente transformador, com um compromisso histórico assumido e considera que prática e teoria são integrantes da sua formação, devendo ser trabalhadas conjuntamente. O objetivo dos cursos de formação de educadores seria formar o

professor, enquanto educador, para qualquer nível ou modalidade de ensino, inclusive o primário.

A ênfase nos processos coletivos, de organização das categorias profissionais e de ampliação da importância da atividade sindical, que teve apoio dos governadores com perfil democrático eleitos nos anos 1980, contribuiu com o desenvolvimento de políticas de ampliação do acesso à educação a partir de iniciativas que focavam a formação docente.

Em 1989, a Faculdade de Educação da USP aprova um novo currículo, que exemplifica este movimento. Em 1987, dois estudos apontam fatores importantes para a reformulação curricular da FEUSP: o primeiro traçava o perfil dos estudantes e indicava uma sobrecarga curricular, que ampliava o tempo de formação no curso de pedagogia dos 4 anos previstos para, em média, 7 anos. O segundo apontava a questão da inserção dos formados no mercado de trabalho, indicando a docência em instituições particulares como destino principal dos ex-alunos. Portanto, o novo currículo de 1989 buscava uma formação pedagógica ampla, porém sem abrir mão da profissionalização:

O curso de Pedagogia propõe-se à formação do educador num sentido amplo, por isso não deve ser limitado à formação num sentido estrito embora deva abrangê-la ou favorecê-la. O ensino superior tem objetivos que não podem e não devem ser especificados apenas por considerações referentes ao mercado de trabalho. Pensar de outro modo é retirar da Universidade a função crítica que lhe cabe até mesmo com relação ao sistema econômico-social do qual o mercado de trabalho é apenas um aspecto. (CHAMLIAN, 1996, p. 139-140)

Ainda na década de 1990 programas governamentais para a formação de professores colocam o foco nos “saberes docentes” e na valorização do indivíduo em detrimento do grupo, o que reforça a ideia de formação continuada para os docentes.

A partir das reformas curriculares dos cursos de pedagogia no início dos anos 1990, a identidade profissional do pedagogo volta à tona em novos estudos:

Passou-se a perceber a relação do que se discutia sobre a estruturação do curso com a questão da Pedagogia enquanto campo de conhecimento e investigação. Em outros termos, o que se percebia era que a explicitação das questões referentes à dimensão teórico-epistemológica da Pedagogia poderia oferecer elementos para aclarar as discussões no que concerne à sua dimensão prático-institucional, de forma a nortear, então, a definição da identidade do pedagogo bem como a construção de uma estrutura curricular compatível com as necessidades de sua formação. (SILVA, 1999, p.84)

Na FEUSP o curso básico foi ampliado para 4 (quatro) anos e flexibilizado, possibilitando ao aluno optar entre dois eixos: um com ênfase nos estudos psicológicos, no qual predominavam estudos sobre a compreensão dos processos de aprendizagem, outro com ênfase nos estudos sociológicos de educação, que priorizava a reflexão sobre políticas públicas de educação. As Habilitações seriam realizadas posteriormente à formação básica do pedagogo, e poderiam ser cumpridas em um ano (Administração Escolar e Orientação Educacional) ou em seis meses (Supervisão Escolar, Educação Especial – Deficientes Mentais e Educação Especial – Deficientes Visuais).

Segundo Pereira (2006, p. 24 e 25), nos anos 1980 e 1990, a cidadania no Brasil torna-se sinônimo de empregabilidade e a educação passa a ter dois objetivos principais: a formação do cidadão e a democracia e, conseqüentemente, neste contexto, a formação de mão de obra. Assim:

Uma educação para a superação do mundo que engendrou a democracia na ordem burguesa terá que ser tão ampla e complexa que dê conta das contradições historicamente constituídas e também a sua possibilidade de superação. Para isso, não basta o acesso a tudo o que historicamente e socialmente a humanidade produz, na ótica do mercado, mas a plena garantia com a posse comum dos meios de produção (entre outras condições para que não se fale em economicismo) do que resulta a possibilidade da educação para todos, pública e gratuita e em todos os níveis. (PEREIRA, 2006, p.14)

A partir de então a ideia de competência, própria da esfera econômica, aparece tanto vinculada ao desenvolvimento dos alunos como à formação de professores (GADOTTI, 1995, p. 237).

Campos esclarece que a migração da ideia de competências para a área educacional vem atrelada a um objetivo de maior adaptabilidade social dos sujeitos, necessária de acordo com as transformações no mundo do trabalho, que culpabilizam individualmente cada um pela sua inclusão ou exclusão social e/ou empregatícia.

No contexto da formação de professores/as, o chamado “modelo das competências” é apresentado como um novo paradigma curricular cujo objetivo é propiciar uma formação provocada pela demanda”, no sentido de responder, de forma eficaz, às necessidades postas pela reforma da educação básica. Sua pertinência como “modelo de formação” busca legitimidade nos discursos que associam as transformações societárias às mudanças no contexto educacional e suas repercussões em termos de novas demandas dirigidas às escolas e aos professores/as. Esse movimento faz-se acompanhar também de processos de re-significações que procuram atribuir novos sentidos e significados aos conceitos e processos educativos, de modo que possam ser estabelecidas relações de coerência entre estes e os dispositivos de legitimação. Tal é o que ocorre, por exemplo, na re-leitura que se faz da prática pedagógica – definida agora como imprevisível e complexa, supõe-se engendrar, por sua própria natureza, a necessidade da atuação competente. (CAMPOS, 2004, p. 3)

Ocorre, então, uma diferenciação no papel do professor: apesar de o tecnicismo continuar como aspecto característico da profissão e os docentes ainda serem vistos como formadores de cidadãos, a cidadania refere-se, agora, à formação e ao desenvolvimento do indivíduo em sua relação com a sociedade, e não como forma de criar uma identidade nacional e mão de obra especializada, como no período militar.

Neste contexto a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) e o apoio do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) propiciaram a criação de Institutos Superior de Educação (ISE) especialmente voltados para a formação de professores para atuarem nos anos iniciais de escolarização que geraram mais discussões sobre o papel das faculdades na formação desses profissionais.

A criação dos ISEs foi uma resposta do Estado à necessidade de um espaço específico para a formação de professores, mais profundamente analisada e discutida a partir de 1997, após a divulgação dos resultados da avaliação da Educação Básica (SAEB) que mostraram que quase 60% dos alunos que concluíam o ensino básico no

país não apresentavam as habilidades essenciais de leitura e escrita. A análise dos resultados do SAEB apontava a necessidade de revisões em duas esferas: no currículo da educação básica e no modelo de formação inicial dos professores. Assim, após muitas discussões e debates envolvendo os mais diversos setores interessados nos processos educacionais - diretorias, professores de licenciaturas, professores da educação básica etc – em 2002 institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pela resolução CNE/CP 01 que, segundo Pisaneschi (2010, p. 287) tinha como pano de fundo o ideal de criar um *locus* específico para cursos destinados ao magistério de nível primário, médio e superior: o Instituto Superior de Educação.

Apesar de terem como foco a formação docente para o ensino básico, a criação dos ISE reavivaram a antiga dicotomia entre teoria e prática, sempre presente nas discussões sobre educação e apresentaram, nas universidades, um debate que retoma o ocorrido quando os Institutos de Educação foram incorporados às faculdades de filosofia. Idealizados para transformarem-se, gradualmente, em um espaço unificado para a formação docente, os IES inauguram uma disputa entre várias instituições que reivindicavam o direito ou o dever de ofertar esse tipo de formação, apesar da legislação garantir a possibilidade das faculdades e universidades continuarem com seus antigos cursos de licenciatura, sem alterações. Assim, as universidades, especialmente as privadas, iniciam um processo para manter e ampliar o número de alunos das licenciaturas e combatem, portanto, os ISEs. As universidades públicas, que deveriam ser colaboradoras na implementação dos Institutos (deliberação 08/2000 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo) preocupam-se novamente com a qualidade do ensino ministrado nas novas instituições e seu caráter técnico, defendendo que a formação dos professores para todos os níveis de ensino deveria contemplar as

discussões teóricas e o desenvolvimento de pesquisas, atividades para as quais os cursos de pedagogia eram melhor qualificados.

Os Institutos Superiores de Educação representam, para as faculdades de educação – especialmente das universidades públicas – uma ameaça à função de integração das licenciaturas, função esta que, apesar de estar no bojo das FEs, nunca foi por elas efetivamente desempenhada nem tampouco anteriormente pelas faculdades de filosofia, (PISANESCHI, 2010, p. 307; INDICAÇÃO CEE 07/2000; SUCUPIRA, 1969, p. 273; CACETE, 2002, p. 92).

Nesse contexto, os Institutos Superiores de Educação acabaram colocando um desafio aos demais modelos institucionais responsáveis pela formação docente: a necessidade de constituição ou ressignificação dos seus projetos institucionais e dos seus modelos curriculares (PISANESCHI, 2010, p. 308).

Segundo Cury (2003, p.139), as transformações foram amplas em todos os espaços de formação docente, que ainda eram bastante marcados pelas regulamentações da década de 1970:

Na busca de uma compreensão teórica unida à complexidade dos sistemas de ensino, revelada em pesquisas, muitas universidades se empenharam na redefinição de seus currículos, buscando articular em experiências inovadoras o compromisso democrático com a competência profissional. Nestas iniciativas específicas, por vezes experimentais, a formação dos docentes, portanto, deveria relacionar a atividade teórica à atividade prática, com vistas a alterar as circunstâncias limitadoras do conjunto curricular formulado nos anos 70.

Em 1996 é promulgada nova LBD, que apresenta como uma das medidas a elaboração, a cada 10 anos, de um plano nacional de educação. Para Carvalho (2006, p. 12) essa e outras medidas resultantes da política norteadora na nova LBD, em acordo com as premissas do Banco Mundial, transferem a educação do âmbito da política social para a política do mercado, e instauram uma crise na educação, que tem como resultado o controle da avaliação dos serviços educacionais, municipalização do ensino,

contratações e valores salariais descentralizados e regimes temporários de trabalho no setor educacional.

A ANFOPE, em documento de 1998, diz que “o lócus privilegiado da formação de profissionais da educação para atuação na educação básica e superior são as universidades e suas faculdades/centros de formação, os quais devem ter suas estruturas repensadas” (citado por SILVA, 1999, p. 88).

No curso de pedagogia da FEUSP vemos um exemplo de resposta institucional a esses documentos por meio das reformulações curriculares: o currículo formulado em 1989 já apresenta a ideia de “eixos”, defendida na LDB de 1996. Assim, em 1997 o curso de pedagogia da FEUSP possuía 5 habilitações – administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e ensino de deficiente mental e visual – a serem terminadas em 8 semestres. Em 1999, foi instituída uma nova reforma no Curso de Pedagogia com o propósito de flexibilizar o programa e articular e integrar as Habilitações no conjunto da formação básica de 4 (quatro) anos.

Em 2006 são instituídas novas diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia que agora tem, oficial e legalmente, a função principal de formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental. Essa regulamentação contribuiu para a extinção paulatina dos cursos normais que ainda existiam e coibiu o avanço dos Institutos Superiores de Educação (PISANESCHI, 2010, p. 342).

No ano de 2007, realizou-se a I Semana de Avaliação do Curso de Pedagogia da FEUSP, quando alunos, professores e funcionários propuseram mudanças no curso a fim de adequá-lo às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/DCN de 2002 e às Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia do CNE de 2006, que a partir de então seriam também tratados como uma Licenciatura Plena. As principais transformações foram a ampliação do curso, que

passou a ter a duração mínima de 9 e máxima de 18 semestres, compreendendo 27 disciplinas obrigatórias e 12 disciplinas optativas eletivas, sendo que 8 deveriam ser cursadas na própria unidade e 4 poderiam ser realizadas na FEUSP ou em outras unidades da USP. Foram incluídos 6 semestres com Atividades Práticas - Estágios e Projetos, que totalizavam 450 horas, superando o previsto nas Diretrizes; 480 horas de Estudos Independentes e 180 horas de Trabalho Complementar de Curso (TCC opcional), totalizando a carga horária de 3.240 horas.

Em 2008, 2009 e primeiro semestre de 2010, promoveram-se fóruns abertos e realizaram-se reuniões gerais com os professores da FEUSP com o objetivo de levantar as primeiras avaliações e propostas de adequação curricular do Curso de Pedagogia, incluindo a análise das condições de realização dos estágios e atividades práticas, de estudos independentes e de extensão. O currículo foi revisado e, em 2011 era composto por 2 habilitações – Magistério das matérias pedagógicas do ensino médio, magistério da educação infantil e magistério das séries iniciais do ensino fundamental e habilitação integrada: administração escolar da educação básica, supervisão escolar da educação básica e orientação educacional da educação básica – além dos 3 eixos ou percursos formativos: política e gestão da educação, educação e cultura e escolarização e docência. Mediante aprovação em todas as disciplinas, o aluno recebe o diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia.

A Faculdade de Educação conta atualmente com 3 departamentos, 30 salas de aula, 9 salas de pesquisa, 16 laboratórios/centros e 1 museu. Possui 107 docentes e 4693 alunos matriculados, sendo 3.899 na graduação (932 na pedagogia, 2.697 Licenciatura, 270 Alunos Especiais da Rede Pública) e 794 na pós-graduação (346 Mestrado, 398 Doutorado e 50 Especiais) e oferece anualmente 180 vagas para ingressantes do vestibular da FUVEST, sendo 60 para o período vespertino e 120 para o noturno.

***

Percebemos que ao longo da história brasileira a educação esteve direta ou indiretamente relacionada com os interesses governamentais, que modificaram, por meio de legislações específicas, tanto a forma como o papel do professor era desempenhado e considerado socialmente como a própria identidade docente, que respondia a uma ou outra finalidade, de acordo com as diferentes concepções pedagógicas vigentes.

Apesar dessas diversas modificações sociais e legais, o processo formativo docente continuou como foco das políticas públicas para educação, o que impulsionou a criação de várias comissões oficiais, como a Comissão Nacional de Educação, do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo “fornecer subsídios para as diretrizes curriculares da pedagogia e formação docente, além da articulação de diversos segmentos interessados no assunto” (CURY, 2003, p. 148).

Como lugar de formação docente, a universidade e o curso de pedagogia foram transformados ao longo dos anos, dentro do contexto educacional e político do país. Atualmente a própria universidade está em fase de transição: com as mudanças sociais, especialmente as brasileiras, a universidade deve se reconfigurar como um espaço de produção e questionamento do conhecimento, embasada no novo modelo social. O curso de pedagogia, especificamente, teve seu objetivo principal reformulado e agora tem a função de formar docentes para os anos iniciais de escolarização.

No entanto, essa função nem sempre é desempenhada de modo eficaz, devido à própria história das universidades brasileiras, preocupadas com a formação para pesquisa e alheia, muitas vezes, à dimensão profissionalizante. Esse duplo papel que os cursos de pedagogia precisam desempenhar nos leva a pensar o tipo de formação que está sendo desenvolvido nesses espaços e como os alunos ali formados se veem frente

ao desafio de atuação profissional. Assim, é necessário pensarmos a questão da formação inicial de uma identidade profissional nos cursos de graduação, ou, o que nos interessa mais neste trabalho, pensar uma formação de identidade profissional docente nos cursos de pedagogia.

A partir da divisão das fases da história da educação brasileira proposta por Saviani (2011) identificamos representações sociais ou imagens que caracterizam o professor, as quais chamamos de papéis. Estes papéis docentes são um conjunto de características particulares, localizadas historicamente e socialmente que caracterizariam, em nossa opinião, um modo de atuação docente.

Estas características estariam presentes no imaginário social a respeito dos professores, mas também em regimentos sobre a postura profissional esperada desses profissionais e em descrições sobre a prática docente realizadas por especialistas em educação de cada período. Podemos encontrar essas descrições em trabalhos sobre abordagens pedagógicas predominantes em diferentes momentos da história da educação (pedagogia tradicional, escola nova, tecnicismo pedagógico), como, por exemplo, em Mizukami (1986, 2005). Neste capítulo vimos que as idéias relacionadas à maternidade, ao sacerdócio e à formação cidadã passam a fazer parte do vocabulário docente, e podem ser consideradas diferentes papéis desempenhados pelos professores em cada época. Veremos ao final do trabalho que os papéis são ainda hoje referidos pelos estudantes ao descrever a função docente, ou seja, estas representações fazem parte da formação para a docência.

Abordamos até agora a história dessa formação de professores e as especificidades encontradas no local de realização desse trabalho, a FEUSP. Identificamos também 3 ambiguidades principais presentes na área educacional e nos cursos de pedagogia: teoria versus prática, generalização versus especialização e

funções especialistas versus função docente. Estas ambiguidades serão abordadas novamente na análise das entrevistas e questionários.

No próximo capítulo discutiremos o conceito de identidade, sua utilização por diferentes autores e abordagens teóricas, como ele se modificou ao longo dos anos e de que forma pode nos ajudar a entender a formação da identidade profissional docente.

CAPÍTULO IV. O CONCEITO DE IDENTIDADE: COMO DEFINIR?

Quando falamos sobre identidade nos referimos sempre a dois processos principais: o de identificação e o de diferenciação. Entretanto, o conceito de identidade não possui uma definição consensual entre as diferentes áreas que o utilizam. Afinal, o que é identidade? Podemos falar de uma identidade única dos sujeitos atuais? A identidade pode ser dividida, podemos falar de identidade pessoal, social, profissional? O que é identidade profissional?

Além dos usos cotidianos, quando nos referimos, por exemplo, a algo único de alguém ou a uma característica particular que entendemos como central para uma pessoa, o conceito de identidade é utilizado também por teóricos com diferentes significados, que buscaremos examinar neste capítulo.

4.1 Os conceitos de identidade

O conceito de identidade foi modificado ao longo do tempo: desde uma identidade cartesiana, um conjunto de características fixas e inatas, primordialmente subjetiva; passando por uma identidade sociológica, em constante formação, coerente, organizada e sustentada pelo meio em que o indivíduo vive; até chegarmos ao conceito de uma identidade fluida, móvel, que também está em constante formação, mas que se assemelha a papéis, a comportamentos desempenhados em situações específicas. Portanto, ao falarmos sobre identidade estamos expondo uma determinada visão sobre o mundo e sobre os homens.

Para Hall (2006) são três as concepções principais de identidade: a primeira é a do iluminismo, baseada em um sujeito nuclear, unificado, portador de uma essência inata e permanente. É o sujeito cartesiano: racional, pensador, o sujeito que se encontra em um núcleo, no centro da mente, ou o sujeito lockeano, no qual a identidade permanece inalterada durante a vida. O autor cita cinco transformações principais que

modificaram essa ideia de identidade: 1. o pensamento marxista, que nega a existência de uma essência humana, 2. a descoberta do inconsciente freudiano, que põe em xeque a racionalidade do sujeito cartesiano, 3. a linguística de Saussure, que questiona o caráter fixo - e, por isso, identitário - da linguagem e apresenta esta como um sistema social, com significados instáveis, 4. a ideia de poder apresentada por Foucault, como um produto coletivo que mantém e regula as atividades humanas ao mesmo tempo em que individualiza - ou isola - os sujeitos e 5. o ideal feminista que questiona tradições e papéis sociais. Para Scruton (citado por Hall, op.cit., p. 48) “a condição de homem (sic) exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo - como um membro de uma sociedade, grupo, classe (...)”. Assim surge a segunda concepção de identidade, que é sociológica e entende o núcleo pessoal constituído na relação entre os sujeitos.

A instabilidade característica da sociedade atual representa também a terceira concepção: a identidade pós-moderna, uma construção histórica, de um sujeito instável, que muda constante e rapidamente. É uma identidade fluida e mesmo contraditória, visto que pode ser modificada de acordo com a situação vivida pelos homens. Esta concepção vai ao encontro da ideia de modernidade líquida apresentada por Bauman (2005). Segundo o autor, a modernidade permite escolhas infinitas e são essas escolhas que irão caracterizar nossa identidade, que passa a ser um aspecto das relações humanas, e não uma estrutura ou um conceito: “perguntar “quem você é” só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; só se você tem uma escolha, e só se o que você escolhe depende de você (...)” (Bauman, 2005, p. 25). Para o autor “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha” (ibid., p. 60).

