

A expansão do ensino superior público na UNIFESP: a turma inaugural de Pedagogia

The expansion of public higher education at UNIFESP: the inaugural class os teacher education

El contexto de la expansión de la educación superior pública en la UNIFESP: la classe inaugural de Pedagogía

LUIZ CARLOS NOVAES
DANIELA AUAD

Resumo: O artigo descreve e analisa dados de alunas e alunos ingressantes na primeira turma do novo curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. As informações foram coletadas mediante aplicação de questionário sobre o perfil discente. Como elementos de contexto, são pontuados a trajetória de escolarização das classes populares e a atual expansão de vagas no ensino superior público. O trabalho pretende dar uma contribuição ao debate sobre o curso de pedagogia em implantação, através do conhecimento das características e condições dos estudantes.

Palavras-chave: pedagogia; ensino superior; ensino público; perfil discente; UNIFESP

Abstract: This article describes and analyzes data supplied by beginning students, male and female, in the first new teacher education class at the Federal University of São Paulo – UNIFESP. The information was collected by the application of a questionnaire on student profile. Context elements are rooted in the schooling trajectory of the popular classes and the expansion of vacancies in public higher education. The paper intends to make a contribution to the debate on the implementation of the teacher training studies in Brazil, focusing on student characteristics and conditions.

Keywords: pedagogy; teacher education; higher education; public education; student profile; UNIFESP

Resumen: Este artículo se prepone describir y analizar datos de alumnas y alumnos iniciantes en el primer curso de pedagogía de la Universidad Federal de São Paulo – UNIFESP. Las informaciones fueron colectadas a través de la aplicación de cuestionario sobre el perfil de los alumnos. Como elementos de contexto se destacan la trayectoria de escolarización de las clases populares y la actual expansión de vacantes en la educación superior pública. El trabajo visa dar una contribución al debate sobre el curso de pedagogía implantado en el Brasil a través del conocimiento de las características y condiciones de los estudiantes.

Palabras clave: pedagogía; educación superior; educación pública; perfil de los alumnos; UNIFESP

No campo da educação, como em todos os outros setores da prática coletiva, a estrutura não igualitária da sociedade de classes impõe limites às possibilidades de democratização e ergue obstáculos contra a melhoria da condição de existência popular. Mas são limites flexíveis e podem ser ampliados. Por isso mesmo, ao conquistar a escola das elites, a população realizou um primeiro movimento no processo mais amplo de conquista de uma educação mais condizente com suas necessidades e aspirações (BEISIEGEL, 1984, p. 82).

A trajetória descrita pelo professor Celso de Rui Beisiegel, ainda que se aplique inicialmente ao ensino médio, expressa pontos de encontro da educação básica e do ensino superior em nosso país. Ambos os níveis de ensino podem ser analisados do ponto de vista do acesso à escola, da oferta de vagas e da qualidade de ensino. A partir dessa abordagem, mostram-se as similaridades entre a educação básica e o ensino superior, sobretudo no tocante às dificuldades de acesso e ao processo de democratização.

No Brasil, as instituições dedicadas à educação comum desenvolveram-se principalmente sob a iniciativa do poder público. Inicialmente, o foco da formação era centrado nas crianças, estas entendidas como cidadãs do futuro. Apenas após 1945, o Estado passou a estender a Educação aos adultos iletrados. No final da década de 1950 e nos primeiros anos da década de 1960, a educação popular fundamental, sobretudo a dirigida aos adultos, começou a ser problematizada. Beisiegel (1984, p.76) aponta que não raro a população reivindicava uma educação diferente daquela que se apontava como necessária naquele momento. Tal desencontro se dava em virtude de que, de um lado, educadores e administradores em geral ainda percebiam a escola secundária como local de seleção e encaminhamento escolar das elites do país. De outro lado, amplos segmentos populares das coletividades urbanas lutavam pelo ingresso de seus filhos nesse nível de ensino denominado por Beisiegel como “estrada real”.

Com a redemocratização da vida política, a alteração da estrutura do mercado de trabalho e a conseqüente criação de novas vagas no setor de serviços, a escola secundária, assim como atualmente é percebido o ensino superior, surgia para a população urbana mais ampla como o principal caminho de ascensão. Como decorrência dessa expectativa de mobilidade social, ocorreu a crescente reivindicação por matrículas na escola secundária e a sintomática expansão da rede de escolas, em especial após a edição da Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5692/71. Esta, embora passível de críticas, marcou o acesso à escola de oito anos, tradicionalmente reservada às minorias.

Ainda com relação à expansão de vagas na rede pública ocorrida no Brasil a partir do final dos anos 60, vale a pena recuperar o que disse Azanha (1995) acerca daquele momento:

Quanto aos fatos, trata-se essencialmente de que, com a maciça expansão de vagas ocorridas a partir de 1967, a escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando com relativo êxito a sua função de instituição social discriminadora da população segundo os interesses sociais e políticos prevalentes. Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente [...]. Nesse quadro social de então, com a confluência de interesses e motivações, foi-se desenvolvendo uma visão estereotipada da escola pública como instituição malograda (AZANHA, 1995, p. 14).

Embora Azanha esteja falando da educação básica, ao referir-se à expansão da rede pública, é recomendável não perdermos de vista a existência de discursos que, tal qual na situação apontada por Azanha, temem o rebaixamento da qualidade das instituições federais de ensino superior, em virtude do processo de expansão e aumento de vagas, reeditando o perverso elitismo que atribui às camadas populares toda a culpa pelo rebaixamento da qualidade de ensino nas instituições públicas. Obviamente foge ao escopo deste artigo discutir a política de expansão do ensino superior no Brasil, que envolve análises rigorosas acerca da democratização, pois, como afirma Álvaro Vieira Pinto, “é necessário que o processo educacional, em todas as suas fases, seja franqueado às massas trabalhadoras na totalidade, e estas atravessem, portanto, sem obstáculos intransponíveis, os pórticos das faculdades” (PINTO, 1986, p. 99).

