

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Yvan Pacheco Dourado

**A Sociologia da Educação na constituição da formação
docente em diferentes instituições de ensino superior**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA,
SOCIEDADE**

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Yvan Pacheco Dourado

**A Sociologia da Educação na constituição da formação
docente em diferentes instituições de ensino superior**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação, no Programa de Estudos
Pós-Graduados em Educação: História, Política,
Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

Este trabalho é dedicado a todas as crianças com quem tive a oportunidade e o privilégio de trabalhar, pois foram elas que motivaram em mim a vontade de entender a escola e a profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e de maneira especial, agradeço aos meus pais Dorival e Ione, pelo amor incondicional e pela educação que me deram. Sem eles esse trabalho não poderia ser feito. Aos meus familiares e parentes por tudo e ao Mateus, meu sobrinho, minha alegria.

Agradeço também a minha orientadora Professora Doutora Luciana Maria Giovanni, pelas aulas, pelas discussões e pela paciência. Suas contribuições foram sempre de extrema importância, sem as quais o trabalho não seria maduro e consistente.

Ao Professor Doutor Carlos Giovinazzo e ao Professor Doutor José Vaidergorn pela leitura do relatório de qualificação e pelas discussões e contribuições pertinentes apresentadas.

A todos os professores do programa EHPS, aos colegas de pós-graduação, que sempre me incentivaram, mesmo nas horas em que eu parecia estar perdido, e à Betinha, amiga sempre paciente e prestativa.

Aos professores e coordenadores que concordaram em participar das entrevistas possibilitando, assim, as análises contidas nesse trabalho.

Agradeço aos meus amigos. Não existo sem eles.

Além disso, sou grato a todos os professores com quem trabalhei até hoje. Com muitos aprendi, com outros tantos (os que tiveram a paciência de me ouvir) tive a oportunidade ensinar. Na relação com eles e com as crianças é que senti a necessidade de aprofundar meus estudos para que pudesse conhecer a escola e assim torná-la mais humana e sensível.

À CAPES pela bolsa concedida.

DOURADO, Yvan Pacheco. 2009. *A Sociologia da Educação na constituição da formação docente em diferentes instituições de ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar, em diferentes tipos instituições de ensino superior, a relevância atribuída ao estudo da Sociologia da Educação para a formação de professores nos cursos de Pedagogia. Para caracterizar o perfil da disciplina Sociologia da Educação e o espaço que ocupa na proposta curricular dos cursos a serem investigados, bem como para identificar e caracterizar perfil, necessidades e visão da disciplina expressas por professores formadores e coordenadores pedagógicos dos cursos, a coleta de dados foi realizada, no ano de 2008, em 04 diferentes instituições de ensino superior da cidade de São Paulo (uma universidade pública e três instituições privadas), por meio de procedimentos metodológicos que incluíram: a) realização de entrevistas semi-estruturadas (com auxílio de roteiro construído e testado com essa finalidade) com 01 professor-formador (responsável pela disciplina) e 01 coordenador pedagógico (curso de Pedagogia) e b) realização de análise documental envolvendo a legislação atual norteadora da formação de professores (no Brasil e no Estado de São Paulo) e documentação geral norteadora do curso de Pedagogia e disciplina específica de Sociologia da Educação (proposta curricular do curso, plano de ensino da disciplina) nas instituições alvos do estudo. Os dados obtidos foram organizados em quadros-síntese e analisados à luz do referencial teórico oferecido por autores como: M. Apple, C. Baudelot, O. Evangelista, F. Fernandes, A. Nóvoa, J.C. Passeron, K. Zeichner – cujos estudos voltam-se para aspectos históricos e sociológicos do processo de formação docente. Os resultados indicam que apesar da importância que os professores atribuem ao estudo da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia, as práticas que relatam para o seu ensino ainda são insuficientes para o desenvolvimento do “olhar sociológico” e crítico necessário aos alunos de Pedagogia, futuros professores.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Curso de Pedagogia, Formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

DOURADO, Yvan Pacheco. 2009. Sociology of education on the constitution of academic development in different institutions of higher education. Dissertation (Master's degree in Education). São Paulo: Program of Post-graduate Studies in Education: History, Politics, Society - Pontifical Catholic University of São Paulo. Advisor: Professor PhD. Luciana Maria Giovanni

ABSTRACT

The aim of this study is to identify, in different kinds of higher education institutions, the relevancy attributed to the Sociology of Education study on the development of teachers from the Education Program. In order to characterize the profile of the course Sociology of Education and the place that it occupies on the curricular proposal from the courses that are going to be investigated, as well as to identify and characterize the profile, necessities and the discipline views expressed by professors and pedagogic coordinators from the Education Programs, the data collection was performed in the year 2008, in 4 different institutions of higher education in the city of São Paulo (one public university and three private institutions), through methodological procedures that included: a) execution of semi-structured interviews (with the assistance of a script developed and tested to this purpose) with 01 professor (responsible for the course) and 01 pedagogic coordinator (Education Program); b) execution of documental analysis concerning the present legislation that guides the development of teachers (in Brazil and in the State of São Paulo) and general documentation that guides the Education Program and the course Sociology of Education (curricular proposal, teaching plan of the course) at the target institutions of this study. The obtained data were organized into summary-charts and analyzed under the theoretic referential offered by authors such as: M. Apple, C. Baudelot, O. Evangelista, F. Fernandes, A. Nóvoa, J.C. Passeron, K. Zeichner – whose studies focus on the historical and sociological aspects of the process of academic development. The results show that in spite of the importance attributed by professors to the study of Sociology of Education in the Education Program, the reported practices to its instruction are still insufficient to the development of the critical “Sociological look” necessary to the students of Education and future teachers.

Keywords: Sociology of Education; Education Program; development of teachers to the initial years of elementary school

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 12
Problematização e Justificativa	p. 13
Questões de Pesquisa	p. 28
Hipótese	p. 28
Objetivos	p. 29
Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	p. 29
CAPÍTULO 1: APOIOS TEÓRICOS E OUTROS ESTUDOS REALIZADOS	p. 33
1.1 Sociologia Crítica e Sociologia da Educação	p. 33
1.2 Algumas pesquisas sobre Formação de Professores	p. 37
CAPÍTULO 2: ALGUNS ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL – A PARTIR DOS ANOS 1990	p. 42
2.1 A Década de 1990 e a LDBEN (Lei Nº 9.394-96)	p. 42
2.2 O curso de Pedagogia e a formação de professores	p. 46
3. A PESQUISA REALIZADA	p. 50
3.1 As instituições pesquisadas	p. 51
3.1.1 O perfil das instituições pesquisadas	p. 51
3.1.2 O que dizem os documentos analisados	p. 54
3.2 O perfil dos sujeitos	p. 57
3.2.1 Coordenadores de curso	p. 58
3.2.2 Professores formadores responsáveis pelos conteúdos da Sociologia da Educação	p. 61
3.3 A Sociologia da Educação na formação os futuros professores: visão de coordenadores e professores formadores dos cursos de Pedagogia	p. 64
3.3.1 Coordenadores de Curso	p. 65
3.3.2 Professores formadores responsáveis pelos conteúdos da Sociologia da Educação	p. 78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 101
Questões de Pesquisa	p. 101
Hipótese	p. 101
Objetivos	p. 102
Perspectivas	p. 104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 106
ANEXOS	p. 110