Podemos dizer que resolver um quebra-cabeça comprado numa loja é uma tarefa direcionada para o objetivo: você começa, por assim dizer, da linha de chegada, da imagem final conhecida de antemão, e então apanha as peças na caixa, uma após a outra, a fim de tentar encaixá-las. (...) No caso da identidade, não funciona nem um pouco assim: o trabalho total é direcionado para os meios. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis”. (...) Nem sempre foi assim. Quando a modernidade substituiu os estados pré-modernos (que determinavam a identidade pelo nascimento e assim proporcionavam poucas oportunidades para que surgisse a questão do “quem sou”) pelas classes, as identidades se tornaram tarefas que os indivíduos tinham que desempenhar, (...), por meio de suas biografias. (ibid., p. 55)

Entretanto, não é apenas a época que determina a forma como esse conceito é definido, mas também a área do conhecimento que o utiliza. Assim, temos uma identidade antropológica, sociológica, psicológica, e mesmo subdivisões dentro dessas áreas. Na psicologia, temos, como citado, a visão freudiana do conceito de identidade, a behaviorista, a histórico-cultural, a fenomenológica. No entanto, independentemente de que área o utiliza, atualmente o conceito de identidade é múltiplo: tornou-se comum a referência a “papéis”, a “ser in loco”, como se as partes da identidade de cada sujeito pudessem ser acionadas ou desligadas em momentos e situações específicas. Assim, haveria uma identidade pessoal, uma profissional, uma organizacional, uma identidade nacional, uma étnica. E as divisões continuam a aparecer.

Vianna (1999) discute dois aspectos da identidade: a identidade individual e a identidade coletiva. A primeira teria quatro características particulares: a multiplicidade e abertura, a pluralidade e diferenciação, o caráter reflexivo e a centralidade no indivíduo. Sendo a identidade individual múltipla e histórica, ela sempre está sujeita à mudança. Segundo a autora, no mundo neoliberal em que vivemos, essa mudança é cada vez maior e mais constante, criando no sujeito a sensação de incerteza sobre seu próprio eu, de imprevisibilidade, sentimento esse que pode ser reduzido com a construção de uma identidade coletiva, um círculo de reconhecimento, um grupo de pertença. Assim, as identidades individuais e coletivas seriam elementos complementares e contínuos da

vida de cada um de nós: nós somos indivíduos, mas somos também a sociedade, os outros.

Além de elemento complementar da identidade individual, a identidade coletiva seria essencial para o desenvolvimento de ações, especialmente no campo profissional. No caso dos professores, a constituição de uma identidade coletiva, contribuiu, ao longo dos anos, para a profissionalização da atividade docente, que passou de uma atividade domiciliar a uma atividade institucional. Essa identidade coletiva contribui também para a imagem social que é construída sobre uma profissão: a idéia que a sociedade constrói sobre aqueles profissionais.

A seguir discutiremos de que forma a identidade é entendida a partir da abordagem sócio-histórica da psicologia, na qual esse aspecto coletivo e profissional é parte integrante e indissociável da subjetividade dos indivíduos.

4.2 A identidade na psicologia sócio-histórica

Como vimos, o conceito de identidade possui diferentes definições, segundo a perspectiva que utilizamos para entendê-lo. Neste trabalho abordaremos a identidade a partir da psicologia sócio-histórica, baseada no materialismo histórico e dialético. Nesta perspectiva ela é uma característica singular, ou seja, particular ao sujeito e à sua subjetividade, porém complexa, plurideterminada, caracterizada e constituída em um processo contínuo social e histórico. A identidade é e sempre será, nessa abordagem, uma construção relacionada ao trabalho, à atividade, à ação humana e, portanto, à sua subjetividade.

Baseada nas propostas de Lev Semionovitch Vygotsky, a psicologia sócio-histórica compreende os fenômenos psicológicos como fatos mediados pelas relações sociais, em um processo de construção da consciência. A subjetividade humana se

constitui na relação com o mundo material e social, que é construído por meio da atividade do homem.

Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, são baseados na ampla utilização da experiência das gerações anteriores (...) A qual chamaremos por convenção experiência histórica.(...) Junto a esta está situada a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem (...) Finalmente, algo completamente novo no comportamento do homem é que sua adaptação e o comportamento relacionado a esta adaptação adquire formas novas em relação àquelas dos animais. Estes se adaptam passivamente ao meio; o homem adapta ativamente o meio a si mesmo (...). No movimento das mãos e nas modificações dos materiais o trabalho repete o que havia sido realizado anteriormente na mente do trabalhador, com movimentos e materiais semelhantes. Denominamos essa nova forma de comportamento experiência duplicada.

(...)

Evidentemente, a experiência histórica e a social não são distintas psicologicamente, já que na realidade não podem ser separadas e sempre se apresentam juntas (...) Seu mecanismo é absolutamente o mesmo que o da consciência (...), e por isso esta última também deve ser considerada um caso particular da experiência social. (VYGOTSKY, 1991, p. 44, 45 e 57, tradução nossa)

Dessa forma, a subjetividade seria construída juntamente com as transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e científicas que transpassam o nosso cotidiano. A objetividade e a subjetividade, nesse sentido, constituem uma unidade de contrários. O sujeito, na interação com o outro, vivencia, experimenta, age, significa e, assim, tem uma subjetividade. Gonçalves sintetiza:

A partir de Vigotski, toma-se a subjetividade constituída na intersubjetividade, portanto a partir do significado. Mas o significado, que é social e objetivo, é apropriado pelo sujeito a partir de sua atividade, o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais. (GONÇALVES, 2001, p.72)

Esta concepção de subjetividade rompe com a representação comum de uma subjetividade unicamente interna, intrapsíquica. Aqui ela se manifesta na dialética entre o social e o sujeito ativo:

A idéia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. (REY, 2003, p.224)

Timotheo (2006, p. 22) esclarece a importância da relação dialética constituinte da subjetividade para a construção da identidade dos sujeitos:

Essa relação de reciprocidade (entre homem e mundo) auxilia a construção da consciência que o sujeito tem de si, bem como do mundo à sua volta. Analisada dessa forma, a identidade que o sujeito constrói não é mera consequência da ação social e sim uma característica desenvolvida a partir de uma multiplicidade de fatores, em que a reflexão é um elemento primordial pois auxilia a compreender e aproveitar as possibilidades que o mundo lhe oferece. Além disso, o vivido de forma significativa torna-se parte integrante de sua memória, isto é, de sua história pessoal.

Assim, a história pessoal e a história do meio social se mesclam para uma única história, uma identidade: o social torna-se relevante para o desenvolvimento do indivíduo, da mesma forma que este é fundamental para a evolução do primeiro (Furtado, 2001, p. 89).

A identidade é entendida como uma possibilidade do ser, e não como o ser dado, a essência; também é formada em um processo social e histórico e sofre transformações de acordo com a realidade do indivíduo, ou seja, é singular ao sujeito e, apesar de ser constituída socialmente, “é atributo do indivíduo, ou expressão máxima da individualidade humana” (Martins, 2007, p. 87).

Essa característica dinâmica da identidade inclui as experiências vivenciadas pelo sujeito, mas, principalmente, a afetividade e o modo pessoal de reagir a essas experiências e à realidade, visto que “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade.” (CIAMPA, 1994, p. 72).

Segundo Martins (2007), o tipo de trabalho que o professor realiza não apresenta como produto objetos físicos, mas a humanização do homem. O produto de seu trabalho

depende, portanto, do seu próprio desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da sua identidade.

No caso específico da pesquisa sobre educação, estudar o método, os modelos ou o ensino sem levar em conta a subjetividade do professor pode levar a um reducionismo, visto que, “a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo. (...) não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador” (ibid., p.5). E ainda, não existe identidade que não seja formada também a partir de representações sociais. Logo, o estudo da constituição da identidade não pode se resumir à análise do psiquismo, do mundo interno dos sujeitos, mas entender como as representações e as vivências externas aparecem neste psiquismo e influenciam o modo de ser do sujeito.

***

Apresentamos neste capítulo a multiplicidade de áreas e abordagens que discutem o tema identidade. Acreditamos que podemos classificar esses estudos em grupos que enfatizam um ou outro aspecto: intrapsíquico/interpsíquico, subjetivo/social, estático/dinâmico e subdividem ainda mais o conceito ao qualificá-lo, localizá-lo em um espaço.

Essas divisões podem ser entendidas de duas formas: 1) como um conceito de identidade multideterminado, dividido, plural, com segmentos independentes e que merece ser estudado dessa maneira, ou 2) como recurso didático. Na segunda hipótese, apesar de os autores entenderem a identidade como formação complexa, utilizam as divisões como forma de aprofundar o conhecimento acerca de uma determinada dimensão, o que justificaria o olhar específico para uma parte da identidade. Assim

justifica-se a utilização de termos como identidade profissional, e, no caso específico do presente trabalho, identidade docente e identidade universitária. Trabalharemos mais esses dois conceitos ao analisar as entrevistas, no capítulo 6.

No próximo capítulo apresentaremos o modo como buscamos nos aproximar da questão da constituição da identidade durante a formação profissional.

CAPÍTULO V. FONTES EMPÍRICAS

Ao iniciarmos este trabalho nosso objetivo era descobrir de que forma ocorria, durante o percurso acadêmico, a formação de uma identidade profissional: o que faria com que o estudante, ao terminar um curso de formação profissional universitário, se sentisse pertencente a uma categoria ou grupo profissional, se identificasse com aqueles profissionais? Escolhemos, então, estudar essa questão no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, local de realização desta pesquisa de mestrado.

Com o desenvolvimento do trabalho e do estudo sobre identidade, vimos que essa questão não seria tão facilmente respondida por diversos motivos.

Primeiramente, a própria categoria identidade mostrou-se de difícil abordagem empírica: como captar essa identidade? Por meio de palavras? Ações? O que podemos perceber no outro, de forma direta, que nos permite dizer que aquilo faz parte da sua identidade? Descobrimos que não seria trivial abordar o tema empiricamente. Sua constituição é multifacetada, repleta de meandros, fluida e por isso mesmo não determinada. Entretanto, consideramos que poderíamos ampliar nosso olhar para esse fenômeno e, no lugar de tentar definir o que o determina durante a formação acadêmica, procurar os indícios presentes na ambiente universitário que influenciam este processo e buscar, dessa forma, entender como o período de formação profissional pode contribuir para a constituição da identidade profissional.

Objetivamos, a partir daí, perceber quais características presentes na instituição formadora – no caso a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo –, participam do início da formação da identidade profissional docente e são percebidas, a partir dos dados coletados em entrevistas e questionários realizados com os estudantes, como importantes nesse processo profissionalizante.

No entanto, a escolha do local de pesquisa e a opção de tomar o curso de pedagogia da FEUSP como um caso trouxe-nos outras questões.

Como espaço histórico de formação de especialistas em educação, o curso de pedagogia assumiu recentemente o papel de formador de professores para os anos iniciais, e os estudantes que optam por estudar ali nem sempre tem o desejo de seguir a carreira docente. De fato, muitos estudantes que ingressam no curso estudado já são formados e atuam em profissões variadas, ou seja, a graduação em pedagogia torna-se uma segunda ou terceira alternativa, muitas vezes escolhida por seu caráter generalista, e não por sua especificidade na formação de professores.

Por estarmos próximos a essa realidade nas disciplinas de graduação, já percebíamos algumas particularidades, e então decidimos formular um questionário para ser respondido por ingressantes e formandos, a fim de obter mais dados sobre o curso e perceber as diferenças existentes entre as respostas dos estudantes de 1º e 4º ano. Assim, tentamos abarcar o período de formação e entender se e de que forma o curso altera a percepção dos estudantes sobre a profissão docente.

Essas particularidades ficaram mais claras para nós e percebemos que elas não eram provocadas apenas pela heterogeneidade presente no curso, mas também pela própria instituição – USP – que, pela sua história e pela configuração de seu espaço físico e sua localização incentiva nos estudantes um tipo específico de comportamento. Este comportamento implica, por exemplo, em uma postura crítica mais frequente nos estudantes, a qual percebemos como fundamental para a identificação dos discentes como grupo, e que denominamos neste trabalho ‘identidade universitária’. Abordaremos melhor este conceito no próximo capítulo.

A seguir explicamos mais detalhadamente os dois instrumentos utilizados para coleta de dados.

5.1 As Entrevistas

A decisão por um método de investigação, como apresentado por Zago (2003), nunca é neutra: a escolha pela utilização de entrevistas, o número de entrevistas realizadas e a forma como são elaboradas e conduzidas as questões dizem respeito ao entendimento e aos interesses do pesquisador, e são baseadas em uma determinada concepção teórica.

Portanto, quando optamos por entrevistar os estudantes do curso de pedagogia, estamos obviamente interessados em sua visão sobre determinado assunto, mas não somente. Ao utilizar o instrumento entrevista buscamos uma aproximação com o discurso dos sujeitos estudados e com o ponto de vista singular que cada um apresenta sobre o aspecto amplo que é objeto de pesquisa: a construção da identidade docente durante a formação acadêmica. Assim, a partir da particularidade, pretendemos um entendimento da questão que possa apresentar uma identidade geral do curso e dos profissionais docentes, mas que não deixe de lado as identidades individuais dos sujeitos que formam esse grupo analisado. Esperamos que a análise das entrevistas, realizada a partir dessa perspectiva, ajude-nos a descobrir o sujeito, a singularidade do estudante que vive em meio à generalidade da futura profissão docente.

Segundo Zago (2003), a entrevista compreensiva permite a construção e o desenvolvimento do estudo durante sua realização, ou seja, a estrutura das entrevistas, apesar de contarem com uma base predefinida, pode se alterar no decorrer da pesquisa, segundo o direcionamento que o pesquisador desejar.

As entrevistas desenvolvidas por nós são semi – estruturadas e compreensivas, e contém perguntas gerais sobre a grade curricular, a área e abordagem de enfoque do curso, atuação dos professores, pesquisas desenvolvidas e participação dos estudantes em atividades curriculares e extracurriculares. Procuramos abordar também questões

sobre satisfação profissional, motivo de escolha do curso, transformações ocorridas durante a graduação e sobre qual o sentido da atividade docente para os participantes.

Ao total realizamos seis entrevistas com estudantes de diferentes períodos do curso de graduação. Assim, buscamos abarcar múltiplas visões e entender as transformações curriculares e pessoais que podem ocorrer durante todo o período de graduação.

Inicialmente o roteiro de entrevista era composto por três questões principais referentes a temas que consideramos importantes para a pesquisa: história de vida e escolha profissional, história do curso e vivências universitárias, além de nove questões auxiliares. Entretanto, decidimos, posteriormente, que todas as perguntas do roteiro (apêndice 1) apareceriam como questões auxiliares, e que seria realizada apenas uma questão inicial bastante ampla: um convite à pessoa para que ela contasse como haviam sido seus anos de graduação. Essa reelaboração teve o objetivo de deixar os entrevistados o mais confortável possível para falar sobre sua experiência e relatar espontaneamente conteúdos que eles considerassem importantes.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas tendo, cada uma, duração aproximada de 1 hora.

Entre as seis entrevistas realizadas, duas são entrevistas-piloto e quatro serão utilizadas nas análises, cujos participantes são nomeados neste trabalho como Paula, Cristina, Maurício e Guilherme⁷. Paula é estudante do 4º ano, Cristina do 1º, Maurício do 2º e Guilherme do 3º ano.

Todos os alunos entrevistados foram abordados no centro acadêmico do curso de pedagogia, por ser um espaço frequentado por vários estudantes, em todos os períodos do dia, onde poderíamos encontrar alunos de turmas variadas e com diferentes perfis.

---

⁷ Os nomes dos entrevistados são fictícios a fim de garantir a confidencialidade da pesquisa.

Cristina foi a única estudante com quem já tínhamos contato. Assim, quando fomos distribuir o questionário para a turma de primeiro ano, ela mostrou-se interessada em participar da entrevista.

A entrevista com Paula foi realizada em 2011 e as outras em 2012. No final de 2011, no entanto, uma discussão dominou o campus da USP de São Paulo: a presença da polícia no espaço da universidade. Esta discussão foi desencadeada por uma série de acontecimentos no campus, como a morte de um estudante de administração e a prisão de alunos por uso de drogas. Consideramos importante esclarecer esse fato, pois as entrevistas realizadas em 2012 trazem a presença marcante desse tema e o posicionamento veemente dos estudantes da FEUSP.

Importante ressaltar também um tema recorrente em todas as entrevistas: o estereótipo em relação aos alunos do curso de pedagogia. Todos os estudantes entrevistados, em algum momento, comentam que existem muitos alunos desinteressados no curso, e os descrevem, de forma geral como: meninas de classe média que acabaram de sair do ensino médio e ainda são sustentadas pelos pais, que vem para a faculdade apenas assistir as aulas e não tem interesse participar de atividades extraclasses. Dizem ainda que elas cursam pedagogia com o intuito de trabalhar nas escolas da família ou cuidar de crianças. Achamos interessante comentar esse aspecto das entrevistas porque os entrevistados apresentam essa visão negativa como sendo a maior parte dos alunos do curso, mas nenhum se coloca nesta posição. Aliás, todos se consideram interessados e bons alunos.

Apresentamos a seguir os estudantes entrevistados.

5.1.1 Paula (Transcrição da entrevista na íntegra – apêndice 3) – 24 anos

Paula foi entrevistada em 2011, quando cursava o 4º ano de graduação. Residia em São Paulo durante a semana e todos os finais de semana viajava pra a casa dos pais,

no interior do estado. Por esse motivo, comenta que evitava matricular-se nas disciplinas com aulas às sextas-feiras, o que fez com que atrasasse o término do curso.

(...)é um pouco longe e eu fico aqui em São Paulo durante a semana e aí eu queria voltar pra minha casa, pra ver meus pais e tudo. Porque senão, assim, eu sempre morei com os meus pais e aí de repente sair de casa, ficar a semana toda e só voltar no sábado pra mim ia ser muito ruim. E no 1º semestre eu fiz disciplina de segunda a quinta e depois, nos demais semestres eu fui recuperando as disciplinas e fazendo matéria à noite.

A entrevistada comenta que possui uma tia que é pedagoga, a quem admira muito, e revela ter sido incentivada pela família a seguir a profissão docente: Paula concluiu o curso de magistério antes de ingressar na faculdade. No entanto, comenta que os professores não influenciaram sua opção pela carreira docente.

Eu tenho uma influência da minha tia, que é professora, pedagoga e minha mãe sempre admirou muito essa minha tia porque ela é pedagoga e eu sempre acompanhei ela no trabalho(...) Mas eu não tinha muita vontade de ser professora (...) Mas daí surgiu a oportunidade de eu entrar no magistério(...) E eu não estava muito com vontade, mas minha mãe me incentivou, minha irmã que estava doida pra entrar... enfim... eu prestei, passei e comecei a fazer. E minha tia também me incentivou bastante, porque sabe? Eu não tinha certeza se eu queria fazer ou não o magistério.

Sobre suas atividades na graduação, Paula relata gostar dos estágios, considerados uma oportunidade de discutir sobre a prática docente, e considera importante fazer o curso na USP ou em outra instituição pública pela qualidade do ensino.

Quando chegou à USP, a entrevistada relata dificuldades em se adaptar ao cotidiano e às exigências da vida universitária: coisas simples para ela anteriormente, como ir à biblioteca e escrever um texto tiveram que ser reaprendidas com um novo formato, assim como utilizar os sistemas da universidade para se matricular em disciplinas, experiência que foi somada à dificuldade de morar e locomover-se em São Paulo.

Durante a graduação Paula revela ter ficado “presa” à Faculdade de Educação, realizando poucos cursos em outros institutos e cursos, visto que, além de estes serem

ofertados nos mesmos horários das disciplinas da FEUSP, geralmente eram contabilizados com créditos menores. No entanto, ressalta a importância de atividades realizadas durante a graduação, como o trabalho de iniciação científica e a presença em palestras relacionadas à educação.

No que diz respeito à relação com os alunos e professores, ela cita que a FEUSP, por não ter um currículo fixo, dificulta a integração entre os alunos e a continuidade do grupo:

(...) nós não éramos da mesma turma. Na minha turma... é que não teve bem uma turma, porque aqui tem as disciplinas (...) é que assim: no primeiro e segundo semestre foi a turma toda, quem entrou, juntinho. No segundo ano não tem mais turma formada, porque as disciplinas obrigatórias, que aí passa a ser 2 ou 3 por semana, as outras são optativas, então cada um vai escolhendo a sua e misturam as turmas: segundo com quarto ano, terceiro, o pessoal do noturno vem... então acaba não tendo mais essa turma formada, esse perfil de turma. Claro que a gente sempre encontrava com aquela pessoa que a gente tinha mais afinidade, combinava: “ah, vamos fazer essa disciplina?” Mas não deu pra seguir 4 anos com as mesmas pessoas (...) eu fiz algumas amigas, sim, aqui na faculdade... mas não muitas...

A relação com os professores é citada como uma relação profissional aberta: eles parecem estar sempre dispostos a ouvir, mesmo assuntos particulares, não vinculados à pedagogia, mas não é uma relação próxima.