Com efeito, debater conjuntamente a educação básica e o ensino superior, no caso da educação brasileira, diz respeito a analisar *quem tem acesso a qual escola*. Sofia Lerche Vieira (1998), ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996 (LDB), considera que a oferta escolar nas últimas décadas se desenvolveu tanto no setor público quanto no privado. Se for correto afirmar que houve um aumento do setor público em todos os níveis de ensino, também se pode perceber que instituições e matrículas públicas ainda são minoritárias no ensino superior. A oferta de terceiro grau se expandiu enormemente em se tratando da rede privada.

A mesma autora, ao tecer suas considerações a partir da análise da LDB 9394/96, se refere à possibilidade de direcionamento indevido de recursos públicos para escolas privadas. Ela considera que a compra de vagas pelo setor público em redes de ensino superior privadas é um exemplo da perversa simbiose entre o público e o privado no Brasil, a qual encontra força no argumento da falta de vagas e cursos regulares. Como exemplo disso, o artigo 77 da atual LDB motiva que os recursos do contribuinte financiem a existência de uma rede privada – por vezes de insondada qualidade de ensino – à custa do poder público.

A lei que regula a atual educação brasileira parece, portanto, estar em consonância com o que dispõe o Banco Mundial em uma série de documentos, com destaque para *Prioridades y estrategias para la educación* (1996). Nestes se defende de

forma exaustiva a famosa tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior. Tal tese é uma tentativa de induzir os países em desenvolvimento, como o Brasil, a investirem seus recursos públicos prioritariamente nas séries iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, no ensino médio. Trata-se ainda da recomendação quanto à diminuição dos investimentos públicos na educação superior e à diversificação de suas fontes de recursos, com o fim da gratuidade e imposição de taxas de matrículas e mensalidades. O Banco Mundial aponta, assim, a premissa a partir da qual devem ser elaboradas políticas públicas: *a educação primária é a mais produtiva forma de investimento, seguida pela educação secundária e, finalmente, pela educação superior.*

Uma das implicações desta premissa é a clara recomendação de transferir para a responsabilidade dos estudantes e de suas famílias a manutenção da educação superior que lhes interessar, de maneira a dar nova alocação aos recursos públicos destinados à educação. Nesse contexto, uma série de estratégias visou aumentar as contribuições privadas nos níveis médio e superior de ensino. São exemplares dessas medidas a realocação de gastos governamentais nas séries iniciais do ensino fundamental e conseqüente diminuição do gasto público da educação superior; a criação de um mercado de crédito para a educação, com bolsas seletivas, sobretudo na educação superior; a descentralização da gestão da educação pública e incentivo à expansão de universidades privadas e comunitárias.

Esse quadro tem implicações conhecidas em diversos países. O risco de não dispor de pesquisadores necessários ao seu desenvolvimento, ao deixar de dar atenção particular ao ensino superior, é um exemplo de desdobramento de medidas como as citadas. Da mesma maneira e em contrapartida, muito do que foi feito em educação básica, como no caso do Brasil, pode se perder caso não sejam asseguradas condições para formação de professores, bem como preparação de pesquisadores em educação, normalmente tarefa assumida pelas universidades públicas. E, nesse caso, a educação básica é diretamente afetada.

Mesmo assim, a partir de 1994, no caso do Brasil, teve início um consistente processo de redução de gastos públicos com o conjunto das instituições federais de ensino superior e foi desencadeada a retomada, em grau muito mais aprofundado que na década de 1970, sob a ditadura militar, da privatização do ensino superior. Desta forma, o sistema educativo de nosso país, nos dizeres de Vieira, tende a preservar “mecanismos mantenedores de uma escola para os que podem – a escola de opção – e de uma escola para os que não podem – a escola dos sem opção” (VIEIRA, 1998, p. 82).

Ainda que o problema da oferta e do acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino tenha sido parcialmente resolvido, corre-se o risco de manter o que Vieira (1998) denomina como um quadro de apartação, sustentado pelas formas de distribuição das diferentes classes sociais nos sistemas público e privado de ensino. Podem permanecer em ação, portanto, os mecanismos através dos quais o itinerário

percorrido pelos filhos das elites econômicas privilegia os nichos do ensino privado na educação básica e no ensino público no curso superior.

Os processos analisados por Beisiegel (1984) e Vieira (1998) traduzem, em diferentes momentos históricos, as facetas de um mesmo debate, a saber: a controvérsia acerca do público e do privado nas políticas públicas educacionais no Brasil. Tal debate articula-se inegavelmente à democratização do ensino e à existência de um sistema de ensino desigualmente diferenciado para as camadas populares e as camadas abastadas. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de ações que fomentem a igualdade de direitos e a promoção dos valores democráticos através de um sistema de ensino cujo acesso, gestão e compromissos educacionais sejam fundados nos ideais da democracia política e social. A expansão do ensino superior, mediante a implantação de novas universidades públicas e de novos cursos nas instituições já existentes, pode colaborar para que alunas e alunos das classes populares, egressos do ensino médio da rede pública, permaneçam no sistema público de ensino também no nível superior. Tal dado pôde ser constatado nos dados coletados do questionário sobre o perfil discente, aplicado junto à primeira turma do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo e que será descrito adiante.

A UNIFESP NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

A criação, nos anos mais recentes, de dez universidades federais e quarenta e oito *campi* universitários em diversas regiões do país indicam o crescimento do ensino superior público no Brasil. Ainda que de modo insuficiente, tal desafio, assumido pelo atual governo federal, ao fomentar a ampliação de vagas públicas para Ensino Superior em todo o Brasil, tornou imprescindível a adesão de universidades com alto padrão de excelência. Assim, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), ao atender o chamado do Governo Federal, expandiu-se para além da área da Saúde e da cidade de São Paulo, onde atuava tradicionalmente. O número de cursos de graduação oferecidos aumentou de cinco para dezoito, o *campus* de Guarulhos e o curso de Pedagogia nascem em meio a esse processo.