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de Entrevistas com professores-formadores	p. 111
Anexo 2: Roteiro de Entrevistas com coordenadores de curso	p. 112
Anexo 3: Questionário para professores e coordenadores	p. 113
Anexo 4: Roteiro para leitura e análise dos documentos	p. 115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A Sociologia da Educação no currículo dos cursos de Pedagogia das quatro instituições investigadas	p.54
Quadro 2: Os planos de ensino das disciplinas Sociologia da Educação (ou equivalente)	p.55
Quadro 3: Perfil dos coordenadores de curso	p.58
Quadro 4: Formação dos coordenadores – descrição e avaliação de percursos de formação e experiências profissionais	p.60
Quadro 5: Perfil dos professores da disciplina Sociologia da Educação (ou equivalente)	p.62
Quadro 6: Formação dos professores – descrição e avaliação de percursos de formação e experiências profissionais	p.63
Quadro 7: Visão dos coordenadores sobre a educação no Brasil hoje e possibilidades de mudança	p.65
Quadro 8: Visão dos coordenadores sobre o curso de Pedagogia na instituição em que trabalham e sobre a formação dos alunos para o magistério.	p.68
Quadro 9: Visão dos coordenadores sobre o papel da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia da instituição	p.70
Quadro 10: Carga horária dos cursos de Pedagogia e o espaço da Sociologia da Educação dentro dela	p.73

Quadro 11: Os conteúdos da disciplina Sociologia da Educação na visão dos Coordenadores	p.74
Quadro 12: Visão dos coordenadores sobre as diferenças entre as instituições de ensino superior para formação dos professores	p.76
Quadro 13: Visão dos professores sobre a educação no Brasil hoje e possibilidades de mudança	p.78
Quadro 14: O que os professores da disciplina Sociologia da Educação consideram uma boa formação para os professores que vão trabalhar com os anos iniciais da escolarização	p.82
Quadro 15: Visão dos professores sobre a formação dos alunos de Pedagogia na instituição em que trabalham	p.87
Quadro 16: Papel da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia na visão dos professores	p.90
Quadro 17: A Sociologia da Educação – conteúdos e materiais mencionados pelos professores	p.93
Quadro 18: Descrição das aulas de Sociologia da Educação pelos professores formadores	p.96
Quadro 19: Aspectos bem sucedidos e o que precisa melhorar nas aulas de Sociologia da Educação, segundo os professores	p.98

(...) Só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só pra desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação.

(Karl Marx, 1980, p. 584)

INTRODUÇÃO

Quando se fala em prática docente é muito importante discutir a formação do profissional da educação, pois na sociedade contemporânea, a escola é passagem obrigatória para todos os indivíduos, ou em outras palavras, existe uma exigência social pela escolarização das pessoas. Nesse sentido, o professor e a escola têm papéis muito importantes para a constituição da nossa vida social, cultural e política.

Quando ainda na graduação em Ciências Sociais comecei a trabalhar com educação, mais especificamente na educação infantil, acreditava que, como cientista social, poderia dar um tom mais abrangente e crítico para as discussões da instituição em que trabalhava, mesmo sem ter contato com a Sociologia da Educação em minha formação inicial. No entanto, o primeiro fato que constatei foi a predominância da Psicologia da Educação, tanto na formação dos professores, quanto na constituição de um saber relevante para a prática docente na educação infantil. Decorrente dessa primeira impressão cheguei a uma segunda constatação: a de que a Sociologia e a Sociologia da Educação eram, se não ciências desconhecidas, consideradas menos relevantes para o trabalho educativo no âmbito da educação infantil.

Comecei então a pensar qual era o papel desse tipo de conhecimento para os professores em seu trabalho na escola e na sala de aula. De um ponto de vista sociológico, partia do pressuposto de que a educação, por si só, não era capaz de efetivamente mudar a sociedade, como profetizava o senso-comum ou o “otimismo pedagógico” do início do século XX, mas acreditava que, inserida em um contexto social, a educação remetia a um caráter de conservação. Segundo Marx (1991):

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelo homem e que o próprio educador deve ser educado (MARX, 1991, p.12).

Assim, optei pela entrada no Programa Educação: História, Política, Sociedade da Pós Graduação da PUC-SP, a fim de entender um pouco mais essa questão: o papel da Sociologia da Educação na formação e na atuação do professor.

Problematização e Justificativa

Começando a levantar materiais para me apropriar mais do que já foi produzido sobre esses assuntos iniciais percebi que o problema não estava em uma instituição ou em um grupo de professores, mas se configurava como um problema geral no âmbito, tanto da atuação, quanto da formação docente. Assim, a própria inexistência de debates sociológicos dentro das escolas, já me apontava para um problema de pesquisa bastante fértil.

Desta maneira, como aluno do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), minha pesquisa se inseriu no projeto de pesquisa “*Processos de Formação de Professores e Estatuto Profissional do Magistério*”, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, no âmbito da Linha Pesquisa *Escola e Cultura na perspectiva das Ciências Sociais*. Esse projeto tem por finalidade:

(...) aglutinar esforços de investigação voltados para a compreensão dos elementos que envolvem os processos de formação, sejam em cursos de formação inicial e continuada, seja pelo próprio exercício da profissão docente. (...) Tal proposta visa a compreender os professores e os contextos que os formam na trama das relações sociais e profissionais em que operam, tanto numa perspectiva sociológica, quanto histórica. (GIOVANNI, 2008, p.1)

A partir daí comecei a levantar alguns trabalhos que tivessem como preocupação a participação da Sociologia da Educação na formação dos professores, principalmente aquelas pesquisas que se voltavam para os aspectos históricos e sociológicos atuais da formação docente. Ao mesmo tempo, também constatei a necessidade de informações que fornecessem um histórico da Sociologia da Educação nas instituições de ensino superior brasileiras, bem como permitissem compor a própria história do ensino superior no país e sua legislação. Assim, recorri a estudos como os de Evangelista (1997), Andreotti (1991), Fernandes (1987) – para o panorama brasileiro e a estudos como os de Nóvoa (1995), Apple e Teitelbaun (1991), Passeron (1991), Baudelot (1991), Canário (2005) – para um panorama de outros países.

Segundo o trabalho de Evangelista (1997) sobre a criação do IEUSP (Instituto de Educação da Universidade de São Paulo), em 1934 já existia uma preocupação com a Sociologia na grade curricular para a formação dos professores. Essa disciplina seria “a principal via de intervenção ideológica na formação dos professores”:

(...) O projeto das elites, como dos intelectuais reconstrutores, implicava intervenção de natureza cultural, espiritual. Moldar as mentes das classes perigosas constituiria sua personalidade, adequando-a ao novo país e ao trabalho racional¹. Vários foram os saberes chamados para sustentar este projeto político: (...) a Sociologia, como via de conhecimento do meio, da sociedade e do indivíduo e de promoção das necessárias adaptações exigidas pela convivência cooperativa, solidária e harmônica, fundamentais para a conservação da paz num mundo saído de uma grande guerra mundial.² (EVANGELISTA, 1997, p.19)

Levando em consideração esse primeiro momento da Sociologia na formação dos docentes no Brasil, vale a pena pensar que caráter tinha essa formação.