Ao falar sobre a profissão docente Paula comenta que o professor das séries iniciais não possui uma identidade fixa, facilmente reconhecível, mas que tem diferentes perfis, de acordo com o público com o qual está lidando, do aluno. Diz ainda que bons professores são aqueles que sabem administrar as aulas, que equilibram períodos de debate e exposição e que trazem propostas interessantes para os trabalhos e avaliações – aqui, entretanto, se refere aos professores universitários. Na opinião dela, estas propostas interessantes fogem do modelo tradicional de ensino.

5.1.2 Cristina – 40 anos

Cristina foi entrevistada em 2012, quando acabara de entrar no curso de pedagogia. Porém, como aluna de matemática, já fizera algumas disciplinas do curso de licenciatura na FEUSP.

Quando mais jovem ajudava a mãe, que era professora de corte e costura – o que ela cita como sua única experiência docente:

Nunca pensei em ser professora! A única aula que eu dei, dos 19 aos 23 foi aula de modelagem de moda... corte e costura. Minha mãe tinha uma escola e como aumentou muito o número de alunos e eu gostava de desenhar, de costurar, comecei a ajudar ela (...) E aí eu fiquei dando aula com ela, de moda, de corte costura, de modelagem de roupa, 4 anos. Foi quando eu fui trabalhar num banco.... aí tudo mudou: do banco fui pra essa empresa de logística e como eu fiz faculdade de economia fui galgando (sic)

Cristina trabalhou durante mais de 10 anos em uma grande empresa, na área de controladoria, sua especialidade. Em 2008, começou a questionar sua escolha profissional. Segundo ela, realizava seu trabalho muito bem, mas não era feliz nele. Percebeu que gostava de ensinar os empregados novos da sua equipe e com essa única certeza – “eu gosto de ensinar” – procurou apoio psicológico. Fez terapia durante 1 ano e meio e em 2010 ingressou no curso de matemática no IME, pois considerava um curso no qual poderia lecionar e que se relacionava com economia, sua formação inicial. Entretanto, começou a se interessar mais pelas disciplinas da licenciatura, ministradas na FEUSP e decidiu prestar vestibular novamente para pedagogia.

(...)no decorrer do primeiro ano de matemática eu comecei a perceber que eu tinha muito mais identidade com as matérias pedagógicas, eu entendia com facilidade as aulas, os textos daqui eram difíceis pra mim mas acompanhando com filmes, palestras, dava(...) e aquilo tudo foi somando com as aulas de didática e eu falei: oh, eu acho que é aqui que eu tenho que estar, e não no IME... só que para fazer transferência interna eu viria no segundo semestre e entraria no segundo ano(...) correndo o risco de vir na vaga disponível: ou noite ou tarde (...) eu queria a tarde pela condição de morar longe.... aí fui fazer vestibular, mas enfim... eu tava muito tranquila, já estava no terceiro ano de matemática... e agora eu tenho certeza, terminei a terapia, eu acho que é aqui que eu quero estar. (...).... então foi assim que eu cheguei aqui: não foi por indicação acadêmica, foi mais por uma crise, porque eu estava num ambiente não

acadêmico e eu comecei a perceber essas ansiedades que eu tinha, mas eu não sabia canalizar, eu não sabia onde alocar corretamente

Cristina refere-se à USP e à FE como quaisquer outras instituições, onde os ‘egos dos professores’ são grandes e na qual os alunos têm que aprender a agradar a diferentes perfis. Ela diz que a experiência em empresas ajudou-a a lidar com esse relacionamento, que, segundo ela, é mais aberto, mas não é íntimo, é profissional.

(...)em relação a alguns professores aqui a relação é muito mais próxima, nossa! Muito mais próxima em todos os aspectos. Agora, é uma instituição, então eu não posso esbarrar... se eu esbarrar – não aconteceu comigo ainda – mas se eu esbarrar numa situação dessa que eu perceba esse conflito que não é dito, é só expressado, eu vou saber como lidar...

Diz ainda que a USP será seu “cartão de visitas” depois de formada e por isso a importância de fazer o curso na FE, e não em outro lugar, especialmente por estar mudando de profissão.

Com relação ao curso, relata estar satisfeita por poder discutir abertamente questões ligadas à educação, o que não era possível na matemática, mas fica incomodada com as outras discussões que aparecem no ambiente da faculdade de educação e que, segundo ela, não apresentam relação com a pedagogia. Cita os temas que estão em debate na universidade, como a presença de policiais no campus e o caso do uso de drogas. Para ela, os alunos devem vir para a universidade assistir as aulas e não se envolver em outras atividades políticas: o posicionamento político deve aparecer durante as disciplinas, em discussões sobre a educação.

Diz que por ser mais velha não frequenta outros espaços da universidade, como o restaurante universitário e o centro acadêmico. Como já cursou as disciplinas de licenciatura, com estudantes mais velhos, Cristina sente muita diferença entre os alunos do 4º ano e sua turma atual, do 1º ano, que realizam discussões mais “ingênuas e superficiais”.

Para ela, a estrutura não fixa do currículo permite uma formação mais interessante, especializada, se o aluno for maduro para escolher suas disciplinas e ser responsável pela sua formação. É função do professor incentivar e motivar os alunos a buscar informações e mediar o aprendizado do aluno.

Cristina elogia a postura dos professores da FE, que são pontuais e organizados, além de se preocupar com a didática durante as aulas, esforço que não viu em outros cursos no qual fez disciplinas: matemática, psicologia, ciências sociais.

O que eu acho bacana: as pessoas são pontuais! Eu sou neurótica com pontualidade! Eu gosto de professores planejados, que chegam – parece uma coisa ridícula, mas é uma coisa bem ... que eu acho que eu carreguei da empresa: planejamento é fundamental... e aqui na pedagogia, mesmo as matérias que eu fiz quando estava no IME, achei maravilhoso! A fidelidade com que os professores usaram as aulas, olha, aula 10 vai ser tal autor e aquele autor, tá no xerox, vamos ler aquele texto! E isso acontece na aula! Eu acho fenomenal! Fidelidade com o que fala na primeira aula! (...) acho que aqui os professores, pelo menos aqueles com quem eu tive contato, seguem... o que eles escrevem é o que vai acontecer. Eu acho bárbaro! Planejamento pra mim é muito importante, porque isso te dá base pra você se organizar em casa...

5.1.3 Maurício – 25 anos

Maurício é estudante do 2º ano de pedagogia, tendo entrado no curso em 2010 e trancado a matrícula em 2011. No primeiro ano morava com os pais em uma cidade próxima a São Paulo e viajava todos os dias, mas essa rotina tornou-se cansativa demais e agora, ao retomar o curso, mudou-se para a capital.

Ao término do ensino médio, envolveu-se em um projeto social de sua cidade: uma parceria entre as escolas públicas e o estado para realizar atividades educativas nas comunidades mais carentes. Até então, revela, nunca mostrou interesse pela educação e diz que ficava até desmotivado na escola onde estudava. Este trabalho inicial influenciou Maurício a optar pelo curso de pedagogia, que ele vê como uma forma de ampliar seu conhecimento e desenvolver melhor seu trabalho.

A escola pública me desmotivou em um monte de coisas (...) porque é uma chaga da sociedade, essa coisa da escola que não dá certo... do professor em si ganhar mal e fazer um trabalho que exige muito, um empenho grande de tempo, de tudo, dar aula de manhã, tarde, noite... acho difícil encontrar hoje um professor que motive uma descoberta nesse jovem... um professor formador de verdade dos indivíduos...a escola está passando por um momento bem difícil... então minha descoberta, meu desejo de ser professor surgiu fora da escola, depois que eu terminei mesmo...

Maurício diz ter interesse em áreas não tradicionais do ensino e relata que a maior dificuldade enfrentada na profissão não é a formação, mas o preconceito que ainda existe com os homens nas escolas. A função do professor, para ele, é encontrar no aluno a forma melhor para ensinar, ou seja, tirar proveito do que há de melhor na capacidade do aluno para que ele aprenda o máximo possível. Para que isso ocorra, de acordo com o entrevistado, faz-se necessário um trabalho com instrumentos ainda não usuais da pedagogia, como música, teatro e informática.

O aluno ainda comenta sua participação em outros espaços na universidade: assiste a palestras, realiza atividades em um laboratório do curso, mas deseja participar mais e fazer disciplinas em outros cursos.

Para ele a USP não tem um valor intrínseco, ou seja, acredita que o nome da universidade e seu reconhecimento não são tão importantes na sua formação profissional: o importante é o aluno fazer o melhor possível com o que a universidade oferece:

Pra mim a faculdade só tem o valor que ela tem se eu souber colher dela e deixar que ela aflore o que é próprio meu... pode ser que eu passasse pela universidade de São Paulo mas não aproveitasse dela, ou não deixasse que, através da universidade, venha a fora a riqueza que eu tenho pra dar... eu acho que a universidade te dá muita possibilidade dessa descoberta, da sua contribuição pra sociedade, na área que cada um escolheu... e eu acho que outras faculdades também tem suas possibilidades, e o que está em jogo é a vontade de cada um de descobrir a sua contribuição

Ao comentar sobre os relacionamentos pessoais no curso, admite que os professores fizeram com que ele se sentisse motivado com a educação e cita alguns

docentes receptivos a discutir questões pessoais. Porém, diz também que no universo da pesquisa, que é a marca da FEUSP, muitas vezes é preciso um isolamento e uma relação mais formal, e esta pode não ser a melhor forma de relacionamento com os alunos, pois esse posicionamento, mais distante, prejudica as discussões sobre a realidade da prática docente, que os alunos encontram nos estágios.

5.1.4 Guilherme – 22 anos

Guilherme é aluno do 3º ano do curso e ingressou transferido do curso de matemática do IME, que cursou por 4 anos. Diz que, apesar do longo período na matemática, ainda precisava fazer muitas disciplinas, pois trabalhava e não conseguia seguir integralmente o currículo proposto pelo curso. Realizou a transferência para o curso de pedagogia em busca de discussões que abarcassem a área da educação, com a qual teve contato nas matérias de licenciatura na FEUSP e que não aconteciam no curso de matemática.

Ao optar pela mudança de curso, Guilherme relata que não teve apoio de nenhum conhecido e enfrentou preconceito e duras críticas, situação semelhante com a que viveu quando decidiu ser professor. Diz essas críticas são baseadas na lógica de desvalorização do professor atualmente, na baixa remuneração e no fato de o curso de pedagogia ser encarado como um curso de segunda linha, de fácil ingresso e por isso, formado por alunos não conseguiram ingressar em outros cursos.

Ah, meu gosto pela educação sempre foi meu mesmo, porque encorajamento, ainda mais de fora, nunca tem... pra ser professor... pedagogia, então, pior ainda! Se eu falo pra alguém: -ah, eu larguei matemática! - pra fazer o que? - pedagogia! Nossa!!! Sem noção! Se fala que faz matemática, é cara de louco.. pedagogia é cara de: pô! Que que você quer fazer da sua vida?!!! Quer dar aula? E trabalhar?? Ainda tem essa pergunta!!! Mas foi uma decisão minha mesmo.. partiu de mim (...) todo mundo acha professor uma profissão bonita mas vai perguntar se alguém quer ser professor? Nunca quer... pedagogia ainda! As pessoas já pensam: putz, trocou por um curso mais fácil! é burro... quem entra em pedagogia é uma pessoa que não é capacitada a fazer um curso como engenharia, medicina... as pessoas tem um preconceito enraizado já...

engenheiro, médico, advogado(...) são os doutores, os inteligentes. O resto já é outra história...

Apesar da falta de apoio, revela que teve influência de alguns professores em sua escolha:

Meio que me inspiraram... acho que quando você escolhe uma profissão você não escolhe do nada, você tem alguma admiração, alguém pra quem olhar... E não necessariamente de matemática... eu tive bons professores de matemática, mas tive também de história...

Por vivenciar durante muito tempo outra realidade na USP – o curso de matemática – Guilherme compara os dois cursos em quase todas as suas falas. Diz que na pedagogia os estudantes são mais politizados, mas que, especialmente agora, com o as discussões sobre o policiamento, os alunos evitam participar de eventos ou discutir fora das salas de aula. No entanto, ele busca se envolver com os grupos do curso: participa de clubes de estudo e laboratórios e do centro acadêmico, promovendo festas, eventos e ajudando a revitalizar a atlética. Esse envolvimento em outros espaços, segundo ele, contribui para sua aproximação com alunos e professores, pois tenta não ser radical em seus posicionamentos políticos para evitar discussões.

O entrevistado diz ter contato com estudantes de todos os anos do curso, o que contribuiu para a construção de relações de amizade com alguns alunos, e descreve sua relação com os professores como “próxima e aberta”.

Assim como outros estudantes entrevistados, Guilherme relata dificuldades ao ingressar no curso pela falta de informação sobre a estrutura da faculdade de educação e sobre o currículo e também diz que, ao frequentar disciplinas com alunos de outros períodos, sente muita diferença com relação às discussões e ao posicionamento.

A diferença é que no 1º ano o pessoal ainda tá descobrindo as coisas, a se soltar um pouco mais. Nas primeiras aulas eles às vezes tem medo de perguntar ou então as perguntas são aquelas bem... bem básicas porque eles ainda não estão na dinâmica da universidade... não só da feusp... então eles se sentem acuados, tímidos... e vão se posicionando aos poucos... então a diferença é essa: o pessoal dos outros anos já tem mais autonomia, já sabe mais ou menos como tudo funciona, até os professores eles já conhecem alguns, pegam matérias com os mesmos professores. No 1º, não, eles ainda tão descobrindo as coisas...

Segundo ele, bons professores, os que desempenham sua função de forma ideal, são aqueles que não tentam impor sua visão aos alunos, mas que buscam o diálogo nas aulas. Comenta que atualmente a escola mudou e o professor tem que estar preparado para educar o aluno de forma geral, pois isso não acontece mais em casa. O professor tem que estar disposto a falar sobre os problemas sociais que seus alunos enfrentam, participar e conhecer a comunidade onde leciona.

Mas também depende da escola... se for um professor de escola particular isso já muda um pouco... deveria ser o papel do professor também, mas ele acaba não fazendo isso e muito porque as escolas não permitem... em algumas escolas ainda tem aquele negócio: aula dada, aula, estudada, então se você não der aula você prejudica o aluno que está estudando pro vestibular, que o pai tá pagando, aí ele não vai passar na FUVEST e o professor é que vai se ferrar depois...

Guilherme considera o curso da USP melhor que os de outras instituições, mais completo, mas ainda assim acha que falta aprofundamento em algumas disciplinas, como as que tratam de ensino não formal, realizado em espaços diferentes da escola.

(...)eu já conversei com um amigo meu que faz pedagogia em outra faculdade, particular, e o curso é muito... não sei... quando eu falei que era superficial aqui eu acho que não usei a palavra certa...é um curso que não é superficial, mas poderia se aprofundar ainda mais... em outras faculdades, aí sim é bem superficial mesmo...

5.2 Os questionários

Após a definição das entrevistas como método de coleta principal da pesquisa, pensamos em ampliar a abrangência das informações e complementá-las com dados quantitativos. Assim, decidimos aplicar um questionário com os estudantes do primeiro e do último ano do curso estudado.

O questionário (apêndice 2) é composto por perguntas abertas que apresentam problemas cotidianos. O objetivo é fazer com que os estudantes reflitam sobre sua atividade atual, o lugar onde ela é realizada e seu futuro profissional. Entendemos que com essas questões é possível abordar o tema identidade docente de forma mais abrangente.

A aplicação dos questionários com os estudantes do início e do final do curso e a organização dos dados coletados possibilitaram uma melhor visualização das questões abordadas neste trabalho e apontaram outras que, em nosso entendimento, auxiliam a compreensão da formação da identidade profissional docente.

Para realizar a aplicação dos questionários, primeiramente entramos em contato com os professores que ofertavam disciplinas para o 1º e 4º ano do curso de pedagogia – informação obtida por meio do calendário de disciplinas da FEUSP. Enviamos um e-mail apresentando a proposta do trabalho de mestrado e pedindo autorização para aplicarmos os questionários durante suas aulas. Entre os 7 professores contatados, 4 disponibilizaram horários para a aplicação dos questionários nos períodos vespertino e noturno, sendo que 3 deles ofereceram o período de início da aula e 1 o horário que precederia o intervalo, quando, segundo ele, haveria mais alunos presentes.

Gostaríamos de esclarecer que nem todos os alunos que responderam os questionários aplicados na sala do 4º ano necessariamente estavam matriculados nesse período, devido à inexistência de uma grade única no currículo, como já explicitado. Entretanto, optamos por utilizar esses dados e classificá-los em um mesmo perfil: o de alunos concluintes ou formandos. No primeiro ano essa dificuldade não ocorreu, pois os alunos iniciantes estavam todos regularmente matriculados nas turmas abordadas.

No capítulo seguinte analisamos os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas.

CAPÍTULO VI. A IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA E CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: as diferentes vozes do curso de Pedagogia

No decorrer deste trabalho vimos como a história da Universidade de São Paulo e da sua Faculdade de Educação tornaram-se parte da história da educação brasileira. Agora, buscamos explicitar de que forma as características institucionais influenciam o modo de ser dos estudantes e constituem o que denominamos para este estudo de identidade universitária e como esta identidade pode ser entendida como uma primeira expressão da identidade profissional docente, influenciando-a.

Na primeira parte do capítulo apresentamos os dados obtidos por meio dos questionários e em seguida buscamos relacioná-los às entrevistas.

Segundo Delamotte (2002, p. 96, grifos nossos) “(...) para apreciar as formas de inserção profissional e para entender o individualismo que as envolve (...)” precisamos entender

esse momento específico em que ocorre a articulação entre a identidade individual e o trabalho coletivo. Abordada dessa forma, a noção de identidade é um processo de socialização simultaneamente subjetivo e objetivo, biográfico e relacional que, conjuntamente, constrói os indivíduos e define as instituições.

Pensamos que com a realização de entrevistas abertas, que procuram obter informações sobre a vida acadêmica dos participantes e os convidam a refletir sobre sua escolha e seu papel profissional, conseguimos apreender esse momento a que Delamotte se refere, onde as identidades pessoais e coletivas se encontram.

Assim, entendemos o momento da entrevista como um espaço de aprendizagem e de ressignificação das experiências do entrevistado, visto que:

(...) nós aprendemos pensando sobre a nossa experiência (...) O processo de relembrar, recontar e refletir é o processo de aprender pela experiência.(...) A transformação de uma experiência em uma narrativa é, por si só, um ato de seleção e reconceitualização. Ao converter uma experiência de primeira ordem em uma experiência de segunda ordem por meio da narrativa, o autor já optou por configurar uma experiência de uma forma particular, já colocou tal experiência em termos mais gerais (SHULMAN, 1996, p. 208 apud MIZUKAMI, 2004, p. 9)

Ao nos referirmos à identidade docente estamos em busca desse encontro: algo que, apesar da particularidade e da singularidade de cada professor, permite agrupá-los uma categoria ou coletivo. Concomitantemente, buscamos apreender, nas análises, a imagem da sociedade que a fala desses sujeitos nos revela:

No face-a-face com o pesquisador, o pesquisado elabora o relato e a representação de sua existência; ele unifica,ordena e hierarquiza as diversas situações à quais pertence. Constrói uma imagem de si mesmo que integra as representações que os outros fazem dele. Ele se produz, assim, como ator social e, poderíamos acrescentar, propõe ao mesmo tempo uma imagem da sociedade em que vive (AUGÉ, 1997, p. 148).

No entanto, este trabalho mostrou-se complexo e o conceito identidade, de difícil definição. Entendemos que a identidade não é um aspecto observável diretamente e a multiplicidade de fatores que a constituem fazem com que sua abordagem seja dificultada. Assim, percebemos que poderíamos chegar próximo desse conceito estudando os modos de agir dos sujeitos.

No caso desta pesquisa, buscamos saber sobre a vivência dos estudantes durante o curso de graduação, que constitui os modos de ser e fazer dos estudantes do curso de pedagogia da FEUSP,as peculiaridades presentes nos alunos desta instituição. Estes saberes, estes modos de ser e fazer na universidade, constituem o que chamamos neste trabalho de identidade universitária e são determinados pela instituição, mas também pelos sujeitos, como define Tardif:

(...) esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundo socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade (...) (TARDIF, 2002, p. 71)

Borges e Tardif (2001, citados por Zibetti, 2005, p. 49) afirmam que, no contexto atual, a temática dos saberes reapareceu mundialmente no bojo do movimento pela profissionalização dos professores que se caracterizou como uma reação às críticas produzidas por pesquisas que destacavam a falta de preparo destes para assumir tarefas relacionadas ao ensino.