Diante deste animador quadro, os professores recém-empossados começaram a questionar qual cenário encontrariam face ao primeiro grupo de alunos e alunas, nessa primeira etapa de implantação e funcionamento do curso de Pedagogia. Quem seria a população estudantil e universitária atendida por essa política expansionista do atual governo federal e pela já consolidada UNIFESP? Quais informações sobre esse grupo, ou pelo menos parte dele, poderiam concorrer para o atendimento de suas necessidades como estudantes em formação inicial ou continuada para o mercado de trabalho e para a participação nas diferentes esferas acadêmicas de produção de conhecimento?

Na perspectiva desse conjunto de questionamentos, doravante o presente artigo expressa um olhar panorâmico sobre a turma inaugural desse curso de graduação da UNIFESP. Para responder pelo menos parte dos questionamentos mencionados e saber sobre as características dos alunos e alunas que compõe esse grupo, como professores desse curso recém-inaugurado, se formulou um questionário sobre o perfil discente. Com quarenta e oito questões, os dados oriundos deste instrumento podem fornecer subsídios para a formação inicial destas alunas e alunos, os quais, dentre outras trajetórias, trilharão a docência na educação básica. São informações que poderão subsidiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas nos próximos quatro anos. Saber sobre alunas e alunos pode, dentre outras possibilidades, favorecer a atividade de planejamento das disciplinas de graduação e fomentar a participação discente tanto em pesquisas docentes em andamento quanto em estudos a serem iniciados. Conhecer os interesses do grupo constituinte desta primeira turma do curso de Pedagogia pode concorrer ainda para o estabelecimento de atividades de extensão significativas, em uma perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para o alcance do tão almejado equilíbrio dessa tripla missão das universidades públicas brasileiras.

Nesse momento singular de implantação, foi uma preocupação central conhecer mais de perto quem são os alunos e alunas que procuraram o curso de graduação em Pedagogia, sem perder de vista, obviamente, a necessidade de, no futuro, já com uma caminhada mais significativa, discutir a organização do curso e suas contribuições no processo de formação de professores e gestores educacionais, bem como de pesquisadores na área da educação.

Inicialmente foi desenvolvido um questionário piloto, apresentado aos professores do curso que, conforme interesses diversos, poderiam reformular e formular novas questões. Na elaboração do questionário, como bem afirmam Goode e Hatt (1979), tomou-se o cuidado de compreender cada item como uma hipótese, ou parte dela, de tal forma que a inclusão de itens considerou, em todo o processo, a necessária articulação à questão central. Dessa forma, cada item presente no questionário, além de ajudar a compor o perfil discente, também fornece elementos para futuras discussões, como, por exemplo, a concepção de escola pública presente nesta amostra, a relação com o conhecimento que tais alunos e alunas desenvolvem, a compreensão acerca de discursos de inclusão e democratização, entre outros que serão objeto de reflexões posteriores.

Ao organizar o questionário, foram considerados três blocos distintos de perguntas, ainda que não figurassem desta forma no impresso entregue às alunas e alunos, onde cada bloco, a partir de um conjunto de questões, pudesse fornecer elementos capazes de caracterizar e traçar o perfil do ingressante no curso de Pedagogia.

O primeiro bloco de questões tinha a finalidade de identificar o ingressante quanto à idade, sexo, residência, local de nascimento, estado civil, tipos de escolas frequentadas na educação básica (pública ou privada), frequência anterior a outros

cursos de graduação, assim como saber da ocupação profissional do aluno, sua jornada de trabalho e o nível de escolaridade e profissão dos pais.

O segundo bloco de questões tinha como objetivo detectar a maneira como os ingressantes se relacionam com o conhecimento, em suas diferentes manifestações. Assim, foram construídas questões para investigar os livros lidos no último ano, as leituras significativas, o hábito de leitura de jornais e revistas (identificando-os nominalmente), o acesso à internet e os sítios mais visitados, a frequência ao cinema (com indicação dos filmes mais marcantes), teatros e museus (com indicação das peças assistidas e exposições visitadas), sua programação preferida de televisão, as atividades de lazer que realizam e, por último, o tempo que têm disponível para dedicar-se aos estudos, além daquele dispensado às aulas.

O terceiro bloco, além de identificar a existência (ou não) de relação profissional com o sistema educacional, também identifica as motivações dos alunos e alunas ao escolherem o curso de Pedagogia, a avaliação que fazem acerca da escola pública em relação à qualidade, os problemas que percebem no ensino brasileiro e a relação que estabelecem entre o trabalho de pedagogos e pedagogas para a melhoria dos problemas por eles detectados.

Em relação ao grau de estruturação, o questionário aplicado aos alunos e alunas da primeira turma do curso de Pedagogia da UNIFESP contava com quarenta e oito questões e foi organizado a partir de itens estruturados (questões fechadas) e não-estruturados (questões abertas), embora o número de questões fechadas tenha sido predominante. Vários aspectos foram considerados na elaboração do instrumento de coleta de dados, entre eles a utilização de uma linguagem usual, inteligível aos alunos e alunas, evitando termos técnicos ou muito especializados que pudessem provocar respostas vagas ou imprecisas, geradas mais pela incompreensão da pergunta do que, necessariamente, a uma recusa em responder.

Em relação às questões fechadas, com respostas pré-determinadas, embora muitos as julguem constrangedoras ou impositivas demais, ajudam a evitar a ambigüidade de respostas, obrigando, muitas vezes, que o pesquisador crie categorias nem sempre compatíveis à intenção daquele que respondeu. Além disso, esse tipo de questão foi utilizada apenas no primeiro bloco e parte do segundo, em virtude da precisão das limitadas categorias de respostas.