Tanto na sua matriz francesa com Augusto Comte e depois com Emile Durkheim, quanto aqui no Brasil, a Sociologia apresentava uma visão de ajustamento da educação à sociedade. Nesse início se acreditava que a Sociologia nada mais era do que uma ciência que deveria se ocupar de estudar os fenômenos sociais com a finalidade de aperfeiçoar as instituições sociais e, conseqüentemente, manter a ordem estabelecida. A sua entrada no campo da educação então, deve ser compreendida com esse olhar. Em outras palavras isso quer dizer que expandir a educação básica e ensinar a Sociologia da Educação para os futuros professores era também uma forma de controle social.

Em estudos sobre formação de professores em Portugal, ela é vista por Nóvoa (1995), como algo para além do saber técnico e instrumental: “A lógica

¹ Nessa passagem a autora se refere à discussão acerca dos imigrantes e de sua influência nos movimentos revolucionários. Segundo Evangelista, as elites e os intelectuais queriam acabar com essa influência e produzir o caráter nacional do “brasileiro” e do “patriota”, em outras palavras, construir a “nação”.

² Outro saber importante era o da Psicologia “(...) como modo de construir a personalidade e, ademais, de selecionar as capacidades e identificar as aptidões individuais para melhor distribuição dos homens nas diversas funções do mundo do trabalho.” (EVANGELISTA, 1997, 19)

da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1995, p.27).

Não é estranho se pensar então, que hoje a Sociologia da Educação não tenha mais tanto espaço nas discussões sobre a formação dos professores, apesar de, mesmo com esse suposto desprestígio atual, a Sociologia da Educação ainda esteja presente como conteúdo relevante nos cursos de formação de professores.

Interessa, pois, a esta pesquisa discutir a possibilidade de reflexão a que pode levar o estudo da Sociologia em cursos de formação de professores, justamente levando em conta essa tendência ao desprestígio da Sociologia da Educação na grade curricular desses cursos – uma medida nada sutil para impedir a formação política dos professores. Interessa a esta pesquisa, sobretudo, indagar como os professores formadores e coordenadores desses cursos respondem a isso.

Há que se levar em consideração que, desde a sua primeira inclusão, em 1933, no currículo obrigatório das antigas escolas normais, por ocasião da reforma paulista, a Sociologia da Educação vem sendo formalmente considerada disciplina básica em todos os cursos de formação de professores no estado de São Paulo, assim permanecendo até hoje. Sobre esse assunto Fernando Roberto Campos (2002) comenta:

A Sociologia da Educação surge como disciplina escolar nas escolas normais na década de 30 e até os dias atuais compõe o currículo da formação profissional de professores primários. Durante seus quase setenta anos de história, a Sociologia da Educação sempre usufruiu de um estatuto autônomo com posição e carga horária definida na grade curricular das escolas normais, com programas de ensino próprios e manuais didáticos dedicados ao seu ensino (CAMPOS, 2002, p. 2)

Nas primeiras décadas de sua inclusão no currículo de formação de professores, no entanto, a Sociologia da Educação era vista com maus olhos. Mesmo não tendo ainda um caráter de investigação científica e de crítica social, a Sociologia da Educação já era freqüentemente associada ao questionamento da ordem estabelecida. Em outras palavras, existia muita ressalva em se adotar a Sociologia como parte integrante do currículo de

muitas áreas do saber, simplesmente pelo fato do conservadorismo impedir o desenvolvimento de qualquer idéia que questionasse os valores, as regras ou as normas estabelecidas. Nas palavras de Andreotti (1991):

Mesmo não estando ainda voltada para profundas considerações críticas sobre a estrutura social brasileira, a Sociologia já representava, no início, um veículo de reflexão sobre concepções sedimentadas em nossa sociedade (Andreotti, 1991, p.41).

Contudo, com o passar do tempo e apesar dos avanços da Sociologia nacionalmente, com estudos científicos que ajudam na compreensão da realidade complexa e desigual do Brasil e apesar da sua inclusão na base de todos os cursos de formação de professores, ainda existe uma lacuna na formação sociológica dos educadores, que os impede de enxergar algo além dos muros da escola ou de estabelecer algum tipo de vinculação entre a prática pedagógica e a realidade social e política do lugar onde vivem e do país como um todo.

O sociólogo Florestan Fernandes (1987) aponta essa deficiência na formação do professor, fazendo não só a crítica ao tipo de formação a que vêm sendo submetidos os professores brasileiros, mas também apontando as razões históricas dessa lacuna na formação desses profissionais. Segundo ele, os cursos de formação devem também se preocupar com a formação do professor enquanto agente político, fomentador de discussões e mudanças:

Então, faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar armado de uma consciência política exemplar. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente (FERNANDES, 1987, p.31).

Florestan Fernandes segue debatendo a questão, afirmando as dificuldades do professor, mas, ao mesmo tempo, enfatizando seu papel protagonista na sociedade atual. Nas palavras do próprio autor:

A educação do educador é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira hoje. O educador está se reeducando em grande parte por sua ação

militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência e, portanto, seus modos de ação. (FERNANDES, 1987, p. 33)

Para o sociólogo, essa lacuna tem raízes históricas e data dos primeiros cursos de formação de professores, ainda no início do século XX. Segundo ele, nas antigas Escolas Normais:

O educador precisava aprender Biologia Educacional, Psicologia Social, Sociologia Educacional, Didática, Didática Geral, Didática Especial e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, mais acomodável e acomodado. (FERNANDES, 1987, p. 20)

Para Apple e Teitelbaun (1991), essa falta de consciência política do professor está ligada às próprias condições de seu trabalho a que vêm sendo submetidos os professores. Segundo os autores, os professores vivem o mesmo processo pelo qual passam outros trabalhadores na sociedade contemporânea capitalista. *Precarização* e *degradação* são os termos sociológicos mais usados para designar esse processo. Segundo os autores:

Estamos todos testemunhando ou experimentando algumas importantes transformações que terão um forte impacto sobre *como* realizamos nossos trabalhos e *quem* decidirá se estamos realizando-o bem ou não. (...) A mudança das estruturas de controle do trabalho dos professores em áreas algo distantes dos corredores e das salas de aula das escolas terá importantes implicações em relação a saber se o conteúdo e a pedagogia de nossas escolas terão afinal qualquer efeito crítico (APPLE & TEITELBAUN, 1991, p. 64 grifos dos autores).

Desta maneira então, a visão empresarial atual da escola coloca numa posição muito delicada o trabalho docente, pois se pauta no sucesso capitalista, pelo qual os professores perdem a autonomia sobre seu próprio trabalho. Isso ocorre por meio de dois processos específicos e consecutivos

que os autores chamam de: a) “separação entre concepção e execução” e, posteriormente, b) “desqualificação” (APPLE & TEITELBAUN, 1991, p. 65).

O primeiro – separação entre concepção e execução – se efetua quando alguém de fora do âmbito da ação profissional tem controle maior sobre o que é planejado e conseqüentemente o que deve ser realizado. Nesta etapa, “a pessoa que está realizando o trabalho perde a visão do processo global e perde o controle sobre seu próprio trabalho”. O segundo – desqualificação – se dá quando, perdendo controle sobre seu trabalho, as habilidades adquiridas pelo professor se “atrofiam”, tornando-se alvo fácil para controle por parte da administração escolar (APPLE & TEITELBAUN, 1991, p. 65).

Desta maneira, os autores trazem à tona uma reflexão de extrema importância e que diz respeito à grande maioria dos países hoje. O controle do currículo e das práticas educacionais por organismos exteriores à sala de aula e à escola modifica significativamente a maneira como os professores ensinam e principalmente o que ensinam e, conseqüentemente, a maneira como os alunos aprendem e o que aprendem.