Compreendemos que muitos destes saberes, inclusive os que são mobilizados dentro do ambiente universitário, tem sua origem durante todo o período de vida dos sujeitos e que a história pessoal, o período anterior à escolarização e mesmo os primeiros anos de vida escolar são etapas importantes para a constituição da identidade – como o são, da mesma forma, todas as outras. Entretanto, neste estudo estamos interessados em explorar especificamente o papel da instituição universitária em um aspecto também específico da identidade de cada um: a identidade profissional.

Tardif (2002) e Gauthier (1998), em pesquisas com professores, destacam como estes profissionais referem-se a seu saber como algo aprendido na prática profissional, e não durante sua formação escolar formal. Entretanto, acreditamos que a universidade e as instituições de formação profissional inicial, apresentam sim, um papel importante na construção desses saberes profissionais, que mesmo quando não reconhecidos pelos docentes, fazem parte da constituição da sua identidade.

Buscamos, portanto, entender que elementos específicos do âmbito universitário, presentes na FEUSP, contribuem para a formação de uma gama de modos de ser e fazer em seus alunos – denominada aqui de identidade universitária – e participam na constituição da identidade docente dos alunos.

Para iniciar a análise partimos dos temas abordados no capítulo 1 e 2, sobre a história da universidade, da faculdade de educação, e os papéis docentes. Os temas

formulados para roteiro da entrevista e os conceitos de identidade universitária e identidade profissional auxiliam nossa discussão.

Buscamos a ideia de papéis docentes para fazer referência a imagens sociais historicamente construídas sobre a profissão docente e que são resgatadas pelos entrevistados quando falam sobre a docência. Gostaríamos de explicitar que entendemos os papéis como elementos alegóricos, porém em constante transformação e que podem ser utilizados para explicar a complexidade da atuação profissional docente. Pensamos que o fato de os estudantes resgatarem essas representações em suas falas indica que elas ainda estão presentes na sociedade e nas instituições de ensino e que influenciam a constituição da identidade profissional docente:

(...) se os dois elementos que contribuem para a produção das identidades (identidade para si e identidade para o outro) são heterogêneos, eles não deixam de utilizar um mecanismo comum: recorrem a “tipos” identitários, isto é, a um número limitado de modelos socialmente significativos, que permitem uma identificação coerente. (DELAMOTE, 2002, p. 96)

Entendemos, portanto, os papéis como tipos identitários, imagens, estereótipos da profissão que auxiliam os futuros profissionais no processo de constituição da sua identidade profissional, pela identificação e, concomitante diferenciação em relação a eles. O conceito de vozes abordado em Bakhtin (1997,1998) nos auxilia a compreensão da função dessas representações/ papéis no discurso dos estudantes.

No decorrer do capítulo, abordaremos a função desempenhada pela instituição universitária na construção da identidade universitária e como esta se relaciona com a identidade profissional docente.

6.1 Os estudantes de pedagogia e a profissão docente

Uma das formas encontradas por nós para conhecer a concepção dos alunos do curso de pedagogia da FEUSP sobre a profissão de professor foi a aplicação de questionários, como explicitado anteriormente.

Os questionários foram respondidos por 107 estudantes: 68 do 1º ano e 39 do 4º ano. Entre esses, apenas 13 eram de sexo masculino: 8 estudantes do 1º ano e 5 do 4º ano, o que reafirma a docência para os anos iniciais como uma profissão primordialmente feminina. Um dos entrevistados, Maurício, cita a dificuldade que enfrenta nas escolas por ser homem e o preconceito que ainda existe com professores do sexo masculino por parte dos familiares das crianças.

O número de respondentes do último foi menor devido à dificuldade de encontrar os estudantes reunidos em uma mesma disciplina nos horários permitidos pelos professores para a distribuição dos questionários: os professores liberaram o início das aulas para a aplicação, período no qual a maior parte dos alunos ainda não havia chegado.

A tabela1 mostra o perfil dos estudantes que responderam ao questionário:

	Questionários	1a. Graduação	2a. Graduação	Média de Idade	Estudantes mais jovens	Menor idade	Maior idade
4o. Ano	39	28	11	25,9 anos	25 anos ou menos = 26	20	55
1o. Ano	68	50	23	23 anos	20 anos ou menos = 42	17	50

Tabela1: Perfil dos estudantes do 1º e 4º ano que responderam ao questionário

Pela tabela notamos que o curso de pedagogia é a 2ª graduação de aproximadamente 1/3 dos alunos. Na maior parte dos casos, estes alunos são formados anteriormente em cursos de licenciaturas – música, letras, matemática, artes plásticas, educação física, ciências biológicas – ou em cursos de administração, economia ou ciências sociais. Este fato pode indicar uma nova identidade do curso de pedagogia que, para esses alunos já formados em outros cursos, configura uma especialização ou uma qualificação mais ampla para a área de atuação profissional na qual estão inseridos.

Essa informação explicita mais claramente a ambiguidade que perpassa o curso de pedagogia: os alunos citados no parágrafo anterior não procuram o curso com o

objetivo de atuar como professores – função principal da graduação em pedagogia – mas sim para obterem outro tipo de formação, que muitas vezes serve para que eles façam o oposto: deixem o papel de professor obtido com as licenciaturas anteriores para tornarem-se diretores ou especialistas em educação. Ou seja, a identidade docente que pode ser configurada no curso convive com um desejo de mudar de profissão, situação que é decorrente da dupla função exercida pelo curso de graduação em pedagogia: legalmente agora ele foca a formação de docentes para os anos iniciais, mas a formação de especialistas, foco histórico da sua atuação, não foi descartada.

Ainda de acordo com o questionário, mais de 60% dos alunos, tanto iniciantes quanto concluintes, desejam trabalhar com educação infantil e alfabetização, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1: Porcentagem de estudantes que gostariam de trabalhar como professores de educação infantil

Entretanto esta vontade de atuar como professores das séries iniciais muitas vezes não é declarada. Em outra questão, que dizia respeito a uma situação real, na qual um familiar pergunta sobre a atuação futura do estudante ou o motivo para ele ter escolhido fazer o curso de pedagogia, essa vontade é ocultada.

Acreditamos que essa informação não revelada aos parentes e amigos – o desejo de trabalhar com educação infantil – pode ser reflexo da imagem social negativa associada aos profissionais da área. Metade dos estudantes, quando questionados por familiares ou amigos por que fazem pedagogia, apresentam outras justificativas – “para ampliar minha formação, para ser coordenador ou dono de escola, para seguir carreira acadêmica” são as mais citadas.

O uso dessas respostas pouco objetivas sobre a atuação profissional futura e o fato de muitos alunos fazerem o curso de pedagogia como segunda graduação pode indicar um não lugar da profissão, uma falta de identidade do curso que, neste caso, corroboraria com a discussão apresentada no capítulo 2 deste trabalho, que dominava os debates entre os anos 60 e 80 e estava diretamente relacionada à identidade do curso de pedagogia e sua função. Parece-nos que atualmente o curso tem, para estes alunos, a função de ponte, um meio de chegar a outro lugar diferente do de professor. Se assim for, a identidade docente aparece associada a algo transitório e não como finalidade. Ou seja, a profissão docente parece incompleta: precisa ter uma qualificação que lhe dê função, ou ela mesma ser qualificação para uma outra função.

Ao final do questionário, pedíamos que os alunos escrevessem 5 palavras que associassem com a profissão docente. As palavras mais citadas, em relação ao número de questionários respondidos, estão nos gráficos a seguir:

Gráfico 3: Palavras mais citadas por estudantes do 1º. ano

Gráfico 4: Palavras mais citadas por estudantes do 4º. ano

Podemos observar que as listas de palavras mais citadas no 1º e no 4º ano são bastante diferentes. Enquanto no 1º ano temos palavras como futuro e amor, que podem remeter a sentimentos ou esperanças em relação à profissão, no 4º ano encontramos como termo mais citado pelos alunos formação de professores. Essa diferença pode indicar um conhecimento dos alunos formandos sobre a realidade da profissão docente, e sobre a necessidade de uma boa formação para a sua atuação profissional, realidade esta que nem sempre está clara para os alunos dos anos iniciais.

Entretanto, o gráfico 5 mostra as porcentagens de palavras que são citadas tanto por alunos do 1º quanto do 4º ano.

Gráfico 5: Comparação entre as palavras citadas tanto por alunos do 1º quanto pelos do 4º ano.

Podemos observar que a porcentagem de citações de algumas palavras (aluno, conhecimento, crianças, educação, paciência) sofre pouca ou nenhuma alteração. No entanto, o termo educar/ensinar aumentou sua incidência de 12% no 1º ano para 21% no 4º e formação passou de 12% para 46%, assim como escola passou de 10% para 23% de incidência no 4º ano. Todos esses termos estão relacionados com a prática da sala de

aula e a atuação profissional, o que pode explicar esse aumento. Interessante notar que termos como amor e futuro não são citados pelos alunos do último ano, mas a palavra dedicação aumenta de incidência: de 12% para 21%, o que mais uma vez pode denotar que esses alunos formandos estão mais conscientes da realidade da atuação docente ou mais preocupados com sua futura prática cotidiana.

Acreditamos que os dados dos questionários mostram como a profissão docente é vista pelos estudantes: uma profissão que ainda é almejada pela maioria dos ingressantes e formandos, mas que, quanto mais estes se aproximam do final do curso e da realidade da docência, mais desgastante ela parece.

Parece-nos também que esta realidade profissional, marcada por uma necessidade de constante atualização, formação continuada e especializações é conhecida pelos estudantes concluintes, quando citam termos como ‘formação de professores’ e ‘dedicação’.

De forma geral, ao comparar as respostas de estudantes concluintes e ingressantes, consideramos que a experiência acadêmica parece ampliar a visão dos estudantes sobre o que é a profissão docente e fazer com que essa realidade profissional esteja mais próxima dos alunos.

Ao mesmo tempo, como veremos nas entrevistas, o curso de pedagogia ainda é descrito como um curso abrangente que ao possibilitar esse amplo olhar sobre educação e docência dos anos iniciais, contribui para que o corpo discente tenha objetivos múltiplos.

6.2 A Universidade de São Paulo e a identidade universitária

A identidade universitária é compreendida por nós como um conjunto de características que dizem respeito às experiências próprias da vida acadêmica e ao

momento singular que muitos estudantes vivem: a entrada na universidade como época de independência, de ampliação dos horizontes. O jovem ingressante vivencia novas experiências e muitas vezes transformações. Exemplos dessas transformações e das dificuldades que muitas vezes elas acarretam foram relatados nas entrevistas realizadas, como no caso de Paula:

Eu sou de XX, não chega a ser interior, mas é um pouco longe e eu fico aqui em São Paulo durante a semana e aí eu queria voltar pra minha casa, pra ver meus pais e tudo. Porque senão, assim, eu sempre morei com os meus pais e aí de repente sair de casa, ficar a semana toda e só voltar no sábado pra mim ia ser muito ruim. Eu não tinha muita facilidade pra andar em São Paulo também, outra aprendizagem, de ter vindo pra cá e se virar aqui em São Paulo.

Neste eixo abordaremos as impressões dos entrevistados sobre a USP e as formas de ser aluno nesta instituição, ou seja, os comportamentos particulares que se estabelecem neste espaço de formação, aspectos que estão presentes na vida universitária e constituem a identidade dos alunos.

Estes comportamentos decorrem, como vimos, do modo como universidades brasileiras se constituíram, da sua história e da importância que a Universidade de São Paulo adquire como local de formação profissional, que faz com que a FEUSP tenha características específicas, provavelmente diferentes daquelas encontradas em outras instituições de ensino superior e que constituem, em seus estudantes, uma identidade universitária.

Localizada na cidade universitária, a faculdade de educação é frequentada por estudantes de vários departamentos, pois é responsável pelas disciplinas de licenciatura, ofertadas aos cursos de graduação. Não é raro que estudantes peçam transferência de seus cursos de origem para o curso de pedagogia, como fez Guilherme:

eu era do IME, fazia matemática, sempre gostei, mas na verdade não da área de matemática, era mais da área de educação, tanto que eu entrei no curso de licenciatura em matemática. E quando eu comecei a fazer as matérias de educação eu vi que meu foco ia estar mais aqui, porque lá no IME é mais matemática pura mesmo. Minha primeira razão de vir pra cá foi essa.

Cristina, apesar também ter sido estudante do IME, preferiu não ser transferida e prestou vestibular para ingressar no curso de pedagogia:

no decorrer do primeiro ano eu comecei a perceber que eu tinha muito mais identidade com as matérias pedagógicas,... e aquilo tudo foi somando com as aulas de didática e eu falei:oh, eu acho que é aqui que eu tenho que estar, e não no IME... só que para fazer transferência interna, em que condição eu viria: no segundo semestre e entraria no segundo ano... eu não quero dessa forma, ainda correndo o risco de vir na vaga disponível: ou noite ou tarde... eu queria a tarde pela condição de morar longe... ai fui fazer vestibular

Vemos que os dois alunos que optaram pela mudança de curso já haviam participado de disciplinas na faculdade de educação, o que, segundo eles, foi um fator determinante para a decisão de mudar de curso. Nestas disciplinas, eles observaram uma diferença em relação ao seu curso de origem: as discussões que ocorriam em sala de aula.

... e ai foi indo, ai eu entrei na matemática achando: vou ser professora de matemática... e aquelas questões, aquilo tudo que eu discutia com o meu marido, não tem na matemática, não tem, não adianta... não tem, não tem, esquece...eu tenho muito carinho pelo pessoal do IME, mas essas coisas não existem lá... e eu fui encontrar aqui... Aquelas discussões, aquelas coisas que acho que fermentam o espírito... e isso não tinha na matemática. Na matemática é assim: cálculo 1 é isso, isso e isso, lista de exercícios, e vamos embora...então essas questões que eu encontrei aqui, pedagógicas, acho que é o que me motivaram a estar aqui... Cristina

Outros entrevistados também fazem referência às discussões que, segundo eles, nem sempre são proveitosas quando ocorrem durante as aulas, e citam outros espaços da universidade como local de aprofundamento de sua formação, como os centros acadêmicos e laboratórios:

Acho que a formação não é só na sala de aula. Tem que ter outros recursos, outras formas de participar... e que podem ser até consideradas aulas mesmo... mas não aquela aula tradicional, de todo mundo sentado em fileira... mesmo nas assembleias...,um exemplo é o labart. Guilherme

A possibilidade de participar desses espaços é uma das características da instituição pesquisada, que possui uma consolidada cultura política discente: os alunos,

desde que entram no curso conhecem o centro acadêmico e são convidados e incentivados a participar de todas as discussões e atividades realizadas na USP. Todos os estudantes entrevistados falaram espontaneamente sua opinião sobre esta cultura política discente: os que participam apenas de atividades curriculares ou diretamente ligadas ao curso de pedagogia, como palestras ou cursos, criticam o comportamento dos envolvidos nas atividades políticas:

O pessoal do DCE chega no 1º ano assim: cercando, somos aqui, a verdade e a vida!!!! Chegam nesse tom! (...) é um discurso puramente autoritário! Não, vocês são ignorantes, não sabem nada, estamos aqui, vamos fazer assembléia, vamos fazer isso, etc, etc... quem (...) não tem uma opinião formada, acha : não, pra eu ser aceito no clã dos estudantes eu tenho que ir lá no DCE, pintar a carinha, arrebentar a reitoria, porque isso é ser estudante! – pra mim isso é vandalismo! Mas assim, é o meu olhar(...) então eu já tive alguns problemas com o pessoal (...) por isso...

(...) Agora você vai, sinceramente, num debate na assembléia lá de (nome do curso): pra mim é circo aquilo! eu não participo porque eu não me sinto bem com essa postura! Cristina

Já os que participam dessas outras atividades, sejam quais forem, as consideram parte fundamental de sua formação, como ocorre com Maurício e Guilherme.

no curso daqui, e na maioria, eu acho que algumas matérias elas são muito acadêmicas, mas dá pra criar em cima disso uma forma... por exemplo, o labarte é uma tentativa...que é legal esses outros espaços porque são mundos diferentes se encontrando... Maurício

eu to participando da semana de estudos clássicos, aqui na feusp não tinha atlética, tinha uma, mas estava meio abandonada e eu to ajudando a reerguer, aí eu to promovendo treinos, festas, alguns eventos pra integrar mais o pessoal, pro pessoal visitar mais o centro acadêmico, e não só fazer festa, mas discutir outros assuntos... Então é bom você participar do negócio pra poder dizer depois... porque muita gente não vai atrás, então sempre tem que ter alguém com cara, coragem pra ir no lugar e ver se é bom mesmo... e essa pessoa sou eu! Guilherme

Pensamos que o fato de ser uma universidade pública e de ter sido um local de resistência política, faz com que a USP tenha um caráter formador de opinião importante socialmente e os alunos e professores da FEUSP e da área das ciências humanas aparecem, para os entrevistados, como pessoas bastante politizadas,

comparadas a sujeitos que frequentam outros espaços da universidade, como os cursos da área de exatas.

Podemos explicitar melhor essa questão ao analisar as falas dos estudantes sobre um fato que havia ocorrido recentemente na Universidade, na época das entrevistas: um grupo de estudantes foi abordado por policiais dentro do campus e detido por estar em posse de maconha. Esse fato ocorreu após uma série de debates e discussões sobre a necessidade de policiais ficarem dentro da universidade, visto que dias antes um estudante de economia havia sido morto em decorrência de um assalto. A questão da presença da polícia militar dentro de um campus universitário sempre foi polêmica no Brasil, especialmente nas universidades públicas, pois estes foram espaços de intenso confronto entre estudantes e professores e o governo autoritário, durante o período militar.

Assim, a ação da polícia ao deter os 3 estudantes por posse de drogas teve uma grande repercussão na universidade e fez com que as opiniões fossem divididas: alguns eram contra a presença dos policiais e se envolviam mais nos debates e outros, como Cristina, se mostravam a favor do policiamento, mas não queriam se envolver nas discussões:

Imaginaaaaa!!!! De jeito nenhum!!! Eu não vou, porque se eu for eu vou me estressar, então eu não vou! Porque assim: debate, depois do debate, cervejada. Não, para! Eu não vou!!! Porque são discursos prontos... e eu já tenho uma opinião formada sobre esses assuntos!

Assim comunidade discente fica, na opinião dos entrevistados, dividida basicamente em 2 grupos, de acordo com o envolvimento político e a área do curso frequentado, como podemos ver na fala de Guilherme:

... no IME as pessoas tendem mais a focar em si mesmas, na formação, e não se importam muito com o que acontece em volta da universidade. Aqui já não... não que todo mundo aqui se preocupe com isso, e não que lá no IME não tenha gente que se importe ... na poli também, o pessoal se forma... já fica aqui o dia todo estudando, porque o curso da poli é integral, estuda, estuda, estuda, já tem um modo de vida diferente., porque eles continuam a ser sustentados pelos pais, então até por, nem por culpa deles, não acho que é culpa deles, principalmente porque muitas vezes já vem de família... tem muitos que nem tem, entre aspas, por que se importar... porque eles fazem o que o mercado de trabalho pede e vão seguir a carreira depois que terminar a faculdade... ser engenheiros ou qualquer coisa que eles queiram... acho que os cursos de exatas tem mais essa coisa de formação própria e mais nada importa e os cursos de humanas, às vezes até em exagero, que eu acho que atrapalha, tem essa coisa de se importar muito com as coisas que acontecem... acho que é ruim também... o meio termo entre esses dois seria o ideal...

Eu acho que o pessoal de outros cursos se unem de outras formas, não politicamente.

Este discurso político aparece nas entrevistas como uma especificidade da FEUSP e dos cursos da área de ciências humanas e, para nós, é o primeiro aspecto constituinte da identidade universitária de seus alunos. Todos os entrevistados, mesmo aqueles que dizem não se envolver em discussões fora da sala de aula, como Cristina, realçam a politização e a criticidade presente nos estudantes da FEUSP e referem-se a si mesmos como pessoas críticas. Mauricio e Guilherme, como vimos, revelam a importância de espaços externos à sala de aula para a formação do discurso crítico; Cristina ressalta o papel das discussões em classe e do posicionamento dos professores nessa formação:

é um debate direcionado, é um debate que o pano de fundo é um texto, um autor, é uma linha de pensamento, é um filme que foi passado, quer dizer, é um debate consistente! Isso eu acho que é muito bacana: eles (os professores) já se posicionam! Politicamente eu acho que aqui eles são mais claros(...) Aqui eu acho que essa posição política é bem clara: pelas aulas, pelos textos, pelos argumentos que usam, pela estrutura de aula. (...) eu acho que esse é o caminho, porque aqui os professores são muito provocativos (...) eles te dão um desafio e é assim que você cresce, essa é uma das funções e acho que isso é muito bom aqui, flui: questionamentos, debates, e eu to aqui pra isso.