Diferentemente das questões estruturadas, cuja precisão é dada pela limitação de categorias de respostas, as questões não estruturadas ou abertas devem prever uma variedade de respostas, impossíveis de pré-determinação. Nas questões abertas, a ausência do caráter impositivo oferece, ao mesmo tempo, uma facilidade e uma dificuldade. A facilidade está em o entrevistado poder se exprimir, a partir de suas crenças e convicções, revelando livremente o que pensa sobre o que lhe está sendo perguntado; a dificuldade está em construir categorias que nos permitam interpretar de forma fidedigna as respostas obtidas. Nos questionários aplicados aos ingressantes, dezoito questões, dentre as quarenta e oito elaboradas,

eram desse tipo e compreendiam, basicamente, parte do segundo bloco e todo o terceiro bloco.

As questões abertas exigiram uma leitura prévia de todos os questionários por parte da equipe responsável pela elaboração e aplicação da pesquisa. Esse núcleo de questões abertas se referiam principalmente à concepção de qualidade da escola pública, aos problemas da educação brasileira, às motivações para a escolha do curso e, por fim, à relação existente entre o trabalho do pedagogo e os problemas detectados no campo da educação. A leitura prévia das respostas dadas a essas questões foi importante na definição das categorias de análise adotadas na tabulação dos dados.

Doravante serão apresentados e analisados alguns dados obtidos a partir do mencionado questionário sobre o perfil discente. A totalidade dos dados permite trilhar múltiplos caminhos de análise e, no atual artigo, dois eixos foram tomados como guias. Inicialmente busca-se traçar uma espécie de conjuntura do grupo de alunos e alunas, a qual trará informações sobre sexo e idade; local de nascimento e atual município de residência; realização dos ensinos fundamental e médio em escolas pública ou privada; existência de graduações anteriores e nível de escolaridade dos pais. Ao lado desse conjunto de circunstâncias e condições, serão expressos, como um segundo eixo, dados obtidos a partir do questionamento das relações de trabalho de alunas e alunos com a área de Educação; da argüição da motivação da escolha pelo curso de Pedagogia; da pergunta sobre a opinião acerca da qualidade da escola pública e os seus problemas, hoje, no Brasil; e, enfim, da percepção de alunos e alunas sobre a relação entre o trabalho dos pedagogos e a melhoria da qualidade da educação e das escolas.

PERFIL DOS ALUNOS E ALUNAS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFESP

Dos cem ingressantes, sessenta e nove alunas e doze alunos responderam ao questionário, de modo a somar oitenta e um respondentes. Com relação à faixa etária, trinta e cinco estão entre 17 e 19 anos e dezenove estão entre 20 e 24 anos. A maioria dos ingressantes, cinquenta e quatro respondentes, encontra-se, portanto, entre a faixa de 17 a 24 anos. Vale destacar que há apenas um respondente com 50 anos e cinco com 42 anos.

Dos ingressantes, quarenta e dois nasceram em São Paulo e dezesseis em Guarulhos. O predomínio da capital paulista quanto ao local de nascimento não se mantém ao se verificar o município de residência. Trinta e sete ingressantes moram em Guarulhos e trinta e um em São Paulo. Trata-se de dado animador, caso pensemos no impacto da fundação da UNIFESP no município de Guarulhos, embora a vocação da Universidade Federal seja de receber alunos e alunas do Brasil inteiro. Ainda em se tratando do local de moradia, o restante dos alunos e alunas habitam tanto municípios do entorno da Grande São Paulo, como Osasco, São Bernardo,

Itapevi e Mogi das Cruzes, quanto municípios mais distantes como Campinas, São José dos Campos e São Carlos.

Os dados obtidos sobre nível de escolaridade dos pais, realização, por parte dos ingressantes, dos ensinos fundamental e médio em escolas públicas ou privadas, assim como a existência de graduações anteriores à iniciada atualmente, são exemplos expressivos de trajetórias que, segundo o referencial de Beisiegel, se alinham com a luta popular por acesso à educação nos níveis médio e superior. Tal afirmação é evidenciada nas tabelas a seguir, sobre o nível de escolaridade dos pais.

TABELA 1
Escolarização das mães de alunos e alunas ingressantes
no curso de Pedagogia da UNIFESP – 2007

Etapas de ensino	Mães escolarizadas
Nenhum	7
1a. à 4a. série	20
5a. à 8a. série	13
Ensino Médio	23
Ensino Superior	17
Mestrado	01
Doutorado	0
Total	81

TABELA 2
Escolarização dos pais de alunos e alunas ingressantes
no curso de Pedagogia da UNIFESP – 2007

Etapas de ensino	Pais escolarizados
Nenhum	9
1a. à 4a. série	19
5a. à 8a. série	9
Ensino Médio	23
Ensino Superior	19
Mestrado	01
Doutorado	01
Total	81

Dentre as possíveis conclusões, diante das Tabelas 1 e 2, duas são imediatas. Pais e mães, como dois grupos, não apresentam entre si desnível de escolaridade, o que apontaria determinada desigualdade de gênero a partir dos dados. De todo modo, vale destacar que ao todo dezesseis pais e mães não freqüentaram a escola, assim como apenas três seguiram estudos de mestrado ou doutorado após a graduação.

Uma das perguntas do questionário permitiu saber se, dentre os respondentes, havia aqueles com uma graduação anterior e qual havia sido o curso. Dos oitenta e um alunos e alunas, dezessete cursaram uma primeira graduação. Destes, apenas dois não o fizeram na área de Humanas, já que um cursou Matemática e, o outro, Terapia Ocupacional, na área da Saúde. Letras foi o curso com mais respondentes, seguido por Direito, Jornalismo, Geografia e Administração de Empresas, Educação Artística, Comunicação Social e História. No que se refere à educação básica, as tabelas a seguir expressam a predominância de egressos da escola pública.