Um exemplo interessante utilizado pelos autores diz respeito aos processos de avaliações gerais e externas que visam medir a qualidade dos professores e das instituições de ensino. Para Apple e Teitelbaun (1991) esses tipos de avaliação têm conseqüências desastrosas, pois acabam obrigando o professor a ensinar exclusivamente para esses testes, deixando de lado o conteúdo mais crítico e que leve em conta os saberes dos alunos e as demandas locais. Nas palavras dos autores:

Em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios. (...) Os burocratas educacionais tomam emprestadas a ideologia e as técnicas de gerência industrial sem reconhecer o que pode e tem acontecido à maioria dos empregados na própria indústria (APPLE & TEITELBAUN, 1991, p. 67).

Estes questionamentos por parte dos autores, bem como esta última citação, quando fala das técnicas de gerência industrial e dos operários industriais, nos remetem ao conceito de “trabalho alienado” apresentado por Marx (1989), em 1844, no que foi chamado de *Manuscritos Econômico-*

Filosóficos, nos quais ele procura entender a objetivação do trabalho e a maneira como o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho, a mercadoria. Logicamente, os professores não estão ligados diretamente com a esfera da produção do mundo material, contudo, algumas contribuições de Marx nos ajudam a entender o que Apple e Teitelbaun estavam dizendo. Segundo Marx:

A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda e servidão do objeto*, a apropriação como *alienação*. (MARX, 1989, p. 159 grifos do autor)

Marx explica que:

A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação, que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital. (MARX, 1989, p. 159)

Como conclusão tem-se a idéia de que “(...) o trabalhador se relaciona ao *produto do seu trabalho* como a um objeto *estranho*” (MARX, 1989, p. 159 grifos do autor), o que acaba tornando-o “servo do objeto”, pois é dele que recebe trabalho e, em decorrência disso, recebe seus meios de subsistência.

Para Marx esse processo desemboca numa condição na qual o trabalho na sociedade capitalista não é uma atividade espontânea, mas exterior e estranha ao trabalhador. Em suas próprias palavras:

Em primeiro lugar, o trabalho é *exterior* ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. (MARX, 1989, p. 162 grifos do autor)

Guardando as devidas proporções, se sentindo estranho ao seu próprio trabalho, o professor é *alienado* não só do resultado de seu trabalho, mas também de todo o processo. Os muitos desdobramentos dessa reflexão desvirtuariam o rumo deste trabalho, mas o que realmente importa nesse momento, é a noção de que, dentro da sociedade capitalista, a escola também acaba sendo gerida pela *lógica do capital*, cujas conseqüências são sentidas diretamente no trabalho docente e na própria formação dos professores.

Como exemplo desse processo pode-se citar: o aumento significativo de instituições formadoras, principalmente de ensino superior e de caráter privado; a instrumentalização dos saberes na maioria dos cursos; o aligeiramento de todo o processo formativo que privilegia uma formação técnica e, conseqüentemente, a separação dos docentes da sua própria área de saber e, conseqüentemente, da própria autoria de seu trabalho ao iniciar seu exercício profissional.

Quem nos trás algumas pistas interessantes para a superação desses problemas vividos pelos professores, é Theodor Adorno (2006a e 2006b). Segundo o autor, a profissão docente é envolvida por questões (pedagógicas, econômicas e sociais) chamadas por ele de “tabus”, que poderiam ser melhor compreendidos pelos próprios professores. Por tabus o autor entende que são:

(...) Representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais. (ADORNO, 2006a, p. 98)

Para Adorno, no desenvolvimento da história alemã, a figura do professor sempre esteve ligada a de um serviçal e a de uma profissão de fome. Grande parte desta imagem criada se deve a própria organização da sociedade

e, conseqüentemente, da escola, que impede que o professor enxergue sua própria situação e a modifique. Nas palavras do autor:

Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de “necessidade da escola” oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito. Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os down to earth (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte. Uma tal hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação da escola com os alunos. (ADORNO, 2006a, p. 116)

Tal constatação nos leva a crer que, juntamente com as outras disciplinas do curso de Pedagogia, e da maneira como ela é trabalhada, a Sociologia da Educação pode vir a ser um elemento importante na formação dos docentes.

Sobre isso Adorno comenta que:

(...) Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, nesse plano, a escola não é apenas objeto. (...) O phatos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. (ADORNO, 2006a, p. 117)

Em outro texto, Adorno (2006b) explora a questão de um campo específico de saber, a Filosofia, e a sua relação com os professores. O autor comenta a entrada da Filosofia nos exames de admissão de professores para o ensino superior na Alemanha, e a maneira como isso requer um olhar diferenciado para esse tipo de conhecimento.

Apesar de tratar especificamente da Filosofia, vamos tomar a liberdade de aproximar o exemplo do autor com a nossa discussão acerca da Sociologia no ensino superior, mais especificamente, no curso de Pedagogia.

Nesse texto Adorno diz que:

A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a auto-alienação. Esta possivelmente se avoluma ainda mais na medida em que *a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais, prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição de conhecimentos profissionais*. A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário; em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não só no caso dos candidatos, mas de um modo geral. (ADORNO, 2006b, p. 69, grifos nossos)

Esta passagem da obra de Adorno nos parece importante para refletir sobre várias questões presentes ao longo deste trabalho. O fato de uma área específica do conhecimento ser considerada “peso morto”, pode parecer forte, mas não se pode duvidar também, que esse tipo de afirmação tenha seu eco na sociedade.

No caso da Sociologia, acreditamos que, pelos mesmos motivos apontados por Adorno, ela tem se tornado marginalizada dentro do curso de Pedagogia.

Antônio Cândido (1977) é outro autor que, ao falar sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação também aponta essa condição. Para ele, a maneira equivocada como caminharam, tanto a Educação quanto a Sociologia, levou a uma incompreensão do que seria a Sociologia da Educação, fato que terminou por desenvolver implicações futuras com as quais lidamos até hoje. Segundo o autor:

Compreendemos, assim, que na sua generalidade, ela tenha quase sempre permanecido, mais que intermediária, marginal. (CÂNDIDO, 1977, p. 9)

Segundo Cândido, podemos encontrar três linhas de estudos sociológicos sobre a educação conforme a tonalidade dominante, são elas: “filosófico-sociológica, pedagógico-sociológica e propriamente sociológica”.

A primeira é sobretudo uma reflexão sobre o caráter social do processo educativo, seu significado como sistema de valores sociais, sua relação com as concepções e teorias do homem. (CÂNDIDO, 1977, p. 7)

Durkheim e Dewey são os autores que se preocupam em fundamentar uma teoria geral da educação. A crítica feita por Antônio Cândido, é que esse tipo de vertente sociológica desencoraja as pesquisas concretas, fundamentais na Sociologia, em detrimento de interpretações gerais da problemática.

Já a segunda vertente:

A linha pedagógico-sociológica desenvolveu-se principalmente nos E.U.A., onde se procurou efetuar o estudo dos aspectos sociais da educação a fim de obter bom funcionamento da escola. (CÂNDIDO, 1977, p. 8)

Nessa fase, as obras são “um conjunto de manuais e compêndios redundantes” que pouco tem de pesquisa científica e apresentam grande debilidade teórica.