Porém, ao mesmo tempo em que percebem essa característica e a generalizam como aspecto do curso e mesmo da área das ciências humanas, os entrevistados são

cientes da multiplicidade de alunos da instituição e de que essa criticidade/discurso político não pode ser utilizada para se referir a todos eles, como vimos pela divisão feita em relação aos alunos.

Percebemos que os dois grupos identificados pelos entrevistados não são diferentes apenas na escolha do curso ou forma como se comportam frente a questões políticas, mas tem objetivos diferentes quanto à sua formação e atuação profissional:

tem essas que eu te falei que não tão interessadas, que vem fazer aula e pronto... que tem um ideal profissional ligado a construir a própria vida privada... a universidade pública se torna um meio de você ter uma vida privada confortável... um diploma hoje é importante e é isso... acho que elas não tem culpa porque também vem de uma realidade diferente... a maioria dos alunos hoje de uma universidade pública vem de uma classe social mais alta que não se preocupa com essas coisas..., porque não teve essa vivência, essa dificuldade, a preocupação com o outro. Maurício

Maurício fala, na passagem acima, dos alunos de todos os cursos da universidade, de forma geral. Porém, todos os entrevistados fazem uma distinção parecida entre os alunos da pedagogia:

aqui na pedagogia, à tarde e à noite tem certos esteriótipos que se repetem, então tem uma visão diferente do pessoal da tarde e do pessoal da noite, então isso muda também o que o curso acaba pensando.... é meio preconceituoso ficar falando assim, mas... por exemplo, o esteriótipo da tarde, a maioria que entra é menina, que acabou de sair do ensino médio e entrou direto na USP... se está estudando à tarde, já tem uma condição de vida melhor... o pai ou a família dela pagam o sustento dela na universidade, então elas entram com um pensamento que... não todas, mas muitas vezes: ah, pedagogia... porque que eu entrei na pedagogia? Porque eu gosto de criança, então eu vou dar aula. Ai à noite... acontece muito o que eu falei: muitas vezes é a segunda faculdade da pessoa, então eu já sou formado em história, geografia, matemática e estou fazendo pedagogia pra ampliar minha formação: pra ser coordenador, diretor, que é possível e o pessoal da tarde muitas vezes não sabe... e é isso: é um pessoal com um pouco mais de pensamento crítico, mais calejado... já dá aula, tanto no sistema público quanto no particular, sabe como o sistema educacional funciona... ou está fazendo pedagogia pra ampliar a formação ou então não sei, de repente pra estudar mais sobre o assunto... é isso que acontece ... não que não tenha gente parecida à tarde ou à noite, mas os esteriótipos principais são esses.. Guilherme

Interessante notar que os próprios alunos entrevistados apontam as garotas ingênuas do período vespertino como aquelas que seguirão a carreira docente na séries

iniciais e as pessoas mais maduras e responsáveis, com ‘visão de futuro’, que frequentam a faculdade no período noturno, como as que seguirão carreira acadêmica ou exercerão uma atividade de especialista, como direção e coordenação pedagógica. Ou seja, o preconceito existente socialmente em relação à profissão docente parece ser reproduzido dentro da faculdade de educação: a docência das séries iniciais é vista ainda como uma escolha menos valorizada no próprio curso de pedagogia, relegada às mulheres mais abastadas, que não precisam trabalhar para se sustentar e que não tem preocupações mais complexas, como o dever com a sociedade.

Apesar de reproduzirem esse olhar dentro do curso, os alunos se queixam do preconceito existente em relação à pedagogia:

Então acho que as pessoas tem um olhar muito preconceituoso com pedagogia. E muito pequeno... eles acham que pedagoga é a cuidadora da creche! É cruel essa visão, acho que é hipócrita, porque não é isso, ou não é só isso... você tem umas escolas que exigem pedagogia pra ser cuidadora do maternal, do berçário, mas existe a escola que quer uma coordenadora pedagógica! Cristina

De acordo com Bakhtin (1997, p. 317) “o nosso próprio pensamento - nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento”.

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (Bakhtin, 1998, p.100)

Assim, podemos entender de que forma o nosso pensamento e sua explicitação em palavras trazem perspectivas de outras vozes, outros momentos históricos, outros autores que se referem ao mesmo tema. Os papéis docentes são representantes dessas diferentes vozes.

Na fala de Cristina citada anteriormente vemos claramente a retomada de um dos papéis docentes: o professor cuidador, maternal. A entrevistada critica esse olhar ‘muito pequeno’ sobre a pedagogia, mas em seguida aponta o papel de coordenador pedagógico – um especialista em educação – como contraponto ao de cuidador, reforçando a desvalorização do primeiro.

O papel de professor cuidador está intimamente associado ao fato de que a profissão docente passar a ser ocupada especialmente por mulheres, devido à baixa remuneração destinada à área.⁸ Essa identificação da pedagogia com a maternidade, segundo Vianna (1999, p. 61), remete à polarização das esferas público/privada da vida social e a identificação da primeira com o gênero masculino e da segunda, com o feminino, própria da primeira metade do século XX. Entretanto, pudemos perceber nas passagens acima como essa visão ainda é atual e disseminada inclusive dentro das instituições de formação.

Guilherme, ex-aluno do curso de matemática, aponta outra face do preconceito em relação ao curso:

...as pessoas tendem a achar que matéria humana é menos importante que as exatas...todo mundo acha professor uma profissão bonita mas vai perguntar se alguém quer ser professor? Nunca quer... pedagogia ainda! As pessoas já pensam: (...) trocou por um curso mais fácil!é burro... quem entra em pedagogia é uma pessoa que não é capacitada a fazer um curso como engenharia, medicina.. as pessoas tem um preconceito enraizado já... engenheiro, médico, advogado... às vezes até o advogado sai um pouco disso... são os doutores, os inteligentes. O resto já é outra história... isso acho que também contribui pra esse pensamento.

Vimos que alguns entrevistados possuem conhecimento sobre a visão social do curso de pedagogia, que é tido como uma opção inferior de formação profissional. Além

---

⁸ Para maiores informações sobre o processo de feminilização da profissão docente ver VIANNA, Cláudia Pereira, Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1997, pp.119-130; Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo, Xamã, 1999; APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995; BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, nº 64, fevereiro de 1988, pp.4-13; CARVALHO, Marília Pinto de.

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

disso, dentro do curso, os alunos reconhecem estudantes mais ou menos comprometidos com sua formação e responsabilizam, individualmente esses estudantes pelo processo formativo. Entretanto, os próprios entrevistados não se colocam como parte desse grupo heterogêneo: eles dividem os alunos em mais ou menos comprometidos, politizados, críticos e sempre se situam, pessoalmente, no grupo dos mais responsáveis e críticos. Pensamos que essas subdivisões no curso criam um grupo de referência para os estudantes, que constitui também sua identidade universitária.

Porém encontramos nas entrevistas uma contradição dessa ideia quando a universidade aparece como maior responsável pela formação dos estudantes e pelo seu futuro profissional, ou seja, o nome da Universidade de São Paulo torna-se mais importante para o alunos do que sua atuação como estudante no processo de formação profissional.

Quando questionados sobre a importância desse nome ou status da universidade para sua formação, apenas Maurício enfatizou o papel do aluno:

Pra mim a faculdade só tem o valor que ela tem se eu souber colher dela e deixar que ela aflore o que é próprio meu. Pode ser que eu passasse pela Universidade de São Paulo mas não aproveitasse dela, ou não deixasse que, através da universidade, venha a fora a riqueza que eu tenho pra dar... eu acho que a universidade te dá muitas possibilidades dessa descoberta, da sua contribuição, pra sociedade, na área que cada um escolheu... e eu acho que outras faculdades elas também tem suas possibilidades, e o que está em jogo é a vontade de cada um de descobrir a sua contribuição

Cristina, Paula e Guilherme apontam a universidade como tendo a principal função na formação dos alunos, e comentam a importância da instituição:

Eu já conversei com um amigo meu que faz pedagogia em outra faculdade particular e o curso é muito... não sei... quando eu falei que era superficial aqui eu acho que não usei a palavra certa...é um curso que não é superficial, mas poderia se aprofundar ainda mais... em outras faculdades, aí sim é bem superficial mesmo, porque pedagogia geralmente é 3 anos, correndo, (...) aqui é mais ... a formação permite um leque maior pros alunos saberem o que é educação e o que eles querem fazer depois e em outras faculdades, pode até ser preconceito, mas principalmente as particulares, isso já não acontece muito... é bem direcionado... o curso não é muito bom... Guilherme

Eu prestei vestibular eu não passei na USP, e eu queria estudar aqui (...) eu não queria fazer em faculdade particular, poderia ser em outra universidade pública, por exemplo, UNESP, Unicamp, mas era muito mais longe e eu queria ficar em São Paulo, também. E USP também pela qualidade de ensino, não desvalorizando as demais. Paula

Percebemos, a partir das falas apresentadas neste tópico, que o local onde ocorre a formação desses alunos determina ou indica um determinado modo de ser na universidade e estabelece espaços de discussão próprios a esse locus, neste caso, a Universidade de São Paulo.

Guilherme diz que o fato de já ser aluno da USP ajuda-o a saber como se comportar ou o que esperar em algumas ocasiões específicas:

Ajuda porque eu já sei tudo na USP como funciona...não só aqui, mas na faculdade inteira. Você tem greve, eu já sei quais cursos vão entrar em greve, quais não vão, se os professores vão entrar em greve, se não vão, já sei como chegar nos lugares com mais facilidade, já sei os esteriótipos da faculdade... acho que isso ajuda muito...

Além disso, este local de formação aparece como um espaço privilegiado, seja por proporcionar um conhecimento mais complexo, seja por garantir um diploma reconhecido, que possibilita o ingresso no mercado de trabalho.

Ao abordar aspectos gerais da universidade, os entrevistados se colocam em relação a eles, revelando o modo como se relacionam com os outros dentro do espaço acadêmico. Essas características constituem a identidade universitária dos discentes da FEUSP e, entre as abordadas até agora, podemos destacar, como as mais relevantes, o discurso político, a criticidade e a percepção de que estão em um lugar privilegiado de formação.

Este último aspecto diz respeito principalmente ao modo como os estudantes vêem sua própria formação profissional e, segundo Timotheo (2006, p.4 -7) essa representação do profissional sobre sua formação é “extremamente significativa para o entendimento de sua configuração profissional” e pode inclusive influenciar outro aspecto, o significado cultural e social atribuído ao exercício da docência que pode

ganhar destaque como vimos, quando a formação ocorre em uma universidade como a estudada. Assim, é como se o status da universidade fosse transferido para os profissionais formados ali e, em uma profissão pouco valorizada, como a docência, funcionasse como uma garantia para a atividade profissional, como diz Cristina:

É uma grande universidade, maravilhosa! Abre portas, é o seu passaporte! Por isso que eu estou aqui! Já que eu tenho que mudar de carreira eu tenho que ir num lugar que me garanta um bom passaporte e conteúdo!

Destacamos também a referência ao papel de professor cuidador, que foi criticado por Cristina por ainda aparecer no imaginário social sobre a docência.

Acreditamos que as representações sociais presentes no discurso dos entrevistados – revelados nas referências aos papéis – também constituem essa identidade universitária por oferecerem modelos de identificação. A retomada dos papéis pelos estudantes corrobora com a visão de Rockwell de instituições de ensino como lugares permeáveis aos processos sociais e culturais que, por essa permeabilidade, abarcam uma série de possibilidades, entre elas a apropriação de aspectos culturais difundidos socialmente (palavras, imagens, ideias, comportamentos) e sua reprodução (Rockwell, 2005, p. 28 e 29). Rockwell e Mercado (1986, p. 71) discutem essa permeabilidade em relação à prática docente: “como resultado desse processo, a prática docente atual contém as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem nos diversos momentos históricos”; porém acreditamos que o mesmo ocorre na formação da identidade universitária.

Assim, o discurso dos estudantes é múltiplo, não particular, ou seja, na voz de cada entrevistado aparecem as diferentes vozes, os diferentes discursos que compuseram a atividade docente ao longo dos anos. De acordo com o conceito de vozes de Bakhtin, o enunciado é uma atividade de linguagem dirigida, na qual o enunciador, às vezes sem ter consciência, fala por meio de diversos discursos estereotipados,

padronizados historicamente, e mostram como os profissionais se comportam ou como a sociedade espera que se comportem em determinada época, o que nos remete ao conceito de gênero discutido por Yves Clot (2006, p. 50):

um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir (...) em torno de objetivos de ação.

(...) o *gênero* é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho(...) sempre se tratará das *atividades ligadas a uma situação*, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (p. 38)

O autor utiliza o conceito de gênero como um repertório que deve ser conhecido dos profissionais para que realizem suas atividades e possam desenvolver seu estilo, seu modo próprio de agir, que modifica o gênero e faz com que este seja uma construção social constante: “a flexibilidade de um gênero repousa na diversidade das variantes que disputam entre si o papel principal na manutenção de um equilíbrio sempre transitório”(CLOT, 2007, p. 47). O gênero ainda é responsável pela unidade do grupo de trabalhadores, sua identidade, pois por meio do gênero os trabalhadores compartilham sigilos, confidências, segredos profissionais que os identificam enquanto parte de um todo (idem, ibidem, p. 85, 86).

Como o gênero é referente a um grupo, cada indivíduo participa, conhece e constitui, ao longo da vida, vários gêneros, referentes às suas várias atividades, que influenciam suas ações e contribuem para a formação da sua identidade.

Buscando relacionar os conceitos de Clot com os de identidade, pensamos que na universidade os alunos se aproximam, conhecem o gênero profissional docente, o que faz com que eles possam posteriormente criar um estilo, um modo particular de atuação na profissão docente. Dessa forma, o gênero e o estilo são constituintes da identidade docente e também contribuem para a constituição da identidade universitária.

A identidade universitária representaria, portanto, um início da identidade profissional, na medida em que esta mantém características específicas daquela e assim,

o processo de formação acadêmica constitui um elemento importante nesta relação. Com isso não estamos dizendo que a identidade profissional depende exclusivamente da identidade universitária, mas que esta apresenta elementos particulares, relacionados a um locus específico de formação – no caso a FEUSP – que influenciam, de múltiplas maneiras, o desenvolvimento da identidade profissional e, de alguma forma, permanecem nos profissionais docentes.

Desta forma podemos entender melhor qual o papel efetivo da universidade na formação profissional. Como um dos papéis apontados pelos entrevistados, podemos citar a ampliação do entendimento sobre a docência e a reflexão – realizada curricular e extra curricularmente – sobre questões relacionadas à profissão docente. Para Nóvoa (1995b, p. 27) uma das tarefas da formação que estimulam o desenvolvimento profissional dos sujeitos é exatamente a preparação de “professores reflexivos”.

É, expandir o olhar porque, por exemplo, eu to fazendo agora algumas matérias de 1º ano, to fazendo uma optativa com EJA, e assim, é bom porque eu sempre tive interesse por educação, mas agora eu tenho uma visão mais ampla da situação da educação, até pelos debates que tem aqui na universidade... crítica, elogio, então eu acho que na minha época de IME eu tinha vontade de ser professor mas eu ainda não tinha ideia do que era isso realmente... agora eu conheço melhor o que é ser professor, minha decisão é mais consciente... Guilherme

Veremos que uma das atividades mais relevantes da USP, e que pode contribuir para essa reflexão – a pesquisa como etapa de formação profissional – é valorizada pelos entrevistados, e vem seguida de uma questão que perpassa praticamente todas as falas dos alunos ouvidos: a dicotomia entre teoria e prática.

6.3 A formação da FEUSP e a identidade docente

Vimos que a Universidade de São Paulo é um espaço particular de formação, que apresenta características decorrentes da sua história, seu modo de funcionamento e das pessoas que ali se encontram. Da mesma forma, a Faculdade de Educação desta universidade apresenta uma formação em pedagogia diferente de outras instituições, o

que pode nos ajudar a compreender como a identidade docente se relaciona com a identidade universitária, constituída na formação profissional que, segundo Nóvoa (1995b, p. 18) é o “momento-chave da socialização da configuração profissional”.

A primeira diferença observada na formação desenvolvida na FEUSP e já citada neste trabalho é a organização do currículo, que apresenta, a partir do segundo ano, percursos formativos, o que proporciona ao aluno a oportunidade de optar por diferentes disciplinas e obter uma formação mais voltada aos interesses de cada um:

Primeiro e segundo semestre foi a turma toda, quem entrou, juntinho. No segundo ano não tem mais turma formada, porque as disciplinas obrigatórias, (...) depois do 5º. semestre acho que só tem 2 obrigatórias por semestre – as outras são optativas, então cada um vai escolhendo a sua e misturam as turmas: segundo com quarto ano, terceiro, o pessoal do noturno vem... então acaba não tendo mais essa turma formada, (...) então cada um vai formar seu próprio currículo de acordo com seus interesses. Paula

Olha, por um lado eu acho que é muito bom! Se você tem maturidade de escolha você faz seu caminho. É que tem muita gente que está aqui, mas ainda faz cursinho porque não sabe o que quer (...) se você não tem maturidade de escolha, tipo: ah, vamos qualquer uma, sua carreira vai ser qualquer uma! (...) Eu acho que é bom, se a pessoa é madura e ela constrói a carreira dela sem correr o risco de fazer uma carreira sem retalhos, sem: “ah, vamos fazer essa porque o nome é bonito, ou essa não porque é de sexta feira! Porque também tem isso: tem gente que não pega sexta feira! (...) Então a falta de maturidade é que vai expressar essa construção que você fez: ou coerente ou incoerente. Cristina

O leque de possibilidades por não ter uma grade fixa, você pode escolher, delinear uma grade que estiver mais ligada a você, tem as optativas, sempre achei muito legal... Dificulta porque você tem uma gama maior de possibilidades, mas facilita porque você pode configurar sua formação, pode ser um pouquinho mais autor da sua formação, responsável por ela... eu gosto, teve umas matérias que eu fiz que acho que são um pouquinho mais desse gosto, por exemplo, fiz uma de música, mídia e educação, muito legais... por eu gostar muito desse “fora da escola” eu tive a oportunidade, a faculdade foi facilitadora de eu poder escolher e direcionar pro que tem mais a ver comigo. Mauricio

Além do currículo, os alunos entrevistados apontam a postura dos professores como um diferencial da faculdade de educação, já que apresentam uma relação mais próxima e fazem com que os estudantes se sintam a vontade para participar da discussões em sala e fora dela:

Aqui os professores são muito provocativos... não no sentido de ofender, os professores são muito assim... eles...: eles te dão um desafio, tudo você tem que descobrir: um enigma! Dá trabalho? Dá! Claro que dá trabalho! Mas é assim que você cresce, essa é uma das funções e acho que isso é muito bom aqui. Nenhum professor chegou assim: copie da lousa! Eles nem usam a lousa! Mas a aula da pessoa, vai... Cristina

Acho que aqui na faculdade alguns professores me reanimaram... principalmente com a abertura, a possibilidade de discussão, de ir além da aula... tem muitos professores que tem essa abertura de acolher o sofrimento, a alegria dos alunos... que vai além do currículo dele... acho bem legal... o professor que eu estou fazendo aula agora de (...) É bem interessante o trabalho dele.. você vê que ele está interessado em pensar a escola... os textos da bibliografia são base pra discutir o real: o que é a escola hoje? Porque, como tem muita gente trabalhando na escola hoje, o curso acaba sendo uma ajuda realmente, prática, pra vida.... tem professores que são muito abertos a isso... outros, lógico, não... talvez não é o objetivo dele, não tem esse jeito... acho que no mundo acadêmico, de pesquisa, isso é muito importante, mas fica longe do que acontece com a gente, com quem é professor...por exemplo,a matéria de política da educação, acho que é muito importante, conhecer os percurso do Brasil, só que acho que ainda fica muito longe do que tão vivenciando na escola... matérias que ajudam a melhorar a atuação são fundamentais, e são as que os alunos são mais ativos, interessados, você vai ver na lista ninguém falta.... tem muitos professores que fogem da escola no sentido tradicional, que tentam pensar uma escola diferente ou que caminho essa escola está fazendo e onde ela pode chegar se a gente continuar trabalhando de um jeito específico... eu acho um desafio bom...Mauricio

O labarte eu conheci quando eu estava na licenciatura ainda, porque eu tive aula com um professor que é um dos coordenadores do labarte e até hoje eu converso com ele... ele me convida pros eventos do labarte, se eu encontro ele no corredor a gente conversa sobre outros assuntos sempre... é isso que eu acho legal: essa relação. Não chega a ser uma relação de amizade, mas aquela coisa de você poder conversar com o professor não só sobre a matéria da sala de aula, sobre algum assunto que permeia a educação...Guilherme

Essa relação com os docentes, segundo os estudantes, contribui para uma maior aproximação entre teoria e prática quando proporciona oportunidades para discussões e quando, durante as disciplinas, os professores fazem, ou incentivam os alunos a fazer, a relação entre as situações vivenciadas nos estágios e a teoria vista no curso.