TABELA 3

Tipo de escola, de ensino fundamental freqüentada por alunos e alunas ingressantes do curso de Pedagogia da UNIFESP – 2007

Tipo	Número de egressos
Escola Pública	52
Escola Particular	23
Pública e Particular	06
Total	81

TABELA 4

Tipo de escola, de ensino médio freqüentada por alunos e alunas ingressantes do Curso de Pedagogia da UNIFESP – 2007

Tipo	Número de egressos
Escola Pública	60
Escola Particular	17
Pública e Particular	04
Total	81

A partir dos dados, evidencia-se a busca de alunas, alunos, seus pais e mães por uma educação originalmente pensada para as elites do país. Tal busca se expressa na diferença entre a escolaridade dos pais e o nível de escolaridade dos ingressantes, no mínimo “superior incompleto”, este alcançado com o atual ingresso na Universidade.

É possível visualizar o grupo como uma amostra das coletividades urbanas que lutam pelo ingresso no nível de ensino denominado por Beisiegel como “estrada real”.

Cumprido destacar que a maioria dos alunos e alunas matriculados no curso de Pedagogia da UNIFESP, oriundos das classes populares, é egressa da rede pública; dessa forma, esses egressos, que freqüentaram a escola pública durante a educação básica, dão continuidade a essa trajetória ao longo do ensino superior. À primeira vista, a atual realidade de ingressantes do curso de Pedagogia da UNIFESP poderia contrariar, exclusivamente no que se refere aos oitenta e um respondentes, a análise de Vieira (1998) sobre o itinerário percorrido pelos filhos das elites econômicas, que privilegia os nichos do ensino privado na educação básica e do ensino público no curso superior.

Da mesma forma, não se pode ignorar a vasta produção na área da educação que discute questões relacionadas ao acesso e permanência de alunos das camadas populares no ensino superior público. Como afirma Nadir Zago (2006, p. 235) ao analisar o percurso de estudantes universitários das camadas populares, não se pode deixar de considerar os efeitos relacionados à natureza do curso escolhido, pois, pela grande seletividade social na porta de entrada, o *status* social do público varia fortemente segundo a área de conhecimento. Para a autora, existem cursos que tem seu público formado essencialmente pela escola pública, como ocorre na Pedagogia, por exemplo, cujo público tende a se homogeneizar, confirmando uma situação que tem sido denominada de democratização segregativa, enquanto que em outros cursos, como Medicina, por exemplo, ocorrem situações inversas, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha da carreira.

A EDUCAÇÃO, A ESCOLA PÚBLICA E O PAPEL DO PEDAGOGO NA VISÃO DOS ALUNOS

Empreendida a primeira aproximação capaz de caracterizar brevemente a primeira turma em questão, serão agora relatadas: a existência de relações de trabalho de alunas e alunos com a área de Educação; a motivação da escolha pelo curso de Pedagogia; a opinião acerca da qualidade da escola pública e os seus problemas, hoje, no Brasil; a percepção de alunos e alunas sobre a relação entre o trabalho dos pedagogos e a melhoria da qualidade da educação e das escolas. A Tabela 5 apresenta quantos alunos e quantas alunas já trabalharam ou ainda trabalham na área de educação, bem como a função exercida.

Doze alunas e seis alunos já se encontram na carreira docente; somados aos demais, resultam em quarenta e oito alunos e alunas envolvidos, antes mesmo do início da graduação em Pedagogia, com ocupações na área de Educação. Nesse sentido, a escolha do curso poderia ser motivada pela atuação anteriormente realizada, ao invés de preparar para o ingresso em determinado nicho do mercado de trabalho.

TABELA 5
**Função exercida na área da educação por alunos e alunas ingressantes
do curso de Pedagogia da UNIFESP – 2007**

Função exercida na área de educação	Masc.	Fem.	Total
Professora	0	12	12
Professor	6	0	6
Auxiliar de desenvolvimento infantil	0	3	3
Auxiliar	0	2	2
Alfabetização	0	1	1
Aplicação de prova em cursinho	0	1	1
Aula de reforço	0	1	1
Aulas particulares	0	1	1
Auxiliar docente	0	1	1
Auxiliar de ensino	0	1	1
Auxiliar de professor	0	1	1
Catequista	0	1	1
Educador	1	0	1
Estagiária	0	1	1
Evangelização infantil	0	1	1
Monitoria	0	1	1
Monitoria infantil	1	0	1
Monitoria de informática	1	0	1
Monitoria de recreação	0	1	1
Monitoria de xadrez	1	0	1
Oficina de RPG	1	0	1
Professora de inglês	0	1	1
Setor administrativo	0	1	1
Trabalho voluntário na APAE	0	1	1
Trabalho voluntário na creche	0	1	1
Voluntária	0	1	1
Voluntária em oficina de informática	0	1	1
Total	11	37	48

Os alunos e alunas que não trabalham na área de Educação informaram as seguintes funções: agente de portaria, administradora de empresas, advogado, agente de atendimento ao passageiro, artesã, autônomo, auxiliar de escritório, bancária, bancário, cabeleireira, carteira, compradora, digitador, “do lar”, doméstica, massagista, operadora de cinema, recepcionista, recuperadora de crédito, secretária, taróloga, tele-operadora e terapeuta ocupacional especializada em gerontologia.

Essa grande procura de ingressantes no curso de Pedagogia da UNIFESP que não têm ou não tiveram relação com a área de educação, quando comparada às razões que os fizeram optar pelo curso, e diante de suas ocupações profissionais, parece indicar a crença por parte desses alunos no estatuto de mobilidade social pela via da escolarização, neste caso, da melhoria nas condições de vida e trabalho a partir da graduação em Pedagogia. Segundo Vanilda Paiva (1998), embora as famílias oriundas das camadas pobres e da baixa classe média tenham gradativamente se desencorajado a apostar na educação como via de ascensão social, principalmente nos níveis mais elevados de qualificação, estudos atestam que tal população, a despeito das condições objetivas, continuam a valorizar a educação e a escolaridade como possibilidade de uma vida melhor. Tal dado expressa a crença na “estrada real” apontada por Beisiegel e revisitada ao longo do presente artigo em muitos momentos.