A terceira linha é tida por Cândido como “aprofundamentos das linhas 1 e 2 e como análise das situações pedagógicas. Para ele:

A terceira linha é devida a sociólogos ou a educadores de orientação sociológica mais definida, que vêem na sociologia educacional um ramo da sociologia, não da ciência da educação. Beneficiada pelo desenvolvimento das duas linhas anteriores, delas herdou a tendência filosófica e a tendência prática, ou seja, a preocupação com a função social da educação e com a solução dos problemas educacionais. No entanto, afastou a especulação de uma e o imediatismo de outra, procurando definir um sistema coerente de teorias elaboradas segundo as exigências do espírito sociológico. (CÂNDIDO, 1977, p. 9)

Conclui-se que a Sociologia da Educação se modifica com o passar do tempo, superando suas formas anteriores sem, contudo, esquecer essa sua herança. Alguns aspectos foram conservados e outros modificados uma vez que “(...) a Sociologia da Educação pouco existe como teoria e quase nada como pesquisa” (CÂNDIDO, 1977, p. 10).

O que se pode dizer de antemão é que, embora esse aligeiramento da formação docente não se deva somente, ou principalmente à marginalização da Sociologia da Educação no currículo dos cursos de formação de professores para os anos iniciais da escola básica, certamente essa

marginalização constitui um dos fatores relevantes a serem considerados para compreensão desse processo.

Esse processo de aligeiramento do curso de Pedagogia e de marginalização da Sociologia da Educação culminou na situação que se pode observar hoje e que se pretende investigar nessa pesquisa: o que se percebe é que, esse lugar marginal que ocupa a Sociologia da Educação no currículo de tais cursos, ou seja, na constituição de saberes considerados relevantes para a prática docente futura dos professores em formação, acaba levando a sua marginalização – é o que se constata quando se faz algum tipo de levantamento bibliográfico relacionado a tais temas.

A esse respeito, em levantamento inicial de estudos sobre o tema – a Sociologia da Educação na formação dos professores para as séries iniciais – foi possível perceber que existem poucas pesquisas que se interessam em focar essa questão nos dias de hoje.

Num rápido levantamento realizado nas bibliotecas das principais Faculdades de Educação de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP e PUCSP), utilizando como delimitadores da pesquisa as palavras “*sociologia*”, “*sociologia da educação*”, “*formação*” e “*professores*” e recortando o resultado para apenas teses e dissertações (sem imposição específica de data) foram encontrados somente quatro trabalhos relevantes para esta pesquisa, sobre a Sociologia/Sociologia da Educação na formação dos professores para séries iniciais – todos focalizando a questão na perspectiva histórica, sem tratar do problema nos dias de hoje.

Outro levantamento foi feito por meio das pesquisas apresentadas nas últimas reuniões anuais (29º em 2006, 30º em 2007 e 31º em 2008) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) nos Grupos de Trabalho “*Formação de Professores*” (GT 08) e “*Sociologia da Educação*” (GT 14). Mesmo tendo como principais referenciais teóricos os autores da Sociologia e da Sociologia da Educação, não foram encontrados trabalhos que discutissem diretamente o ensino da Sociologia, ou a Sociologia na formação dos professores e tampouco a disciplina Sociologia da Educação no curso de Pedagogia.

Também em pesquisa realizada pelo site da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), no Grupo de Trabalho intitulado “*Educação e Sociedade*”, não foi encontrado nenhum trabalho com a temática relacionada à pesquisa a que se refere esta Dissertação.

Tais constatações permitem supor a relevância da pesquisa aqui proposta, especialmente levando em consideração o aumento considerável de instituições de ensino superior, de caráter privado, bem como o aumento de oferta de cursos de licenciatura (em especial os de Pedagogia) considerados cursos destinados a alunos de origem proletária (conforme indicam os Projetos Pedagógicos dos cursos aqui investigados, em relação ao “Perfil da Clientela”), cursos esses oferecidos com mensalidades a preços baixos – o que certamente deve resultar em mecanismos específicos no interior de tais cursos, com cortes das despesas, redução de carga horária e de recursos materiais e humanos.

A esse respeito cabe ressaltar, finalmente, aqui, o que dizem alguns estudiosos sobre as mudanças significativas ocorridas no ensino superior brasileiro nos últimos anos.

Muitas pesquisas têm feito avaliações dessas mudanças e suas tendências, mostrando diferentes facetas dessa nova realidade educacional no ensino superior brasileiro. Muitas delas resgatam dados oficiais do MEC para caracterizar essa nova fase iniciada em meados da década de 1990, por conta das políticas propostas pelo FMI e Banco Mundial, que se caracterizaram principalmente pelo forte favorecimento à privatização do ensino superior ou, em outras palavras, pelo favorecimento dado ao aparecimento e domínio absoluto das instituições privadas.

No estudo de Segre (2008), por exemplo, pode-se constatar que essas políticas aplicadas ao ensino superior no Brasil também estão presentes em toda a América Latina e Caribe. Segundo o autor houve um aumento considerável no acesso ao nível superior de ensino em todos os países da América Latina e Caribe, fato que ele considera passível de ser caracterizado como *massificação*. Em suas palavras:

La tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en el 2005. (SEGRERA, 2008, p. 268)

No entanto, focalizando especificamente as condições em que se dá o acesso ao ensino superior no Brasil, apesar de registrar o aumento do acesso da população aos cursos de nível superior, Dias Sobrinho e Brito (2008) afirmam que o ensino superior ainda não foi massificado no país. Eles acreditam que:

Aunque la composición social de los alumnos no sea hoy tan elitista como antes, o Brasil todavía no ha ingresado en la categoría de masa. Con aproximadamente el 12% de los estudiantes entre 18 y 24 años cursando estudios universitarios, la educación superior brasileña todavía es de elite. (DIAS SOBRINHO & BRITO, 2008, p. 491)

Baseando seus argumentos em dados da UNESCO e do MEC, os autores tentam mostrar nesse estudo que essas mudanças propiciaram o surgimento de um novo tipo de ensino superior, mais ligado à lógica da “funcionalidade econômica” e da “utilidade capitalista”. Nesse ponto, vale ressaltar que essa mudança acompanha o crescimento das instituições particulares, mas também acaba mudando o caráter das universidades públicas, que passaram a se adequar a essa nova fórmula.

Em outras palavras, o que os autores querem dizer é que, no Brasil:

(...) 92% del total de 2.398 instituciones son pequeñas instituciones que se dedican solamente a la enseñanza y están orientadas a impartir una rápida titulación a los alumnos, con el objetivo de les facilitarles su inserción en el mercado laboral. (DIAS SOBRINHO & BRITO, 2008, p. 489)

Nota-se então que o aumento da oferta de cursos superiores fez com que aumentasse também a heterogeneidade desses cursos. Se antes predominavam as universidades públicas e as universidades comunitárias ou confessionais, que se baseavam no tripé “ensino, pesquisa e extensão” com cursos de graduação e pós-graduação, hoje em dia o predomínio é das instituições particulares, sejam elas de grande porte ou pequenos institutos de ensino isolados.

Podemos concluir, então, que mesmo com a ampliação do número de vagas e, conseqüentemente, do acesso, não houve uma democratização do ensino superior, uma vez que ele não é igual nessas diferentes instituições.