Entretanto, a relação entre teoria e prática não é realizada constantemente, o que faz com que os entrevistados cite essa dicotomia, presente no curso:

Tem os fundamentos, como tem geralmente em todos os cursos, e nos outros anos... eu ainda não sei direito as matérias, mas eu percebi que falta alguma coisa na grade: (...)Eu acho o curso de pedagogia daqui, ao mesmo tempo que ele é aprofundado, assim: as matérias elas exigem bastante leitura, mas é um pouco também superficial em algumas partes, porque, como eu disse: foca muito nas metodologias
Guilherme

Interessante notar que os alunos, embora saibam que estão em formação, se colocam muitas vezes já como professores e se autoreferem dessa forma:

como tem muita gente trabalhando na escola hoje, o curso acaba sendo uma ajuda realmente, prática, pra vida.... tem professores que são muito abertos a isso... outros, lógico, não... acho que no mundo acadêmico, de pesquisa, isso é muito importante, mas fica longe do que acontece com a gente, com quem é professor...
Maurício

Vemos na fala de Maurício a ambiguidade que parece perpassar todos os aspectos da formação na FEUSP: a dificuldade em relacionar as atividades de pesquisa com a futura prática profissional docente. Essa dificuldade em aliar teoria e prática na formação é uma dificuldade histórica das universidades, que, como discutido no capítulo 3, não apresentam, desde sua fundação, a formação profissional como objetivo principal.

Por outro lado, a formação de pesquisadores sempre foi o interesse primordial das universidades públicas brasileiras e, neste sentido, a FEUSP ocupa atualmente um lugar de destaque no cenário da educação nacional: possui o maior curso de pós-graduação em educação do país, contando em 2012 com 750 alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado. Este cenário influencia a formação na graduação, na qual a realização de pesquisas nos programas de iniciação científica são incentivadas. No mesmo ano, o programa de iniciação científica contava 90 bolsistas.

O desenvolvimento destas atividades aparece como uma vivência importante para os alunos entrevistados:

a universidade dá a consciência histórica, o percurso que a escola fez no Brasil e as possíveis metas, onde ela pode chegar... nesse sentido a universidade ajuda muito, se a pessoa tem esse objetivo, esse ideal de melhorar a educação, como no meu caso, ela te dá muitas condições pra pensar, buscar alternativas, e aí a pesquisa é fundamental... para continuar contribuindo pra evolução da educação... Mauricio

foi muito valioso esse trabalho de iniciação científica. Eu não seria a mesma formanda em pedagogia se eu não tivesse passado por esse processo. Porque não foi simplesmente um trabalho, foram 2 anos e meio de acompanhamento ali, junto, participando dos grupos de pesquisa (...) tinha o grupo maior também, que é o grupo de pesquisa da professora X, que tem alunos de doutorado, de mestrado, que teve algumas reuniões. Teve seminários em que todo mundo se encontrou, foi um grande aprendizado. Paula

Na fala de Paula podemos perceber dois aspectos que, de acordo com ela, fazem com que o processo de iniciação científica seja diferente das outras atividades: a interação com outros estudantes nas reuniões do grupo de pesquisa e o acompanhamento da professora.

Em citações anteriores das entrevistas, percebemos como os professores apresentam um papel importante na realização dessa relação entre teoria e prática e, apesar da pesquisa ser considerada importante pelos estudantes, a dificuldade em entender sua contribuição para a futura prática profissional docente depende das trocas, das reflexões desencadeadas por professores e outros estudantes, quando os alunos parecem conseguir se apropriar da teoria e utilizá-la para desenvolver sua atividade.

Para Tardif e Raymond (2000, p.210) o fato de todos os sujeitos estarem imersos na vida escolar desde cedo faz com que os professores conheçam modelos, práticas de ensino, métodos e modos da profissão – constituintes do gênero profissional de Yves Clot – antes de começarem efetivamente seu trabalho profissional. Mais que outros profissionais, os docentes vivenciam integralmente sua atividade ao longo da vida.

Quando pensamos na formação inicial docente precisamos considerar que estamos lidando com sujeitos que já iniciaram o processo de construção de uma identidade e já passaram ao menos 15 anos vivenciando a realidade escolar e

observando práticas docentes. Tem, portanto, interiorizados, padrões, modelos, experiências e modos de ensinar e aprender que farão parte da sua prática profissional futura. E mais: essas experiências estão interiorizadas e foram experienciadas juntamente com afetos, reflexões, crenças e valores.

Essa vivência da escola também faz com que os entrevistados tenham ideias sobre o que é ser um bom professor. No entanto, mesmo cursando uma graduação que os habilita a ministrar aulas para as séries iniciais da escolarização, os alunos tiveram dificuldades em descrever um bom professor para esses anos e se detiveram, na maior parte das vezes, nos professores da universidade, que faziam parte da sua realidade imediata.

*Principalmente quanto à atitude, no relacionamento(...) ter a habilidade de cativar os alunos, mas sem necessariamente impor isso... o professor é uma autoridade na sala de aula, mas se você demonstra isso, quer impor, só atrapalha... se você consegue manter um nível de igualdade até certo ponto, de falar de igual pra igual, sem desrespeito e também sem um ferir o território do outro,...)você consegue manter esse diálogo e a aula flui(...) quando o professor entra com vontade de conversar com os alunos mesmo, de dar uma aula que leve algum conhecimento pra eles acaba dando certo, isso é possível, porque eu vivi isso.*Guilherme

*O professor X foi bem importante, mas mais pelo lado humano... tinha um amor possível, uma relação possível além da escola...*Maurício

Eu acho que ele tem a função de dar resposta, mas não dar todas as respostas(...) eu acho que ele tem que incentivar ou motivar o aluno a ir buscar as suas informações e daí, quando de repente o aluno vem com uma informação e dali tira uma conclusão incorreta, ou uma leitura incorreta, eu acho que essa é a função do professor: ele vai mediar.(...)Eu acho que todo aluno quando chega pro professor ele tem alguma coisa. Certa ou errada, acabada ou inacabada, frágil ou já consolidada, mas acho que o professor tem que ter essa habilidade ou capacidade de, dado o aluno, através daquilo que ele tem facilidade, conduzir a relação de aprendizagem. Cristina

Eu acredito que o professor não é uma figura com uma personalidade formada: vai depender de com quem ele está lidando. Antigamente eu pensava que o professor tinha um perfil que se relacionava com as características da pessoa, e que ela pegava seus conhecimentos e administrava. Mas hoje eu vejo que vai depender do público(...) vai depender do aluno que está com ele. Então eu acho que é complexa essa figura do professor porque vai depender do outro, a minha relação vai depender de quem é o outro. Às vezes eu posso pensar que eu sei lidar com crianças de 6 anos mas vai depender das características dessas crianças de 6 anos. Paula

Percebe-se que os entrevistados, além de reconhecerem aspectos comuns a bons professores, também reconhecem que essa identidade profissional docente não é uma só, mas é constituída particularmente por cada indivíduo na sua relação com os outros.

Portanto, a identidade profissional é composta por aspectos profissionais desejáveis aos sujeitos que realizam uma ou outra atividade e que de alguma forma caracterizam um grupo. É o que é específico, o que identifica cada profissional, e abrange tanto a imagem social sobre a profissão como o conjunto de características que identificam uma determinada categoria profissional, ou ainda, segundo Sacristán (1995, p. 64): “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” de uma profissão e de seus profissionais. Ela é constituída a partir da opção por uma profissão, que abarca toda a vida do indivíduo – e suas escolhas – e se consolida no exercício profissional, que é um processo de reafirmação constante dessa escolha inicial que ocorre concomitante a uma adaptação aos modelos e padrões da profissão.

Assim, concordamos com Silva (2007, p.241) ao dizer que o processo de construção dessa identidade profissional está em uma relação constante e intrínseca com a função social da profissão.

Os alunos descrevem a realidade difícil que os profissionais docentes enfrentam atualmente, que não favorece a valorização da sua atividade pela sociedade:

Existe na escola pública essa coisa de conquistar o cargo, proteger a função... tem muito disso ainda, pelo fato da escola ser essa conquista de subir na vida: ser professor da classe comum, depois especial, coordenadora, diretora... então tem muita professora que não quer trabalhar ali, mas fica pra ser diretora, pra aposentar.... e é meio triste, né? A pessoa fica todo tempo tentando reduzir o tempo pra se aposentar logo, fazendo conta... difícil encontrar... eu encontrei algumas que são bem dedicadas, que ensinam por amor, depois fazem projetos fora do currículo, que tem essa vocação pra profissão... as pessoas criticam a palavra vocação, mas eu acho que é isso... se você não vai além, não muda (...) Porque é uma chaga da sociedade, essa coisa da escola que não dá certo... do professor em si ganhar mal e fazer um trabalho que exige muito, um empenho grande de tempo, de tudo, dar aula de manhã, tarde, noite... acho difícil encontrar hoje um professor que motive uma descoberta nesse jovem... um professor formador de verdade para os indivíduos... a escola está passando por um momento bem difícil... então minha descoberta, meu desejo de ser professor surgiu fora da escola, depois que eu terminei mesmo (...) Mauricio

Mauricio, nesta passagem, contrapõe às dificuldades da realidade docente a vocação para a profissão, o ensinar por amor, sem os quais qual ele acha impossível desenvolver um trabalho que transforme a sociedade. Podemos ver, outro papel docente resgatado: o de sacerdote, o profissional que ensina porque tem um dom. Nos questionários também encontramos palavras que remetem ao papel de professor sacerdotal para fazer referência à profissão docente: ‘amor’, ‘dom’ foram citadas por alunos do 1º e 4º Ano.

A imagem de professor sacerdotal remete ao período colonial, quando a educação brasileira era fortemente marcada pelo ensino jesuíta. Porém, para Vianna (1999, p. 66), mesmo após a proclamação da república os professores são vistos como “sacerdotes”, profissionais que realizam seu trabalho sem esperar uma remuneração, pois a educação é vista como uma “missão nobre”, desprendida das relações econômicas e ainda bastante vinculada à igreja.

O papel sacerdotal está tão vinculado à profissão docente que permanece ainda nos dias atuais uma preocupação, citada em documentos oficiais que buscam sua superação. Nas Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior (MEC, 2000, p. 35) a formação por

competências é apresentada como alternativa para a necessidade de se assumir a dimensão profissional do trabalho do professor, em contraposição à visão de sacerdócio.

No nosso entendimento, o documento, entretanto, fortalece um outro esteriótipo, outro papel, o de professor gestor, abordado por Campos (2004, p. 4).

Para Lawn, a identidade "oficial" do professorado é um efeito das necessidades do Estado de organizar o sistema educativo, constituindo-se também em uma forma de controle sobre os docentes: "a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou" (Lawn, 2001, p.118), ou seja, está intimamente ligada com os interesses sociais e Estatais, pois se constitui na relação entre todos eles, na vivência do professor enquanto sujeito.

Com a adoção de aspectos da economia moderna pelas instituições educacionais (velocidade, competitividade, flexibilidade, tecnologização, avaliação e classificação) emergem novos modelos de ensino e, portanto, de professores. Assim, tal qual acontece em outras profissões, os professores passam a ser cobrados por “competências” e sua identidade é constituída a partir delas.

Ser flexível, acreditar no potencial do aluno, endossar as políticas institucionais deixam de ser ações e transformam-se no retrato do professor ideal. A despeito da concordância ou discordância do modelo de competências, não podemos ignorar o fato de que este modelo influenciou e transformou o processo de constituição da identidade docente a partir do momento em que se tornou sinônimo do bom professor. Em meio a um discurso de formação de sujeitos completos, formação de cidadãos críticos, difundido na pedagogia atual, surge um modelo fixo, detalhado e mensurado para os professores: um modelo que pode ser checado e medido por avaliações específicas e indicadores de aprendizagem.

Campos (2004, p. 5), identifica a novidade deste modelo gestor:

a ascensão desta dimensão do trabalho pedagógico como categoria definidora da própria prática, o que não é sem implicações, uma vez que é a partir deste suposto, que a aquisição de competências aparece como tarefa central das práticas de formação. Mais ainda sabe-se que os imprevistos e sua gestão sempre estiveram presentes na prática pedagógica, posto que ensinar sempre foi uma “profissão relacional”; o que agora se apresenta como novidade é que esta “capacidade gestonária” do/a professor/a está vinculada a uma responsabilidade por resultados, normatizada por lei.

Ainda segundo o documento do MEC citado anteriormente, o professor e as instituições formadoras precisam participar da comunidade na qual atuam e saber lidar com situações que exigem uma ação imediata:

Se a abertura das escolas de educação básica à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma as instituições formadoras, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva, precisam penetrar nas novas dinâmicas sociais e nas demandas colocadas para a educação escolar; seu foco, sua finalidade, seus valores, levando em conta características, anseios, necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. (p. 23) (...) O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. (MEC, 2000, p. 36)

Uma opinião semelhante aparece na fala de Guilherme sobre a função atual do professor:

Acho que a função do professor é preparar o aluno ... essa não era a ideia da escola nos princípios, normalmente em casa o aluno é educado e a escola transmite o conhecimento, mas eu acho que no contexto atual o professor, com alguma restrição, acaba passando por essa educação... ele tem que se por no mesmo patamar do aluno em relação ao social e dar o conhecimento pros alunos, que é o principal, mas estar preparado pra discutir o que for preciso...no âmbito social, do que acontece no entorno da sala de aula, da sociedade ou da comunidade em que o aluno vive...

Ou seja, os estudantes já reconhecem este novo papel docente durante sua formação inicial e, pelas entrevistas e questionários, vimos que essas novas funções docentes estão presentes na formação universitária, que busca responder às exigências de um novo tipo de profissional.

Portanto, espera-se que o professor atual agrupe, no exercício de sua função educativa, uma série de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que anteriormente eram de responsabilidade de outras instituições, o que acaba por configurar a identidade docente pela heterogeneidade de funções, imagens e objetivos.

Dessa forma o gênero docente está sempre instável, com dificuldade de se manter diante das constantes transformações na profissão. Para Clot, essa instabilidade que modifica o gênero afeta a vida psíquica dos sujeitos:

A exploração de um novo aparato atende sempre a objetivos econômicos e todas as vezes afeta a atividade em termos de seu gênero. Ela revoluciona, com diversos resultados, as regras coletivas da profissão(...) (p. 31)

A negligência do gênero, por todas as razões que se possa imaginar, inclusive subestimar seu papel pela organização do trabalho e as hierarquias, é sempre o início de um desregramento da ação individual. Pois um gênero é feito justamente para *manter-se*, em todos os sentidos do termo. (...) Sempre que ele não existe ou é maltratado, a vida psíquica pessoal é atingida. Isso é particularmente observável nos momentos de ruptura social ou técnica. (CLOT, 2007, p. 48. Grifo do autor.)

Parece-nos que este processo de mudança ou instabilidade do gênero já faz parte da identidade docente, que se caracteriza pela heterogeneidade. Entretanto, uma das consequências dessa heterogeneidade pode ser a falta de união dos professores, falta de organização política, o que leva a uma carência de políticas para a profissão, formuladas pelos profissionais. Esse é um ponto negativo que afeta diretamente a atividade diária do professor, já que personaliza, individualiza o trabalho docente e impede que a sociedade veja o professor como um profissional. Sacristán (1995, p. 67) esclarece que essa heterogeneidade contribui para um panorama de “falta de profissionalização” da docência, de desvalorização da profissão: “(...) verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe. É inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão”, o que pode ser relacionado com a fala de Guilherme:

Ah, meu gosto pela educação sempre foi meu mesmo, porque encorajamento, ainda mais de fora, nunca tem... pra ser professor... pedagogia, então, pior ainda! Se eu falo pra alguém: -ah, eu larguei matemática! - pra fazer o que? - pedagogia! Nossa!!! Sem noção! Se fala que faz matemática, é cara de louco.. pedagogia é cara de: pô! Que que você quer fazer da sua vida?!!! Quer dar aula? E trabalhar?? Ainda tem essa pergunta!!! Mas foi uma decisão minha mesmo... partiu de mim....

Apesar dos esforços para mudar essa situação de desprofissionalização da docência – leis e diretrizes formuladas – consideramos que este panorama não conseguirá ser modificado apenas formalmente.

A universidade apresenta um vínculo importante com o saber profissional, especialmente no caso da docência, por legitimar a profissionalização da atividade ao formar os profissionais embasada em um discurso erudito reconhecido socialmente (COSTA, 1995, p. 247). Vimos nas entrevistas que os alunos são conscientes desse reconhecimento institucional e o utilizam a seu favor, em defesa da sua atividade profissional futura, ou uma garantia de melhor colocação no mercado de trabalho. Vimos também que os estudantes consideram-se críticos, reflexivos, em grande parte por participarem do espaço universitário (curricularmente ou extra-curricularmente). Ao refletir sobre sua formação profissional, os estudantes reproduzem a reflexão existente na prática dos professores, comportamento que representa um novo papel docente:

Parece que já há elementos contribuintes à formulação de um novo profissionalismo entre professoras e professores, amparado na idéia de que eles/as podem se fortalecer à medida que se lançarem na reflexão sobre o saber da prática cotidiana e da experiência vivida no interior do seu trabalho(...) Este movimento é uma alternativa para o fortalecimento da profissão (COSTA, 1995, p. 253)

Este novo profissionalismo busca a profissionalização da docência e a valorização social da atividade dos professores e, neste sentido, a formação universitária pode ter um papel relevante:

A ausência de um projecto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionarios do que de profissionais autonomos(...) A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado (...) (NÓVOA, 1995b, p. 23 e 24)

Neste sentido a obrigatoriedade de formação universitária para a docência dos anos iniciais de escolarização foi um avanço. No entanto, junto com a responsabilidade

pela formação destes profissionais, acreditamos que a universidade adquiriu também parte da responsabilidade de mudar a visão social sobre eles.

Ao proporcionar elementos para a constituição de uma identidade universitária reflexiva a universidade pode contribuir para essa mudança, na medida que esta identidade universitária origina, é embrionária da identidade profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de entender de que forma ocorre a constituição da identidade profissional docente durante os cursos de formação inicial de professores.

Para sua realização iniciamos um estudo histórico sobre a formação docente com foco no estado de São Paulo. Posteriormente, elucidamos as transformações na área a partir da criação das universidades e a modificação da função das faculdades de educação que atualmente são responsáveis tanto pela formação de especialistas em educação quanto pela de docentes para os anos iniciais de escolarização.

A partir dessa dupla função, investigamos o curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e identificamos 3 ambiguidades principais que entendemos como características das instituições da área atualmente: teoria versus prática, generalização versus especialização e funções especialistas versus função docente. Ainda durante o estudo histórico identificamos diferentes papéis docentes, representações do professor ideal que, como confirmamos por meio das entrevistas e questionários respondidos por alunos da FEUSP, continuam presentes na formação docente atual e são reconhecidos pelos discentes como modelos ideais de professores.

Definimos a identidade como uma construção singular, própria de cada sujeito, formada e reformulada constantemente a partir da interação entre a subjetividade e a consciência do indivíduo, consciência esta que é formada na atividade social do trabalho. Apesar de estar em constituição, ela possui um aspecto de unidade, de síntese, que não pode ser entendida apenas pela análise de algumas de suas dimensões, mas encarada como um todo complexo. Por ser singular, a identidade refere-se ao sujeito, mesmo que não possa ser analisada isoladamente da vida profissional. Da mesma forma, a identidade profissional não deve ser estudada apenas no interior da atividade dos

profissionais, mas requer um olhar atento para a formação pessoal e as relações que cada sujeito estabelece ao longo da vida com sua profissão.

Quando falamos de identidade profissional nos referimos a um processo, a um aspecto em construção que não é individual, mas coletivo e necessariamente político: é um conjunto de características que identifica uma determinada profissão e seus profissionais, conjunto este também em construção constante, localizado no espaço e no tempo, e pessoal. Como construto social, a identidade profissional deve levar em conta as imagens e ideais que permeiam uma atividade profissional em determinada época. Essas imagens estão presentes socialmente produzidas e reproduzidas no espaço atual de formação dos professores: a universidade. Ao atentarmos para a necessidade de compreensão da constituição da identidade docente neste período de formação, pensamos não apenas na delimitação do que é específico ao professor, mas na função desempenhada pela universidade neste processo.

Assim, este trabalho nos leva a discutir ao menos dois temas principais: 1) a permanência de antigas representações sobre a docência na formação atual de professores e 2) a importância da formação universitária na constituição da identidade profissional.