É possível agregar a esses dados, as respostas fornecidas pelos respondentes quando argüidos sobre a motivação que os levou a escolher o curso de Pedagogia. A Tabela 6 especifica motivações para escolha do curso, tanto dos respondentes que trabalham na área de educação como daqueles que não trabalham na área.

A investigação das razões que levaram alunos e alunas do curso de Pedagogia da UNIFESP a escolherem o curso confirma dados de pesquisas recentes sobre a entrada na profissão docente. Em pesquisa realizada por Alda Junqueira Marin (2003), com professoras atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, divididas em dois grupos – as que não desejam e as que desejam tornarem-se professoras – várias foram as respostas acerca da motivação para o ingresso na profissão docente.

Marin (2003) identificou no primeiro grupo que a opção pelo curso de formação significou, para essas professoras, “a submissão ou subordinação às características objetivas em que viviam, pois, ao relatar que abriram mão de seus interesses iniciais, nos dizem que suas opções portam um significado amargo” (MARIN, 2003, p. 60). No levantamento aqui apresentado não foi significativo o número de alunos e alunas que responderam ter optado pelo curso de Pedagogia por falta de opção, pelo contrário, a clareza na opção pelo curso de Pedagogia revela-se na significativa quantidade de alunos e alunas com outro curso de graduação concluído.

No segundo grupo pesquisado, o de professoras que ingressaram na profissão pelo desejo de serem professoras, os resultados são curiosos e se aproximam bastante ao obtido no levantamento por nós apresentado. Tanto no estudo realizado por Marin (2003), como o que aqui apresentamos, o “gostar de crianças” aparece com uma frequência bastante alta. Segundo a autora:

Gostar de crianças, de estar com elas, de cuidar delas, por um lado, é manifestação que porta um significado decorrente da vivência de situações com a presença de crianças, sejam as familiares ou as da vizinhança, em que os cuidados com crianças menores constituem atividades muito freqüentes. Por outro lado, há o significado de reprodução, recriação, composto por imagens sobre a profissão, decorrentes das situações em que famílias exercem a docência, como muitas relataram não só neste estudo, mas em outros. [...] Já a narrativa de que gostaria e queria trabalhar com pessoas carentes porta o significado de carência, presente, sobretudo, na escola pública na pessoa das crianças que ali estudaram há décadas e não vinculado à carência de saberes escolares, núcleo em razão do qual se estipulou a função da escola (MARIN, 2003, p. 63).

No nosso caso, vale ressaltar que a opção “gostar de crianças” encontra maior número de respondentes entre aqueles que ainda não têm vínculo com a área da educação, diferentemente daqueles que já atuam na área e buscam no curso de Pedagogia o diploma do curso superior, em virtude das exigências legais ou, ainda, para ampliar a atuação profissional na área da gestão escolar, nas funções de coordenador pedagógico, diretor de escolar ou supervisor de ensino.

TABELA 6
Principal motivação para a escolha do curso de Pedagogia
por alunos e alunas ingressantes na UNIFESP – 2007

Motivação	Trabalham na área de educação	Não trabalham na área de educação	Total
Gostar da área de educação	7	6	13
Gostar de criança	4	9	12
Já atua na educação	11	0	11
Abertura de mercado de trabalho	4	6	10
Desejo de ensinar	3	3	6
Mãe, tia ou irmã professora	2	4	6
Desejo de atuar na gestão	5	0	5
Desejo de trabalhar com criança especial	2	3	5
Agregar conteúdo à formação anterior	3	1	4
Contribuir para a melhoria na educação	0	3	4

Se interpretarmos os dados da Tabela 6 separadamente, podemos verificar que, entre aqueles que já atuam na área da educação, em primeiro lugar, o fator que

motivou a escolha do curso foi, justamente, a inserção na área, seguido pelo fato de gostarem da área da educação e, logo depois, a possibilidade de ampliar a atuação no campo da educação, na área de gestão (coordenação, direção e supervisão). Só depois disso é que aparece, nesta ordem, o “gostar de crianças” e “gostar de ensinar”. Entre aqueles que não tem nenhum vínculo com a área da educação, a principal motivação foi o “gostar de crianças”, seguido da possibilidade de ampliação do mercado de trabalho e de gostar da área da educação.

Em que pesem as diferenças entre os grupos pesquisados, é possível perceber, tanto na pesquisa realizada por Marin (2003) como nesta aqui apresentada, que a atividade nuclear da docência, o “gostar de ensinar”, aparece nos dois grupos sem, contudo, ocupar posição privilegiada. Tais dados reforçam a necessidade de aprofundar estudos da área acerca dos sentidos e significados atribuídos à docência, tanto por professores em exercício como por alunos e alunas no processo de formação inicial. Vale notar que tais estudos já se encontram em andamento, a partir da análise de dados obtidos no questionário sobre o perfil discente, os quais serão divulgados em momento posterior ao do presente artigo.

Em relação aos principais problemas detectados por alunos e alunas do curso de Pedagogia da UNIFESP, o levantamento fornece informações bastante instigantes. Cumpre-nos, contudo, alertar que tais dados terão aqui apenas uma apresentação preliminar, já que, neste momento, novas questões estão sendo formuladas para aprofundar a variedade de abordagens e reflexões que tais dados ensejam. A Tabela 7 expõe como a maioria das alunas e alunos percebe quais são os principais problemas da educação, apresentando separadamente as respostas daqueles e daquelas que trabalham na educação e também de quem não atua na área. Cada respondente apontou até três problemas educacionais. O total de respostas não se encontra nesse quadro, apenas as de maior incidência. As respostas não foram agrupadas em categorias, para que pudessem exprimir o vocabulário utilizado pelos alunos e alunas ao fazerem referência à escola e as questões educacionais.