Segundo Britto, Silva, Castilho e Abreu (2008) é possível fazer uma diferenciação das IES da seguinte forma:

1. as instituições *públicas*, mantidas tradicionalmente pelo erário, com a responsabilidade de formar cidadãos e profissionais segundo as perspectivas da sociedade;
2. as instituições que ainda preservam muito do sentido social e os valores da ciência e do conhecimento como valor público, como em geral costumam ser as *confessionais* e muitas *comunitárias*;
- e 3. as instituições *privadas* com nítida e até mesmo declarada orientação mercantilista, *empresas educacionais* que prioritariamente buscam o maior lucro possível e se inserem francamente no jogo de forças do mercado". (BRITTO *et al*, 2008, p. 781, grifos nossos)

Foi levando em consideração essa caracterização do ensino superior brasileiro, que a escolha das instituições para a pesquisa aqui apresentada, foi realizada.

Cabe ainda ressaltar aqui que o ensino superior particular tem sido uma opção consciente dos últimos governos brasileiros – desde a LDBEN em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, até o PROUNI, do governo Luis Inácio Lula da Silva.

Nos dados do ultimo Censo da Educação Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o número de instituições particulares correspondia a 92,5% entre faculdades, 96,7% entre centros universitários e 47,5% entre universidades³. Ainda segundo esse Censo, o total de IES (Instituições de Ensino Superior) particulares corresponde a cerca de 89% do total, enquanto as IES públicas (federais, estaduais e municipais) somam somente 11% do total. Outro número interessante do senso é que, do total de estudantes matriculados no ensino superior, somente 1.240.968 estão nas escolas públicas, enquanto 3.639.413 estão em algum tipo de instituição particular.

³ Todos os dados retirados do site do INEP na internet.
http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_01.htm

Desse ponto de vista, percebe-se a importância que tem o ensino privado na formação em nível superior dos brasileiros. O que se pode dizer é que, de uma maneira geral, os dados revelam que são instituições sem muito comprometimento com a pesquisa e a extensão, equilibrando-se em apenas um dos pilares que sustentam as IES, que é o ensino. Na maioria das vezes são grandes conglomerados que administram a educação de maneira empresarial ou, em outras palavras, visando o lucro.

Todas essas considerações iniciais permitem a elaboração das questões e da hipótese norteadoras da pesquisa aqui relatada, bem como de seus objetivos.

Questões de Pesquisa

- Se a Sociologia da Educação é disciplina obrigatória na formação do professor, o que vem sendo trabalhado nessa área em cursos de Pedagogia? Que conteúdos ela contempla?
- Qual o perfil dos professores formadores que ministra essa disciplina ou trabalham com seus conteúdos nesses cursos?
- Que parcela dos cursos é reservada ao estudo da Sociologia da Educação ou como seus conteúdos/carga horária se distribuem na grade curricular do curso?
- Que pensam sobre a Sociologia da Educação, no interior dos cursos de Pedagogia, os professores responsáveis por essa disciplina e os profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica dos cursos?

Hipótese

Embora considerada importante pelos diferentes agentes responsáveis pelos cursos de Pedagogia (professores formadores e coordenadores), a Sociologia da Educação parece ocupar um lugar que a mantém, ao mesmo

tempo, presente em diferentes disciplinas e também marginal ou “diluída” no currículo desses cursos. Esse lugar não parece se alterar significativamente, quer se trate de uma instituição de ensino superior pública ou particular. Na grade curricular, seu conteúdo encontra-se diluído em componentes curriculares com diferentes denominações. Devido à instrumentalização para a prática docente dos saberes considerados elementares para a formação docente e à necessidade de formar rapidamente os professores, o conhecimento dessa área se torna marginal e externo à vida e atuação profissional dos profissionais formadores e dos futuros professores, fazendo com que, dessa forma, os conteúdos ministrados raramente reúnam condições de levar os alunos-mestres ao necessário “olhar sociológico”, que permita a compreensão crítica da realidade e dos problemas sociais e escolares.

Objetivos

- Identificar em diferentes tipos de instituições de ensino superior, a relevância atribuída ao estudo da Sociologia da Educação para a formação de professores nos cursos de Pedagogia.
- Caracterizar o perfil da disciplina Sociologia da Educação e o espaço que ocupa na proposta curricular dos cursos a serem investigados.
- Identificar e caracterizar perfil, necessidades e visão da disciplina Sociologia da Educação expressas por professores formadores responsáveis por esse conteúdo e coordenadores pedagógicos dos cursos sob estudo.

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Trata-se de **pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva**, para entender a visão que coordenadores pedagógicos e professores formadores têm acerca da proposta, estrutura e funcionamento da disciplina Sociologia da Educação em cursos de Pedagogia de quatro diferentes instituições de ensino superior da cidade de São Paulo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados a partir do “contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada”. Além desse contato do pesquisador com o ambiente de investigação, a pesquisa qualitativa supõe, ainda:

- o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento;
- os dados coletados de natureza predominantemente descritiva;
- a preocupação com o processo;
- o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida como focos de atenção especial pelo pesquisador;
- a tendência da análise dos dados a seguir um processo indutivo.

Para Triviños (1987) e Selltiz (1965) na pesquisa descritiva os dados coletados visam descrever pessoas, situações, ambientes e acontecimentos sob estudo, podendo incluir depoimentos, entrevistas, observações, análise de documentos, materiais, práticas e rotinas.

Para esses autores, as pesquisas descritivas visam, especificamente, maior aproximação, caracterização e descrição de objetos de pesquisa ainda pouco conhecidos.

Com o intuito de contemplar a diversidade de instituições de ensino superior existentes no Brasil (conforme a descrevem estudos como o de Britto, Silva, Castilho e Abreu, 2008) foram investigados quatro cursos de Pedagogia oferecidos em quatro diferentes instituições de ensino superior da cidade de São Paulo, a saber:

- a) 03 instituições particulares:**
- um Instituto Superior de Educação (ISE), de pequeno porte, criado a partir das orientações da LDBEN 9394/96
 - uma instituição particular de grande porte
 - uma instituição confessional tradicional, de caráter filantrópico/comunitário

- b) 01 Universidade pública:**

A definição das instituições obedeceu aos seguintes critérios:

- Autorização da instituição para realização da pesquisa
- Anuência de seus agentes em participar da pesquisa

- Acesso à documentação específica do curso e da disciplina

Dentro do universo já definido (04 cursos de Pedagogia de 04 diferentes tipos de instituição de ensino superior da cidade de São Paulo) foram tomados como sujeitos desta pesquisa:

- 01 docente-formador responsável pela disciplina Sociologia da Educação (ou, na sua ausência, das disciplinas consideradas equivalentes, ou que contemplem os conteúdos da Sociologia da Educação no curso)
- 01 profissional responsável pela coordenação pedagógica dos cursos.

O critério básico para seleção dos sujeitos foi, especificamente, a concordância em participar da pesquisa e a autorização para utilização dos dados (com garantia de anonimato e acesso aos resultados).

Além disso, a pesquisa incluiu a análise dos seguintes documentos:

- A proposta curricular do curso de Pedagogia
- A proposta de ensino da disciplina Sociologia da Educação (ou, na sua ausência, das disciplinas consideradas equivalentes, ou que contemplem os conteúdos da Sociologia da Educação no curso).