Ao analisar as entrevistas e questionários respondidos pelos estudantes foi possível identificar papéis, modelos profissionais ideais que permanecem apesar das mudanças legais e sociais realizadas na área da educação. A descrição de mais um modelo ideal – o professor polivalente – na legislação atual, apesar de ter o objetivo de substituir os modelos anteriores, é incorporado a eles, complexificando ainda mais a constituição da identidade docente.

A partir do momento que entendemos que estes modelos têm relação com a função desempenhada pelos professores dentro do sistema educativo, vemos que essa

sobreposição de diversos e muitas vezes contraditórios modelos constitui uma identidade docente múltipla, visto que cada professor, no decorrer da sua formação e carreira, pode se identificar com essas diferentes representações, o que influenciará sua prática profissional.

Essas várias vozes, representações e funções profissionais que, mesmo sem serem citadas em documentos oficiais como as ideais ou almejadas pelos professores, continuam a existir na realidade docente, inclusive durante a formação profissional, nos mostra a complexidade da realidade docente e da identidade profissional docente. Como realizar estudos sobre essa realidade, considerando os professores enquanto categoria profissional, enquanto coletivo, e de que modo preparar projetos, leis, diretrizes que atendam à complexidade desse grupo são desafios que pesquisadores em educação e formuladores de políticas educativas continuarão a enfrentar.

Além de chamar a atenção para essa multiplicidade, as diferentes vozes identificadas nos discursos dos estudantes, constituintes da sua identidade universitária, auxiliaram nossa compreensão da função que a universidade exerce na formação de uma identidade profissional: a aproximação dos estudantes com o gênero, tal como definido por Clot (2006), o que nos leva à segunda discussão: a importância da formação universitária na constituição da identidade profissional.

Durante o processo de formação os estudantes constroem um modo de realizar sua atividade específico, a identidade universitária, que acreditamos constituir uma relação importante com a identidade profissional docente, apesar de muitas vezes relegada a segundo plano em pesquisas sobre o assunto. Neste trabalho vimos como é constituída essa identidade: quais características particulares presentes na FEUSP possibilitam a construção de uma identidade docente específica: reflexiva, crítica, complexa.

Ao possibilitar o desenvolvimento de aspectos que podem influenciar o modo de agir profissional dos sujeitos, acreditamos que a universidade tem um papel relevante para o início da constituição de uma identidade profissional que, no caso dos professores, influencia diretamente sua atuação.

Como discutimos durante o trabalho, a universidade pública brasileira é reconhecida historicamente pelo desenvolvimento de pesquisas, que permanece como seu principal interesse, deixando a impressão de que a profissionalização é um resultado indireto, um efeito colateral da atividade desenvolvida nestas instituições.

Durante muitos anos esse resultado foi satisfatório para a inserção dos ali formados no mercado de trabalho e as universidades ‘de pesquisa’ ficaram reconhecidas por ofertar um ensino generalista, que preparava os estudantes para atuarem em diversos espaços dentro da profissão escolhida.

Vimos nas entrevistas analisadas neste trabalho que a importância deste tipo de ensino é reconhecida pelos estudantes, que o relacionam à visão ampla oferecida pela universidade sobre a realidade profissional. É esta visão generalista, segundo os entrevistados, que possibilita a reflexão crítica sobre a realidade docente, aspecto identificado como uma das características principais dos alunos do curso estudado.

É também este caráter do ensino que possibilita o processo de aproximação dos estudantes com o gênero profissional, atividade que defendemos aqui como a função principal dos cursos de graduação, que, posteriormente, permitirá aos profissionais desenvolverem ferramentas próprias para a realização do seu trabalho.

Entretanto, a partir do momento que a universidade tornou-se mais acessível, a formação generalista tornou-se insuficiente para o ingresso no mercado de trabalho, que agora demanda profissionais superespecializados.

Neste cenário, cabe questionar o futuro da formação universitária profissional: ela permanecerá ampla, funcionando com resistência às necessidades mercadológicas ou se renderá ao processo de superespecialização, reformulando currículos de modo a oferecer uma formação profissional cada vez mais direcionada à atuação prática específica?

Na confirmação da primeira hipótese teremos instituições que permanecerão fechadas em uma realidade à parte, que apesar de questionada pelos estudiosos defensores da inclusão universitária, permanece no imaginário social. A segunda hipótese nos leva a pensar sobre a atuação dos profissionais formados em cursos que privilegiam a especialidade prática.

Coloca-se, portanto, um segundo desafio, este a ser enfrentado pelos cursos de formação inicial docente: o de equilibrar a aproximação com o mercado de trabalho e a realidade profissional, garantindo a profissionalização dos estudantes e não ceder aos anseios por profissionais especialistas, formados de acordo com o modelo polivalente descrito na legislação. Uma das respostas das instituições a esse dilema pode ser a criação de cursos como as residências pedagógicas, que buscam a inserção dos estudantes na realidade docente nos anos finais de formação ou após a graduação.

Este desafio, somado às dificuldades encontradas na profissão – decorrentes em sua maior parte das ambiguidades abordadas neste trabalho – chamam nossa atenção para a necessidade do desenvolvimento de outros trabalhos que enfoquem a relação universidade – identidade docente – formação de professores. Esperamos ter conseguido, nesta pesquisa, abordar alguns aspectos que auxiliam compreensão desta relação e assim, instigar o leitor a refletir mais sobre ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira . **Formando o Professor Primário: A Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Campinas,SP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf Acesso em 05/2011

ALLPORT, G. W. **Desenvolvimento da personalidade**. 3ª ed. São Paulo: Editora Herder. (Coleção Cairoscópio), 1970.

ANDRE, M. E. D. A. ; ROMANOWSKI, J. P. O Tema Formação de Professores nas Dissertações e Teses. In: Marli E. D. A. André. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. 2ª ed. Brasília, DF: INEP, v. , p. 17-155, 2002.

ANTUNHA, HELÁDIO. **A instrução pública no Estado de São Paulo**. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1976.

AUGÉ, M. Novos mundos. In:_____. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 141-188, 1997.

AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada**. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BASTOS, L. C. Construção e reconstrução de identidade em interações de trabalho. Em: SOUZA-e-SILVA, M. C. P. e FAITA, D. (orgs). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, p. 159 - 173, 2002.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Portaria n.º 252/69 da Comissão Central de Revisão dos Currículos**, aprovado em 11 de abril de 1969. Documenta, n. 100, p. 101-136, 1969.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional**: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação, a referência da formação do professor de Geografia. 2002. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAMPOS, R. F. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004

CARVALHO, R. C. G. ; José Claudinei Lombardi ; SAVIANI, Dermeval ; NASCIMENTO, Maria I.M. . **As transformações do Ensino no Brasil: Análise das Reformas 2006** (CD-ROM). Disponível em http://www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/pefp/Rita_Carvalho_Artigo.pdf

CASTANHO, S. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA & CASTANHO (orgs.) **Pedagogia Universitária – a aula em foco**, 5ª edição. Campinas: Papirus, p. 13 – 48, 2007.

CATANI, D. B. (org.) **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CATANI, D. B. et al. (orgs) **Docência, memória e gênero** – estudos sobre formação. 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CHAMLIAN, H. C. Currículo do curso de pedagogia na USP. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, p. 131-157, jul./dez. 1996.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (Org.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLAPIER-VALLADON, S. **As teorias da personalidade**. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Universidade Hoje), 1988.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COMITÊ PRÓ-REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documento do I encontro**. Belo Horizonte, 1983. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 13/11/2011

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, Deliberação 08/2000. **Diretrizes para a implementação da educação de nível técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2000.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo horizonte: Autêntica, p. 125-142., 2003.

DELAMOTTE, E. Criação e trabalho: uma mapeamento de análise identitária. Em: SOUZA-e-SILVA, M. C. P. e FAITA, D. (orgs). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, p. 95 - 108, 2002.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. Em: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto/Pt: Porto Editora, p. 43-60, 2003.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. Em: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto/Pt: Porto Editora, p. 95-122, 1995.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, p.377-399, Ago 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, p. 15-35, 2001.

GADOTTI, M. **História da idéias pedagógicas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A. 1995.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

GONÇALVES, J. A. Prática docente e identidade profissional. Em: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: IV Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, Universidade de Lisboa, vol. 1, p. 363-377, 1996.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, p. 53-73, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, vol.1, n. 2, p.117-130, Jul/Dez 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola. 1987.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em 11/01/2012.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da Educação**. 5ª ed. Coleção Mário Osório Marques, vol. 3. INEP: Ed.Unijuí, 2006.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Formação de Professores), 2007.

MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior**. Brasília, maio de 2000.

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira**. In: **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Em: LOMBARDI, J C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M I (org.) Campinas, S. P: Graf. F E: HISTEDBR, 2006. (CD-ROM, disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html).

MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Em: **Revista do Centro de Educação**. Edição 2004, vol, 29, nº 2. Disponível em <http://www.ufsm.br/revce/ce/revista/indez.htm>. Acesso em 19/11/2012.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. Em: **Revista E-Curriculum**, vol.1 n. 1, dez-jul, 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em 02/02/2013

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. Em: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa, Porto Editora, 1992.

MONTESSORI, M. (s/d) **Em família**. Rio de Janeiro: Nórdica.

NERY, A. C. B. **A sociedade de educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto/Pt: Porto Editora. 1995a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.

PADILHA, A. **O processo de constituição da identidade humana e o trabalho da universidade neste processo: um estudo com alunos do curso de serviço social da PUC/SP**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, M. F. R. Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/implicações históricas. In: Lombardi, José Claudinei, et al.. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. 1 ed. campinas: Histedbr, 2006.

PISANESCHI, L. S. C. Formação inicial de professores. São Paulo: Livronovo, 2010.

REY, F. G. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROCKWELL, E. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. In: Memoria, conocimiento y utopía. **Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación**. Ediciones Pomares, no. 1, p. 28-38, 2005.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: _____ **La escuela, lugar del trabajo docente**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, p. 63-75, 1986.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2002.

RUBINSTEIN, J. L. **Principios de psicología general**. México/DF: Editorial Grijalbo, SA. 1967.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação), 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação), 2011.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto/Pt: Porto Editora, p. 63-80, 1995.

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

SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. Em: SILVA, E. R. **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Cabral, p. 235-259, 2007.

_____. **A complexidade inerente aos processos identitários docentes**. Notadum Libro 12. FEUSP/ Universidade do Porto: Portugal, p. 45-58, 2009.

TANNURI, L. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo (1890 - 1930)**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1979.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed. 2002.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, no. 73, p. 209-244, dez 2000.

TIMOTHEO, V. N. **Trajetória de vida e docência**: construindo identidades. 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, **Decreto no. 52.326**, de 16/12/69. Aprova o Estatuto da Universidade de São Paulo, 1969.

_____. **Processo 2126 – 70**. Solicita exame e aprova o currículo da licenciatura em Pedagogia. 1970.

VIANNA, C. A identidade coletiva e a ação do professorado Em: **Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, cap. 2, p. 45-72, 1999.

VIEIRA A. M. D. P. e GOMIDE A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju, Sergipe, novembro de 2008. Disponível em : www.sbhe.org.br Acesso em 19/09/2012.

VIOLANTE, M. L. Identidade e marginalidade. Em: BASSIT, A. Z., CIAMPA, A. C., COSTA, M. R. (orgs) **Identidade: teoria e pesquisa**. São Paulo: EDUC, p. 141-146, 1985.

VIGOTSKI, L. S. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: _____. **Obras escogidas. Tomo I**. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, p. 38-59, 1991. Disponível em: <http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1.pdf> Acesso em 28/02/2013.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto/Pt: Porto Editora, cap. 1, p. 27-44. 1999.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Zago, N., Carvalho, M. P., Vilela, R. A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 287-309, 2003.

ZIBETTI, M. L. T, **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. Tese (doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

Questão Inicial:

Gostaria que você me contasse como foram seus anos como estudante da faculdade de educação da USP.

Questões Auxiliares:

1. Por que você escolheu fazer pedagogia?

Propósito: conhecer um pouco da história de vida e da escolha profissional

- Quer ser professor? Por que?
- Conte sobre os professores que teve?
- Na sua opinião, qual o papel do professor?

2. Como é o curso de pedagogia? Conte um pouco sobre as atividades que você realiza, seu cotidiano como aluno.

- Quais disciplinas está cursando? O que acha delas?
- Como é a relação com os professores e com os outros estudantes?
- O que acha da estrutura do curso?

3. Além de frequentar as aulas de pedagogia, o que você faz na universidade?

Propósito: ver como se relaciona com o espaço universitário como um todo, além da grade curricular.

- Participa de grupos de estudo, reuniões, movimento estudantil?
- Tem colegas de outros cursos?
- Frequenta festas, restaurante universitário, centro de esportes?

APÊNDICE B - Questionário

Este questionário será utilizado em um trabalho de mestrado da Faculdade de Educação. O objetivo é conhecer um pouco mais os estudantes e o curso de pedagogia.

Idade:

☐ Feminino

☐ Masculino

Esta é a sua primeira graduação? Se não, qual é sua formação anterior?

Você trabalha atualmente? Com o que?

Em uma reunião familiar, um parente, sabendo que você faz pedagogia, pergunta o que você vai fazer quando se formar. O que você responde?

Quando escolheu fazer pedagogia, com o que gostaria de trabalhar depois de formado? Essa opinião mudou?

O curso de pedagogia da FEUSP forma profissionais para trabalhar em quais atividades?

Quando você pensa na profissão docente, quais são as 5 primeiras ideias ou palavras que surgem na sua mente?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

APÊNDICE C - Transcrição da entrevista de Paula

A entrevistada é formanda em pedagogia na Faculdade de Educação da USP em 2011. A entrevista aconteceu em uma sala do prédio da Faculdade de Educação 08 de junho de 2011 e tem duração de 58 minutos.

A fala de abordagem não foi gravada.

E.: Então, Paula, eu queria que você me contasse como foi seu percurso como estudante de pedagogia aqui da faculdade de educação. Se você puder, conte tudo o que você conseguir se lembrar desde quando você entrou aqui até o último ano...

A: Eu entrei no ano de 2007 pra fazer o curso de pedagogia aqui na faculdade de educação e eu me programei pra não fazer as disciplinas de sexta-feira e então em vez de fazer em 4 anos eu estou fazendo em 5 anos. Porque no ano que eu entrei o currículo era de 8 semestres, o currículo novo, agora, é de 9 semestres, então o curso é concluído em 4 anos e meio se você seguir o percurso normal. E aí eu decidi fazer em 5 anos porque eu não queria fazer as disciplinas de sexta porque eu sou de longe e aí eu queria fazer só 4 dias na semana e voltar pra casa de sexta-feira.

E: de onde você é?

A: eu sou de Poá, não chega a ser interior, mas é um pouco longe e eu fico aqui em São Paulo durante a semana e aí eu queria voltar pra minha casa, pra ver meus pais e tudo. Porque senão, assim, eu sempre morei com os meus pais e aí de repente sair de casa, ficar a semana toda e só voltar no sábado pra mim ia ser muito ruim. E no 1º. semestre eu fiz disciplina de segunda a quinta e depois, nos demais semestres eu fui recuperando as disciplinas e fazendo matéria à noite. Fazia à tarde e à noite para compensar a matéria da sexta-feira. Aí no 1º. ano não tem estágio... você quer saber em relação ao currículo?

E: o que você quiser falar: das disciplinas, da escolha do curso...

A: tá, então vou voltar e começar falando qual foi minha decisão pro curso...

Eu tenho uma influência da minha tia, que é professora, pedagoga e minha mãe sempre admirou muito essa minha tia porque ela é pedagoga e eu sempre acompanhei ela no trabalho... eu não moro com ela, moro longe, mas eu sempre observei ela falando dos alunos e da escola onde ela trabalha. Mas eu não tinha muita vontade de ser professora, mas a minha irmã era doida por fazer... queria ser de todo jeito professora: quando a gente brincava, brincava de escolinha e eu não gostava muito. Mas daí surgiu a oportunidade de eu entrar no magistério... quando foi? Em 2003, eu estava no ensino

médio, ia para o 2º. ano. Tinha concluído o 1º. ano do ensino médio e surgiu a oportunidade de eu fazer o processo seletivo pra entrar no CEFAM, que é centro específico de formação e aperfeiçoamento do magistério, que não tem mais. E aí eu decidi fazer o vestibulinho, na época era bem concorrido porque a escola tinha bolsa de estudos pros alunos, pagava um salário mínimo, era em período integral, então muita gente queria. E eu não estava muito com vontade, mas minha mãe me incentivou, minha irmã que estava doida pra entrar... enfim... eu prestei, passei e comecei a fazer. E minha tia também me incentivou bastante, porque sabe? Eu não tinha certeza se eu queria fazer ou não o magistério. Mas eu entrei. Comecei a fazer o magistério em 2002. Eu fiz o 2º. ano do ensino médio, 3º. e 4º. ano. E era período integral, então era dividido entre as disciplinas do ensino médio e as específicas da área de educação, do magistério.

E aí em 2004 eu me formei no magistério, então eu já podia lecionar na área. Só que com a LDB de 96... mas tinham muitas escolas que ainda contratavam professores com o magistério, e eu comecei a mandar currículo pras escolas particulares... pelo currículo ninguém me chamou na época, mas por indicação 2 escolas me chamaram e eu fui, e não gostei muito de trabalhar porque a escola pressionava muito, assim... ah, enfim, eu não gostei muito do sistema das escolas e acabei não ficando nessas escolas, só 1 ano mesmo. E aí eu não queria mais nem fazer pedagogia por conta dessas experiências que não tinham sido muito agradáveis...

E: e você pensava em fazer algum outro curso?

A: eu queria artes plásticas, mas depois eu não quis mais, mudei de ideia. E aí foi um ano que eu fiquei estudando pro vestibular porque quando eu terminei o magistério, naquele mesmo ano que eu prestei vestibular eu não passei na USP, e eu queria estudar aqui. E aí eu fui trabalhar e depois fiquei mais um ano estudando, e foi o ano que eu me dediquei mesmo pra estudar pro vestibular. E foi um ano o suficiente pra eu colocar meus pensamentos no lugar e descobri que realmente eu queria fazer pedagogia. Porque tem que passar aquele momento da experiência ruim, apagar aqueles momentos desagradáveis, né? Aí eu decidi então fazer pedagogia, porque eu pensei que quando eu estava estudando no magistério eu gostava demais dos estágios, eu gostei muito das experiências que eu tive... e aí eu reconsiderei tudo e vi que o que eu queria mesmo era trabalhar com a área da educação. Aí eu passei e comecei a fazer pedagogia aqui na USP.

E: além dessa sua tia que você comentou, você teve algum professor marcante?

A: importante pra minha decisão?

E: ou que você lembra como marcante...

A: ah, eu tive muitos professores, principalmente do primário, que marcam mais, eu acho... daquele período de alfabetização, mas não que tenham me influenciado a ser professora, eu acho que não...

E: e você falou que você queria estudar aqui na USP. Por que?

A: ah, a questão da qualidade de ensino... eu não queria fazer em faculdade particular, poderia ser em outra universidade pública, por exemplo, UNESP, Unicamp, mas era muito mais longe e eu queria ficar em São Paulo, também. E USP também pela qualidade de ensino, não desvalorizando as demais.

E aí eu estudei e me dediquei, porque no cursinho que a gente estudava, era um cursinho comunitário, não era um cursinho privado, e lá a gente tinha as aulas de cidadania e os professores de lá incentivavam muito a gente a prestar vestibular em universidades públicas, e não ficar pegando bolsa em faculdades particulares, enfim... e essa foi minha escolha, meu critério de avaliação pra escolher

E: e qual foi sua primeira impressão daqui? O que você achou dos professores, dos estudantes?

A: ah, deixa eu lembrar... eu cheguei e tive muitas disciplinas teóricas, a princípio: história da educação, filosofia da educação, sociologia eu não fiz porque era de sexta-feira, didática. E eu revi, nesse primeiro ano, eu revi muita coisa que eu já tinha visto no magistério. Claro que a abordagem aqui na universidade foi bem diferente: o magistério foi bem mais voltado pra prática do que a parte de reflexões, pensamentos teóricos. Foi muito mais prático: a gente tinha muitas horas de estágio, o que eu sinto um pouco de falta aqui na universidade. Não que eu desvalorize a parte teórica, entendeu? Mas acho que também falta relacionar um pouco mais da prática com a teoria. Não que sejam duas coisas separadas, mas quando a gente está aqui no curso a gente não consegue muita ligação com a prática real: cada um vai pra uma escola, não se traz muita discussão de volta pra universidade, fica uma coisa solta...