A Tabela 7 reúne duas questões feitas aos alunos e alunas. A primeira, como avaliavam a qualidade da escola pública e, a segunda, quais os principais problemas enfrentados pela educação brasileira. Da mesma forma que se procedeu com a Tabela 6, é recomendável que também aqui se comente, separadamente, as respostas obtidas entre os que atuam e os que não atuam na área da educação.

Tome-se como primeiro aspecto para comentário a questão da qualidade da escola pública. Em relação a esta é possível perceber que ambos os grupos a consideram péssima, seguida de ruim e precária. Parte dos alunos e alunas que já atuam na área da educação, consideram, em quarto lugar, que a qualidade da escola pública é regular e, por último, um aluno a considera baixa. Entre aqueles que não trabalham na área da educação, há divergência apenas quanto à consideração de qualidade regular e baixa, já que neste grupo nenhum aluno ou aluna considera a qualidade regular, ficando, em quarto lugar, a percepção de que a

qualidade da escola pública é baixa. Na verdade, o que chama a atenção é que, dentre os respondentes, nenhum atribuiu à escola pública um adjetivo positivo em relação à qualidade, já que, por tratar-se de questão aberta, se poderia emitir juízo de valor, destacando o que julga positivo ou negativo quando se fala de escola pública.

TABELA 7

Principais problemas da educação brasileira segundo alunos e alunas ingressantes do curso de Pedagogia na UNIFESP – 2007

Problemas apontados	Trabalha na área de educação	Não trabalha na área de educação	Total
Qualidade péssima	12	11	23
Desinteresse discente	10	11	21
Desmotivação docente	5	13	18
Falta de recursos	12	6	18
Qualidade ruim	9	10	19
Baixos salários	6	6	12
Qualidade precária	5	5	10
Desinteresse docente	6	2	8
Muitos alunos em sala	5	3	8
Formação docente	5	2	7
Progressão continuada	5	2	7
Qualidade regular	4	0	4
Desvalorização docente	4	1	5
Evasão	2	3	5
Qualidade baixa	1	4	5
Vagas escassas	2	2	4

Considerando que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia da UNIFESP são oriundos da escola pública e os que atuam na educação o fazem no âmbito da rede pública estadual e municipal, a atribuição de conceitos tão negativos em relação à qualidade reforça uma tendência já exaustivamente descrita, desde Azanha (1995), acerca da estigmatização da escola pública, muitas vezes por parte de seus usuários e daqueles que nela trabalham. Não se trata, pela natureza deste artigo, de analisar

tais discursos, ação que será empreendida em texto a ser futuramente divulgado, mas certamente tais dados nos fornecem elementos para, no âmbito do curso de Pedagogia, discutir de maneira mais rigorosa a idéia de qualidade, tomando-a muito mais como um referente, que assume significações diversas ao longo da história, do que como um significado fixo e imutável, além de propiciar um debate acerca das políticas públicas no campo da educação.

Em relação aos problemas da educação brasileira, é possível assinalar ainda algumas diferenças significativas entre alunos e alunas que atuam e que não atuam na área da educação, denominados aqui como primeiro e segundo grupos, respectivamente. Para o primeiro grupo, o principal problema da educação brasileira é a falta de recursos, enquanto para o segundo grupo é a desmotivação docente. O desinteresse discente vem em segundo lugar para ambos os grupos e, em terceiro lugar, o primeiro grupo considera como um problema a ser enfrentado o baixo salário dos professores, enquanto o segundo grupo aponta a falta de recursos.

Cada problema apontado pelos dois grupos merece, por si, uma reflexão à parte. Contudo, vale notar que os problemas enfrentados diariamente pelos professores, constantemente presentes nas pautas das reivindicações da categoria, como a falta de recursos, os baixos salários, a formação docente deficiente, entre outros, estão presentes de forma mais significativa nas indicações do primeiro grupo, que já exercem a docência. A desmotivação docente, por exemplo, não é percebida pelo primeiro grupo como o é pelo segundo, sem vínculo com a área da educação, que a considera o principal problema a ser enfrentado. Embora vivenciar a profissão constitua um diferencial nas respostas obtidas pelos dois grupos, o fato é que todos os respondentes mostram-se sensíveis aos mesmos tipos de problemas, mesmo que ainda lhes falte profundidade de análise acerca destes.

Os problemas apontados pelos dois grupos não fogem àqueles que são tratados em diferentes pesquisas sobre a realidade e o cotidiano escolar. Na verdade, os problemas assinalados integram uma vasta agenda de estudos sobre a instituição escolar, seu funcionamento e suas práticas, abarcando reflexões de diferentes naturezas. A indicação, por parte de alunos e alunas, acerca dos problemas enfrentados pela educação brasileira já foi objeto de planejamento de diferentes disciplinas do curso, com vistas a aprofundar a reflexão destas questões, de sorte a permitir às/aos estudantes uma visão mais integradora da educação e do sistema educacional brasileiro.

A Tabela seguinte expressa como a maioria das alunas e alunos percebe qual é o trabalho a ser feito pelo profissional que o curso escolhido por eles e elas forma, bem como a influência do trabalho de pedagogas e pedagogos em relação aos principais problemas da educação. A opinião daqueles e daquelas que trabalham na educação está em coluna distinta daquela de quem não atua na área. Novamente, o total de respostas não se encontra no quadro, que especifica apenas as que tiveram mais “adeptos”.