Com base nas leituras realizadas e considerando objetivos, hipótese e questões de pesquisa foram construídos e testados os seguintes instrumentos para coleta dos dados:

- Roteiros de Entrevistas semi-estruturadas com os professores-formadores e os coordenadores do cursos (Anexos 1 e 2)
- Questionário para professores formadores e coordenadores (Anexo 3)
- Roteiro para leitura e análise dos documentos selecionados (Anexo 4)

Constituíram referencial norteador para construção e teste dos instrumentos e respectiva coleta dos dados, as orientações dos seguintes autores: Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Giovanni (1998 e 1999), Zago (2003) e Carvalho (2003).

A coleta dos dados, realizada em 2008, incluiu:

- estabelecimento de contatos e agendamento das entrevistas com os sujeitos selecionados (data, horário e local);
- realização das entrevistas gravadas em áudio (com anuência do entrevistado);
- transcrição literal das entrevistas (Anexo 5);
- localização, leitura e registro das informações dos documentos a serem analisados: legislação específica, Proposta Curricular dos cursos, Planos de Ensino da disciplina.

Finalmente, resta acrescentar nesta Introdução que a Dissertação aqui apresentada está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo visa apresentar os principais apoios teóricos que fundamentaram a pesquisa, oferecidos por autores como: M. Apple, C. Baudelot, O. Evangelista, F. Fernandes, A. Nóvoa, J.C. Passeron, K. Zeichner – cujos estudos, na área da Sociologia da Educação e da Sociologia Crítica, voltam-se para aspectos históricos e sociológicos do processo de formação docente. Este capítulo apresenta, ainda, os resultados de algumas pesquisas atuais sobre a formação de professores.

O segundo capítulo expõe alguns aspectos da legislação educacional no Brasil, em especial a nova LDB (Lei Federal n. 9394/96) e subsídios mais recentes relativos às diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e da formação de professores.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados da pesquisa empírica realizada, incluindo: perfil das instituições pesquisadas, bem como perfis e visões expressas pelos profissionais entrevistados.

Por fim, encerram esta pesquisa algumas Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos contendo os instrumentos para a coleta dos dados.

CAPÍTULO 1

APOIOS TEÓRICOS E OUTROS ESTUDOS REALIZADOS

1.1 Sociologia Crítica e Sociologia da Educação

Desde seu início a Sociologia já tinha forte preocupação com a educação. Isso porque considerava a educação como “objeto sociológico por excelência, posto que se tratava da socialização da jovem geração pelas que a precedem.” (BAUDELLOT, 1991, p.30). Baudelot recorre à concepção com a qual o sociólogo francês Émile Durkheim fundou a Sociologia da Educação, pondo em destaque o fato de que ela foi fundada com o objetivo de ser uma disciplina ministrada aos futuros professores de todos os níveis da educação:

O objetivo principal é de ordem prática: trata-se, procedendo a uma análise objetiva do sistema de ensino, de sua história e de suas funções, de seus conteúdos e de seus ideais, de se obter dois resultados: 1. Mobilizar os professores, infundindo ou dando-lhes a fé⁴ (...) 2. Armar os professores de conhecimentos sobre o sistema de ensino, de forma que eles próprios possam contribuir para transformá-lo, com conhecimento de causa (BAUDELLOT, 1991, p.30-31).

Desde as primeiras análises de Durkheim, segundo Baudelot (1991), pode-se perceber que esse objeto sociológico por excelência, como ele mesmo dizia, sofreu mudanças significativas. Ao longo do século XX a escola se tornou instituição central na sociedade capitalista e o que se viu, a partir disso, foi o aumento do acesso à escola por camadas sociais até então excluídas dela. Crescendo todo o sistema de ensino, o que se pode comprovar foi o aumento da complexidade e dos problemas envolvendo a escola, bem como seus

⁴ Para Durkheim “A missão de um ensino pedagógico é precisamente a de ajudar na elaboração desta fé nova e, por conseguinte, na de uma vida nova”. Ela acreditava que a partir da escola se poderia “ensinar uma moral laica e racionalista” (BAUDELLOT, 1991, p. 30)

principais elementos: professores, currículo, pais, crianças e jovens, mas principalmente a relação entre todos eles.

Conforme crescem os problemas, cresce também o número daqueles que profetizam a solução desses problemas. Além disso, para esse autor, algumas vertentes do pensamento pedagógico vão além e declaram a escola capaz de revolucionar as próprias estruturas da sociedade. Esse tipo de leitura chamada de “*otimismo pedagógico*” ou de “*utopia pedagógica*” tem muito eco na sociedade através do senso-comum, que concentra na educação dos indivíduos a esperança de mudanças sociais radicais.

Passeron (1991) também trata dessa mesma questão afirmando que:

A tarefa da Sociologia da Educação, neste ponto, é a de curar o pensamento pedagógico do delírio de onipotência intelectual (...) nunca se viu uma reforma escolar, uma experimentação pedagógica, uma revolta estudantil pôr em perigo a forma de reprodução social que conserva ou põe em funcionamento mecanismos muito mais poderosos (PASSERON, 1991, p.79).

Desta maneira, parece óbvio, mas não é a escola que faz a sociedade ou a molda segundo sua vontade. Ao contrário, é a escola que está inserida em determinada sociedade que, por sua vez, se organiza de determinada maneira, que resulta numa dada forma, organização e funcionamento da instituição escolar.

A característica central da nossa sociedade hoje, da qual a escola não pode fugir, é o modelo capitalista de produção. Modelo esse que, historicamente, deslocou o Brasil de uma sociedade agrária e exportadora, para uma sociedade urbana e industrial.

Para Passeron (1991), a divisão da sociedade em classes, decorrente do sistema capitalista, acaba se refletindo também na escola. Apesar do discurso de igualdade de oportunidades e de democratização do ensino ou ensino para todos, o que se vê na prática é que a escola não é para todos, tanto no que diz respeito ao acesso a ela, quanto no que se refere à permanência dos jovens na escola. Isso é ainda mais difícil quando a idéia de igualdade se refere a qualquer tipo de promoção social através da escola.

Um conceito que exprime bem essa complexidade das relações entre escola e sociedade é o conceito de *divisão social do trabalho*. Segundo Baudelot:

A escola capitalista divide as crianças porque a divisão capitalista do trabalho exige que os trabalhadores intelectuais sejam separados dos trabalhadores manuais. A escola capitalista forma cerca de 20% de trabalhadores intelectuais e cerca de 80% de indivíduos pouco ou nada qualificados, porque o mercado de trabalho está feito desta forma. A divisão capitalista do trabalho, a exploração dos trabalhadores, a extorsão da mais-valia, a desqualificação do trabalho, o temor do desemprego, o exército industrial de reserva, a separação crescente entre trabalho intelectual e trabalho manual, eis aqui as verdadeiras causas que permitem explicar a estrutura e o funcionamento da escola capitalista. As razões de sua separação em duas vias de escolarização e a divisão que opera entre as crianças é necessário buscá-las na organização capitalista do trabalho, isto é, fora da escola. (BAUDELOT, 1991, p. 37)

Desta maneira, o ensino de Sociologia da Educação para os futuros professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental constitui objeto relevante de pesquisa, na medida em que se trata de componente curricular que pode possibilitar aos futuros professores, uma melhor compreensão da realidade e dos problemas sociais e escolares.

Cabe, portanto, perguntar: *qual é a forma mais adequada de ensinar Sociologia da Educação num curso de formação de professores?*

Segundo Passeron (1991) de início, o ensino da Sociologia não produz efeitos pedagógicos imediatos. Mas, se lecionada de forma sistemática e por mais tempo, levando em consideração toda sua “diversidade de pensamentos teóricos” e o “estímulo de novas práticas”, a Sociologia da Educação passa a ser disciplina fundamental para a formação de professores.