Então eu revi nesse 1º. ano muita coisa, mas também fiquei surpresa com a forma de fazer os trabalhos. Porque a gente vem do ensino médio, daqueles... trabalhinhos, curtos, sem se deparar com a questão científica, de como escrever um texto... o maior impacto é você chegar e ver: não, aqueles trabalhos que eu fazia não servem pra universidade, né? Eu tenho que aprender a escrever, não estou falando em questão de gramática, ortográfica, não desse jeito, mas científico mesmo, de compor um texto. Tem muitas regras, e usar a biblioteca – como que eu vou usar a biblioteca? –

porque na escola é uma coisa: você chega lá na biblioteca, tem quem te ajude. Eu preciso de um livro – e agora? Isso é uma aprendizagem muito grande quando você chega aqui e não tem ninguém que te ensine nada. Você tem que se virar... e é tudo pelo sistema... eu chegava na biblioteca, ia olhando os livros e pegando... e aqui não: tudo é uma aprendizagem.

Chegar e aprender que tem que buscar no sistema, como procurar pelo sistema... ah! E no primeiro semestre a professora de didática logo passou um seminário que tinha que ler um livro em espanhol, mas não era um espanhol, assim, era castelhano antigo! Bem antigo! As palavras você nem encontrava no dicionário. Era um livro de umas 300 páginas e tinha que fazer um seminário, então foi assim... agora, a gente não se assusta mais, depois de passar por esse processo... acadêmico, né?! A gente não se assusta tanto, mas chegar e... foi um aprendizado bem grande...

De não saber como se matricular pro próximo semestre, que tem o Júpiter... então tudo isso foi aprendido. Não só na questão das disciplinas, currículo, mas também como lidar com essas burocracias da universidade, do curso também. Chegar e falar: ta, e agora, pro próximo semestre, tem que se matricular, e aí? Eu quero pegar uma matéria à noite? Que que eu tenho que fazer? Tem que esperar a retificação de matrícula, não pode perder a data, porque senão você não consegue a disciplina, ficar atenta às datas, aos murais – não era uma coisa que eu tinha muito costume, de ficar atenta aos murais...então tudo isso foi um aprendizado pra mim...

E: você lembra de alguma disciplina que você achou importante ou que agora você pensa e acha que fez diferença, alguma específica?

A: específica, não... mas sempre, no percurso, agora que eu estou trabalhando numa escola, no dia a dia escolar, às vezes a gente se pega em uma situação e para pra refletir de acordo com algumas coisas que a gente viu no curso, mas não sei te dizer...

E: mas essa é uma relação que você está fazendo agora que você está trabalhando, entre teoria e prática?

A: não que eu não fizesse antes, assim, no meu ponto de vista, não que a gente não faça, mas assim, que a universidade não tem tanta ligação com a prática. Por exemplo: nós fazemos estágios, fazemos um relatório e fica nesse relatório, mais nesse sentido... de não trazer as discussões do que a gente coleta na sala de aula... alguns professores, não estou querendo generalizar... claro que alguns professores abrem pra discussão, mas é fazer um aproveitamento melhor... não ficar também só na discussão, é trazer essas reflexões pra... eu não to sabendo me explicar muito bem... aproveitar o que

as pessoas observam pra trazer pra refletir juntamente com os textos teóricos... às vezes os professores pedem pros alunos fazerem essa ligação, mas acho que às vezes fica desconectado, algumas coisas ficam soltas...

E: você acha que mesmo nas matérias de estágio...

A: sim, é isso.

E: e as outras coisas durante o curso... você lembra de alguma diferença muito grande do magistério, na forma de lidar com algumas coisas? Porque você já veio de uma experiência na educação, você já tinha feito o magistério, você sentiu diferença na forma como os professores lidavam com os assuntos, algum conceito...

A: é que foi bem diferente... lá foi bem superficial a abordagem, a gente não se aprofunda muito, até porque a gente está fazendo o ensino médio junto e foram 3 anos... aqui foi mais tempo, eu fiz iniciação científica, bem diferente.

E dentro desses 3 anos, a cada ano a gente fazia mil horas de estágio, era muito tempo na escola, 2, 3 vezes por semana, e os relatórios eram relatórios individuais: o que eu observei hoje eu registro, depois de amanhã eu volto lá e faço outro registro, a gente tinha um caderno de registro de estágio. Aqui a gente faz um relatório do que a gente observou naquele semestre à luz teórica. Lá não, lá era apenas o que a gente tinha visto. Lá era bem mais superficial essa questão teórica, porque aqui a gente faz as leituras dos textos, as discussões em sala e um relatório do semestre, do que foi observado. A gente escolhe um tema pra observar... Lá a gente ia e observava tudo! Mas era mais em relação à metodologia de aula. Não era trazer uma questão, por exemplo: vou pra escola observar a relação de gênero, não. Eu vou pra observar como é a relação aluno-professor. Aqui, claro, a nossa visão amplia muito, porque você não vai fazer estágio pra observar só relação professor-aluno, você vai trazer diversos olhares pra escola: olhar sociológico, olhar psicológico, olhar didático, e lá era só metodológico mesmo. Essa é uma diferença que eu observo entre a universidade e o magistério.

Aqui a gente faz análise de documentos de escola. Lá eu só me lembro de ter feito uma vez uma caracterização da unidade escolar que eu fazia estágio que eu tive que pegar documento. Mas não lembro do projeto pedagógico, lembro que a gente fez algumas perguntas pra coordenadora, pegou um livro que falava qual era a estrutura da escola, a gente foi fotografando o bairro pra saber como era a região da escola, situação socioeconômica, fizemos entrevistas com os moradores do local... que eu me lembro de fazer algo mais aprofundado foi isso...

Aqui a gente pega regimento escolar, projeto pedagógico... aqui na escola de aplicação eu fiz bastante estágio...tem até kit estagiário, que fica na biblioteca, então são todos esses documentos da escola que a gente pega pra ler e fazer uma análise. No magistério era só em sala de aula. Também observo essa diferença.

Aqui também tem a possibilidade de fazer estágio em espaço não escolar: você pode fazer estágio... a abordagem no magistério é em relação à escola: delimita a educação à escola. Aqui é sobre educação formal, informal, na sociedade em geral. Teve um trabalho que eu fiz de educação e gênero: era um trabalho de campo, eu fiz numa loja de brinquedos, então meu trabalho foi baseado nos brinquedos que eu estava observando, então é bem mais amplo, né?

Lá no magistério nem pensar você fazer um trabalho desses... como se a educação não estivesse também em jogos, em brinquedos comerciais... e esse trabalho foi voltado para educação e gênero, então a gente observou também programas de televisão, comerciais de televisão, tudo isso contou...

Lá era contado hora a hora: se você assistia uma hora de aula, tinha o professor que assinava. Tinha professor supervisor que passava pra ver se você estava na escola... tem algumas questões também muito tradicionais: você não pode fazer estágio sem o avental, com cabelo solto, tem que estar com a unha cortada, umas preocupações bem diferentes daqui. Nunca ouvi falar em avental aqui na universidade, nem se o cabelo tem que estar preso ou solto... lá no magistério a professora ensinava até como tem que apagar a lousa! E os tempos mudaram: nem toda a escola hoje tem lousa com giz! Então qual o valor desse aprendizado? Não sei né? Como apagar uma lousa?! Então é bem diferente!

Então são essas as diferenças... a minha irmã fez junto comigo o magistério e às vezes a gente até dá um pouco de risada dessas questões... que a gente aprendia a apagar a lousa, a importância do avental,...

São essas as diferenças que eu me recordo agora....

E: você disse que ampliou sua visão sobre a educação, e sobre o professor? Mudou também?

A: sim! Eu acredito que o professor não é uma figura com uma personalidade formada: vai depender de com quem ele está lidando. Antigamente eu pensava que o professor tinha um perfil que se relacionava com as características da pessoa, e que ela pegava seus conhecimentos e administrava. Mas hoje eu vejo que vai depender do público: não só da idade... porque as vezes um professor, com alunos da mesma idade,

dependendo do grupo que ele tem, ele vai ter atitudes diferentes: então um professor de 1º. ano, não é porque ele é professor de 1º. ano esse ano que o ano que vem ele vai ser a mesma pessoa do ano passado. Vai depender do aluno que está com ele. Então eu acho que é complexa essa figura do professor porque vai depender do outro, a minha relação vai depender de quem é o outro. Às vezes eu posso pensar que eu sei lidar com crianças de 6 anos mas vai depender das características dessas crianças de 6 anos. Então o professor aprende o tempo todo, ele aprende a lidar com cada pessoa: você é rigoroso com uma criança, acha que ele vai responder às suas atitudes severas, mas às vezes não é por esse caminho que você segue com esse aluno.

Então o professor tem que estar aprendendo não só a questão do conteúdo que ele vai apresentar, com também como ele vai se relacionar com as crianças. Então o professor é uma figura muito complexa, porque depende sempre do outro para que seu desempenho alcance os objetivos.

E: eu queria que você falasse um pouquinho mais sobre as atividades que você desenvolvia durante o curso: você falou que fazia iniciação científica... você participava de outros espaços?

A: é, eu fiquei muito presa à faculdade de educação. O máximo que eu fiz foi uma disciplina na ECA sobre livros paradidáticos, foi no setor de... como é o nome do curso?... era no prédio de jornalismo... ah! era de editoração! Eu fiz uma disciplina lá, foi a única disciplina que eu fiz fora da faculdade de educação. Poderia ter explorado, em outras unidades também, mas por conta, às vezes, do Júpiter... eu até tinha interesse em outras disciplinas, mas batia com os horários das aulas aqui, aí toda vez que eu tinha interesse... daí não pode se matricular em duas...

Mas não que eu não quisesse, eu até procurava... mas às vezes era 2 créditos só também... aí não dava, tinha que ser pelo menos de quatro, ou então tinha que fazer duas de 2, de acordo com os horários, aí eu não conseguia organizar: ia me faltar, no final, dois créditos. Sabe essa questão de querer compensar uma coisa com outra? Então acabei não fazendo, fiz só uma. Nesse aspecto eu achei que fiquei presa à faculdade de educação quando poderia ter explorado tudo o que a universidade pode oferecer.

Mas assim, todas as palestras, eventos que aconteciam aqui na faculdade de educação, eu sempre participei... tanto que, aqui no curso de pedagogia, nós temos que cumprir horas de “estudos independentes”, próximo de 500 horas de estudos independentes. Então todos os cursos, palestras que a gente fazia, levava a certificação

lá na seção de estágio, eles certificavam que a gente tinha feito aquelas horas e ia contando até o final, até dar as 500 horas pra poder se formar.

E eu fiz bem mais que essas horas, até porque meu interesse também não era só cumprir as horas de estudos independentes, mas participar também de todos os eventos que aconteciam aqui na FEUSP. Então eu aproveitei bastante as palestras... em outros locais também: quando tinha no IME, porque minha irmã estuda no IME, então quando tinha palestras ela me levava... só as relacionadas à educação, né? Também não ia assistir palestras de alguma outra coisa que não fosse da área da educação... eu participei de algumas oficinas na química, mas eram oficinas mais de trabalhos manuais, de origami, de biscoito... aqui também na semana da educação tinham várias oficinas... no CINUSP eu ia também... porque passa filmes que não são esses filmes que estão aí em cartaz, são filmes antigos... Também em teatro, peças de teatro... e a iniciação científica...

E: você fez a iniciação científica aqui mesmo...

A: é, com a professora C. Fiz mais de 2 anos: dois anos com bolsa e o começo estava sem bolsa. Foi 2 anos e meio que eu fiz iniciação científica. Aí tinha nosso grupo de pesquisa, nós fazíamos encontros... não era rotineiro, mas tinha datas marcadas em que a professora fazia o grupo de pesquisa... então nós começamos fazendo as leituras de materiais... Porque minha pesquisa foi voltada para a formação de professores do PEC, os professores-tutores, que foi uma figura que apareceu, um profissional que surgiu por conta das mídias interativas... então o professor-tutor é aquele professor que acompanhava os alunos, eram professoras que já estavam na rede... e eu estudei os professores-tutores, marquei entrevistas com eles... foi difícil localizar...

E a princípio fizemos leitura dos materiais, pra entender como era o PEC, qual foi o momento, a política, e depois que eu fui coletando as entrevistas, trazendo pro grupo de pesquisa pra analisar e fazendo reflexões com os relatórios, que eram semestrais – um relatório parcial e um relatório final – eu fiz 2 relatórios finais, 4 relatórios... e foi avaliado aqui na universidade, teve o parecer dos professores em relação aos relatórios, e essa foi minha pesquisa de iniciação científica...

E: como era esse grupo de pesquisa?

A: era formado por estudantes de graduação também... tinha o grupo maior também, que é o grupo de pesquisa da professora C. que tem alunos de doutorado, de mestrado, que teve algumas reuniões. Teve seminários em que todo mundo se encontrou, aí eu falei sobre a minha pesquisa. Mas geralmente os encontros eram nesse

grupo menor que eram alunos de iniciação científica também. Na verdade nós éramos 3 alunas de iniciação científica que compartilhavam, só que depois uma saiu e ficou eu e a B., minha parceira de iniciação científica. Ela entrevistou os professores-orientadores e eu os tutores. Você conhece a B? Ela faz mestrado também. E aí nós fomos compartilhando, vendo as diferenças, as semelhanças entre os 2 grupos, participamos do SIICUSP, é simpósio internacional de iniciação científica...participamos 2 anos, fomos apresentar os trabalhos... e foi essa a nossa jornada de iniciação. Nos duas sempre nos encontrávamos, elaborávamos nossa apresentação juntas, apresentávamos pra professora: ela vinha assistir antes, as duas vezes que a gente foi pro simpósio antes a professora avaliou nossa apresentação, sugeriu o que era melhor, o que poderia acrescentar. A professora C. sempre também foi muito presente nos trabalhos, sempre deu muita força nos relatórios: lia o relatório, mandava de volta, a gente via, revia... Também dava muitas dicas ... foi muito valioso esse trabalho de iniciação científica. Eu não seria a mesma formanda em pedagogia se eu não tivesse passado por esse processo. Porque não foi simplesmente um trabalho, foram 2 anos e meio de acompanhamento ali, junto, participando dos grupos de pesquisa, foi um grande aprendizado.

E: Você falou dessa parceira de iniciação, é comum no curso ter trabalhos em grupo? Como era essa relação com os outros alunos do curso?

A: é, nós não somos da mesma turma. Na minha turma... é que não tem bem uma turma, porque aqui tem as disciplinas optativas. Seu curso foi assim também?

E: não, como assim?

A: é que assim: no primeiro e segundo semestre foi a turma toda, quem entrou, juntinho. No segundo ano não tem mais turma formada, porque as disciplinas obrigatórias, que aí passa a ser 2 ou 3 por semana, depende do semestre – depois do 5º. semestre acho que só tem 2 obrigatórias por semestre – as outras são optativas, então cada um vai escolhendo a sua e misturam as turmas: segundo com quarto ano, terceiro, o pessoal do noturno vem... então acaba não tendo mais essa turma formada, esse perfil de turma. Por que mistura, as optativas passam a ter alunos de todos os anos, menos primeiro ano... então cada um vai formar seu próprio currículo de acordo com seus interesses.

Então não tem uma “panelinha”, vamos dizer... dependendo da disciplina você se encontra com pessoas, faz trabalhos com pessoas que você nem conhecia... claro que a gente sempre encontra com aquela pessoa que a gente tem mais afinidade, combina: “ah, vamos fazer essa disciplina?” Mas não deu pra seguir 4 anos com as mesmas

peessoas. Às vezes a gente nem combinava e calhava de ter escolhido a mesma, às vezes combinava e o Júpiter sempre jogava alguém pra depois porque dependia dos créditos pra conseguir a disciplina, então... e cada um foi seguindo um rumo... mas uma vez ou outra a gente se encontra. Mas eu fiz algumas amigas, sim, aqui na faculdade... mas não muitas porque cada semestre você conhece uma pessoa diferente...

E: e esse processo de escolha das disciplinas, como foi pra você? Você falou que cada um vai formando se currículo de acordo com os interesses. Quais são os seus interesses?

A: então, a princípio eu ia pelo título: “ah, essa disciplina parece interessante!”, depois que a gente já conhecia alguns professores a gente ia pelo professor: “ah, o professor é legal! com certeza a disciplina dele vai ser boa!” e não que eu falasse assim: “vou escolher todas as disciplinas da área de filosofia, da área de psicologia ou da área de didática.” Não, dependia do que surgia. Porque tem muitas disciplinas, mas só algumas por semestre, então você pensa e quer fazer alguma disciplina mas ela não aparece naquele semestre... depende do horário também: às vezes você quer fazer um disciplina mais cai no horário de outra...

Porque assim, por exemplo: de 2ª. e 4ª. eram disciplinas obrigatórias, 3ª., 5ª. e 6ª. eram disciplinas optativas, ou então 5ª. era dia de fazer estágio... E depende de tudo isso... mas a princípio era pelo título mesmo, não porque era de uma área ou outra... depois pelo professor: “ah, esse professor deve dar uma boa disciplina”...

E: como era um professor que dava uma boa disciplina?

A: (ri) agora você me pegou!... ah, agora é chato falar assim, né? Um professor que saiba administrar as aulas: que não seja só expositiva, ou não tenha só debate, uma aula equilibrada, que traga boas propostas de trabalho, de avaliação...

E: desculpa, mas o que é uma proposta boa de avaliação pra você?

A: por exemplo, aqui são raros os professores que dão prova, é mais o sistema de trabalho. Nem me lembro de professores que passaram prova, naquele método tradicional: estudar, vir e fazer prova... os professores aqui não acreditam muito naquele método de avaliação, tem que ser uma avaliação contínua... então propostas interessantes, propostas novas: escolher um tema que os alunos possam ter interesse, sugerir temas e cada um escolher um pra estudar, não chegar com uma proposta.

Ah! eu fugi um pouco dos seminários!!! Não que eu não acredite que seja uma boa avaliação, mas é porque eu sou uma pessoa tímida, então eu não gosto desse tipo de

avaliação, de ter que se expor... mas claro que eu não escapei, né? Tive que apresentar muito seminário....

Agora eu tinha que dar um exemplo pra você... professor que traz filmes ou trechos de filmes pra discutir, reportagens, atualidades, pra fazer relação com aquilo que ele estava falando... tinha professor que fazia pequenos grupos de discussão, também é interessante... são boas propostas, fazer registros após as discussões, são propostas boas de trabalho. Não são aquelas aulas que você chega e só ouve, você também para para refletir, acho que isso é ser um bom professor: fazer a gente também refletir sobre o tema, e não só ouvir.

E: você comentou no começo que você encontrou algumas dificuldades pra entender a universidade, a burocracia... você lembra de facilidades que você teve aqui também?

A: ah, com certeza! Aqui a gente escreve muito, lê muito, então quando você chega pra fazer uma prova não é a mesma coisa de antes. Criar essa habilidade de ler e escrever é uma coisa que ajuda muito... isso me ajudou demais. Um bilhete que você vai escrever, uma carta, isso com certeza facilitou...ajudou muito a abrir o pensamento, não seguir um raciocínio só, ver que tem outros pontos de vista, não só pra vida profissional, mas pra vida cotidiana mesmo...

E acho que cada um dá um pouco de ajuda: os professores de cada disciplina, um colega que te ensina alguma coisa... porque quando eu cheguei eu também tinha um pouco de dificuldade com internet, essas coisas, não tinha muito acesso. Eu tinha curso, eu fiz gestão de informática, mas não praticava, tinha feito datilografia, mas o problema de pesquisar, andar por ai, achar as escolas no mapa do Google, procurar ônibus pra cada estação. Os colegas ajudam, porque eu não tinha muita facilidade pra andar em São Paulo também. Como eu sou de Poá, eu ficava muito naquela região, de Poá, Suzano, onde eu estudava... outra aprendizagem, de ter vindo pra cá e se virar aqui em São Paulo, só eu e minha irmã.

Também porque em 2007 não tinha computador em todo lugar, como é hoje, né? Eu quero saber uma coisa hoje, entra no site, tão simples, tão fácil! Eventos culturais, não precisa ir lá e olhar... teatro, museu... Também eu não era muito de ir nesses lugares... depois de entrar aqui eu sofri muita influência de ir nesses lugares, eventos culturais em geral na cidade mesmo, fora do campus... Também porque eu era nova, minha mãe não gostava muito que eu ficasse saindo, depois a gente vai alcançando uns anos a mais de idade... isso também mudou no decorrer no curso...

E: tem mais alguma coisa q eu não perguntei e você queira falar?

A: não, acho q não...

E: então muito obrigada pela entrevista, por ter vindo...

A: imagina, eu que agradeço por você ter confiado... só não sei se vai te ajudar