TABELA 8

Principais contribuições do(a) Pedagogo(a) para a melhoria da educação, segundo alunos e alunas ingressantes do curso de Pedagogia da UNIFESP, com e sem vínculo com a área da educação – 2007

Trabalho do/a Pedagogo/a	Trabalha na área de educação	Não trabalha na área de educação	Total
Criar e trazer novos métodos	7	4	11
Mapear questões críticas	5	5	10
Elaborar propostas	4	5	9
Inovar o ensino	5	2	7
Saber métodos de ensino	1	6	7
Propor soluções	6	1	7
Conhecer problemas de aprendizagem	5	1	6
Usar práticas educativas	2	3	5
Atuar na comunidade	3	1	4
Dar formação aos alunos	1	3	4

Perguntados sobre as principais contribuições do Pedagogo para a melhoria da educação, principalmente tendo em vista os problemas por eles apontados, alunos e alunas do curso de Pedagogia, com ou sem vínculo com a área da educação, pontuaram as expectativas que têm em relação ao curso de Pedagogia, enfatizando seu caráter prescritivo; dessa forma, a compreensão acerca do fenômeno educativo fica secundada pela assunção de que a Pedagogia deve oferecer respostas imediatas a problemas concretos.

Os dados coletados parecem indicar uma forte preocupação dos respondentes com a técnica, com o “saber fazer”. É natural que não se desconsidera a possibilidade da prescrição, mas também não se pode ignorar o risco de um enquadramento que reforce o caráter prescritivo em detrimento da compreensão da Pedagogia como um campo de pesquisa sobre o fenômeno educacional. Em pesquisa realizada com professores e alunos de um curso de Pedagogia, acerca da imagem e do imaginário da pedagogia, Placco, Lima e Christov (2004) alertaram para a necessidade de propiciar, durante a formação inicial, uma profunda reflexão acerca do campo epistemológico em que atuarão alunos e alunas oriundos da Pedagogia, além de propiciar uma profunda reflexão sobre o que faz a Pedagogia ser importante para a educação. Segundo as autoras:

O que parece é que o caráter prescritivo está associado à visão de que a pedagogia não é campo de produção de conhecimento sobre educação, mas sim campo de prescrição, de utopia, essencialmente, isto é, campo de idealizar a prática educativa, campo que se confunde com a prática educativa. O pedagogo seria o que conduz – e não a qualquer lugar, mas ao lugar certo. Haveria, então, um lugar certo, na ótica de cada pedagogo, de cada cultura, de cada sociedade, de cada tempo [...]. Em suma, o problema do caráter prescritivo da pedagogia reside em seu fundamento tecnicista, apriorístico e impositor. Muito diferente de uma pedagogia que é concebida como campo de produção de saber sobre educação, como referência crítica para mudanças (PLACCO, LIMA e CHRISTOV, 2004, p. 473).

As respostas obtidas junto aos alunos e alunas da UNIFESP e as reflexões empreendidas pelas autoras citadas reforçam a necessidade de aprofundar no curso, em diferentes disciplinas, qual o modelo predominante entre alunos e alunas acerca da Pedagogia, compreendendo *modelo* como proposto por Franc Morandi (2002, p. 143), como uma configuração, um conjunto de caracteres que une as representações e que existe sob diferentes facetas, implícitas ou explícitas, permitindo, em relação à Pedagogia, uma interrogação sobre sua origem, seu estatuto e o funcionamento dos saberes de que é portadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados descritos ao longo do presente artigo referem-se a quem é o profissional docente que será formado no novo curso, implantado no contexto de expansão analisado. São indicadores que podem subsidiar o debate sobre o caráter a ser atribuído à formação, sobre onde e quem oferecerá tal formação, assim como sobre a duração desta, seu conteúdo e método. Em um contexto mais amplo de expansão das universidades públicas, os questionamentos que os professores e professoras do curso de Pedagogia da UNIFESP fizeram, registrados no questionário sobre o perfil discente, expressam as preocupações e prioridades marcantes no projeto político-pedagógico do curso e, sem dúvida, os dados obtidos poderão influenciar posturas cotidianas na formação das alunas e alunos.

Assim, ao elaborar, aplicar, mensurar e analisar o questionário do perfil discente da primeira turma do curso de Pedagogia pode-se ainda colaborar para a construção de acúmulo de conhecimento sobre as alunas e alunos, sobre a universidade que os acolhe e também sobre o singular momento de expansão do ensino superior público no Brasil. Trata-se de conhecer uma das facetas orientadoras do caráter da formação a ser desenvolvida nos próximos quatro anos de trabalho na nova casa. Ao final deste período inaugural, espera-se ter formado profissionais aptos a retribuir à sociedade brasileira a excelência do ensino superior público, obtido no âmbito de uma universidade federal que, uma vez consolidada na área de Saúde, agora começa a trilhar o frondoso caminho das Humanidades.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mário Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion*. Washington: Banco Mundial, 1996.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Evolução do ensino superior: 1980-1998*. Brasília: INEP, 1999.
- LUCE, Maria Beatriz. *Discurso de posse no Conselho Nacional de Educação*. Disponível em <http://anped.org.br/noticias/Pronunciamento_MBLuce_posse_CNE_mai_2004.PRN.pdf>.
- MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores, novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORANDI, Franc. *Modelos e métodos em Pedagogia*. Bauru: EDUSC, 2002.
- PAIVA, Vanilda. Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.6, n.18, jan./mar.1998
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; LIMA, Emília Freitas de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. A imagem e o imaginário da pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajétorias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- PINTO, A. V. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação e Sociedade*, v.26, n. 90, jan-abr/2005.
- VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, mai-ago/2006.

FR **LUIZ CARLOS NOVAES** é doutor em Educação pela PUC/SP e professor de Políticas Públicas da Educação Brasileira, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: luiz.novaes@unifesp.br.

FR **DANIELA AUAD** é doutora em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP, professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e pesquisadora colaboradora do Departamento de Sociologia da Universidade de Campinas (UNICAMP), onde realiza pós-doutorado sobre a temática da Igualdade e da Paridade nas Políticas Educacionais e no Cotidiano Escolar. E-mail: daniela.auad@unifesp.br.

*Recebido em agosto de 2007.
Aprovado em agosto de 2008.*