Com a expressão “*estímulo de novas práticas*” Passeron quer dizer:

A Sociologia é uma prática de pesquisa: devem-se encontrar meios de familiarizar, inclusive aos que não chegarão a ser pesquisadores profissionais, com os modos mentais e as técnicas de análise que são verdadeiramente as da pesquisa. (PASSERON, 1991, p. 85)

Outros autores também se debruçaram sobre o tema do ensino da Sociologia para cursos universitários que não fossem as Ciências Sociais.

Dentro da área educacional, porém, esse tipo de debate apesar de importante, é pouco explorado, tanto pelos sociólogos, quanto pelos pedagogos.

Um autor que aborda muito bem essa questão é Canário (2005). Para ele, o ensino da Sociologia da Educação passa pela construção de um “*olhar sociológico*” que consiga quebrar o sistema ideológico que impede os profissionais da educação de fazer uma leitura crítica da realidade. Segundo o autor, dois componentes importantes dessa visão ideológica são o *determinismo* e o *naturalismo*.

O determinismo nada mais é do que “explicar os fenômenos educativos a partir de fatores anteriores e exteriores às situações em que estes se produzem” (CANÁRIO, 2005, p. 47). O resultado desse tipo de visão é que, com ele os professores limitam sua ação com os alunos e dentro da sala de aula, pois consideram os problemas determinados pelo sistema em que estão inseridos.

Outro ponto de vista que influencia fortemente a organização escolar e a prática dos professores é o naturalismo. Para Canário o naturalismo “(...) exprime-se no fato de se conferir à realidade educativa um caráter absoluto, independente dos momentos históricos e dos contextos sociais” (CANÁRIO, 2005, p. 47). Assim, os professores tomam como naturais ou neutras formas de organização da escola que são construções históricas para determinados tipos de “ação e relação pedagógica”.

O autor sintetiza essa idéia afirmando que:

Quer o determinismo, quer o naturalismo constituem formas de “ver” a realidade educativa que favorecem, induzem e justificam uma ação fundamentalmente conservadora e reprodutora. Instituem-se, nessa medida, como importantes obstáculos à produção de inovações e a uma ação profissional baseada na reflexividade. É em contraponto a este tipo de leitura da realidade que afirmamos o papel a desempenhar, pelo ensino da sociologia, na necessária construção de um “olhar sociológico”. (CANÁRIO, 2005, p. 48)

Outro autor que fala na construção de um olhar sociológico para os futuros professores é Tomaz Tadeu da Silva (1994). O autor argumenta que o envolvimento dos alunos do curso de Pedagogia com a educação é dado de maneira concreta, prática, pois na maioria das vezes os alunos já têm

experiência na docência, ou já fazem da educação uma fonte de preocupações reais. Com isso, ele quer dizer que, muitas vezes, se confundem nas disciplinas de Sociologia da Educação um “problema sociológico da educação” e um “problema educacional”.

Ou seja, alguns problemas enfrentados pelos educadores no processo de moldar o sistema de ensino e a educação formal, não são problemas essencialmente sociológicos. Segundo o autor:

A Sociologia da Educação não está normativamente preocupada com as finalidades da educação, com a natureza do conhecimento educacional, com as melhores formas de organizar o sistema educacional ou de desenvolver melhores métodos de ensino ou de avaliação, embora todas essas preocupações sejam legítimas e possam ser iluminadas por meio das contribuições da Sociologia da Educação (SILVA, 1994, p. 90).

Tendo como pano de fundo esses aportes da Sociologia Crítica afirma-se como pressuposto que a Sociologia da Educação é disciplina fundamental na formação dos professores.

A pesquisa aqui relatada tem, pois, como objetivo, mapear, em diferentes instituições de ensino superior, a relevância atribuída ao estudo da Sociologia da Educação em cursos de Pedagogia, destinados a formar de professores para atuação na Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 Algumas pesquisas sobre formação de professores

Outro ponto de apoio de extrema importância para a pesquisa aqui relatada são os estudos sobre formação docente. Nos últimos anos, esses estudos passaram por um processo de mudança metodológica e cresceram, tanto numérica, quanto qualitativamente.

Investigando tendências das pesquisas sobre formação de professores nos Estados Unidos, Zeichner (1998) afirma que:

Houve um deslocamento de uma dependência exclusiva em relação a estudos positivistas experimentais e quase experimentais sobre o efeito do treinamento dos professores no uso de determinadas habilidades docentes, para a utilização de uma variedade mais ampla de metodologias de pesquisa e para uma gama mais ampla de questões e temas de pesquisa. (...) A partir desse período de mudança, o mundo da pesquisa educacional começou a reconhecer a existência do pensamento do professor e os pesquisadores começaram a examinar as maneiras pelas quais o curso de formação inicial influencia o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e morais do professor. (ZEICHNER, 1998, p. 78)

Outro ponto crucial para essa mudança nas pesquisas foi a diversificação das áreas do conhecimento que mostraram interesse em pesquisar a formação dos professores. Com certeza esse foi o maior salto nesse campo de pesquisa, como afirma Zeichner:

Além dos psicólogos educacionais, que haviam dominado a pesquisa sobre formação de professores até a década de 1980, pesquisadores de outras disciplinas, tais como Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, as humanidades, e teóricos sociais começaram a dedicar sua atenção ao estudo da formação de professores. (ZEICHNER, 1998, p. 78)

No Brasil, para se ter uma idéia do aumento de trabalhos acadêmicos e das pesquisas sobre formação de professores pode-se tomar como base o estudo feito por André (2004a). Segundo a autora, entre os anos de 1990 e 1998, o número total de trabalhos acadêmicos voltados para o estudo da formação de professores quase dobrou. Contudo, quando se leva em consideração a porcentagem das pesquisas sobre formação docente em relação ao total de trabalhos no campo da educação constata-se, segundo a autora, que ela "(...) se manteve mais ou menos estável no período, oscilando entre 5 e 7%, com uma média de 6,6%" (ANDRÉ, 2004, p. 80).

Além disso, segundo a mesma autora, a situação se torna mais chocante ao nos depararmos com o dado, segundo o qual, desses trabalhos sobre formação docente, 72% se referem à formação inicial de professores, mas apenas 9% destes, investigam a formação no curso de Pedagogia (ANDRÉ, 2004, p. 83).

Todavia, em estudo com dados mais recentes, realizado pela mesma autora, focalizando a questão em pesquisas sobre formação de professores na região Sul do Brasil (André, Alvarenga e Ens, 2004), outro dado se destaca. Segundo a autora, no ano de 2002:

(...) dos 1992 trabalhos realizados em todo o país nesse ano, foram localizadas 494 dissertações e teses dos programas de pós-graduação da Região Sul, defendidas na área de educação. Destas, 111 abordaram o tema “formação de professores”. (ANDRÉ, ALVARENGA e ENS, 2004, p. 3723)

O que a própria autora indica é que o interesse pela temática da formação docente é mais acentuado na região Sul. Os números mostram que enquanto o trabalho de levantamento nacional das pesquisas mostrou que a média para esse tipo de pesquisa é de 6,6%, na região Sul do Brasil a média é 22,47%, ou seja, quase três vezes maior. Como se trata de um levantamento descritivo, a autora não procurou investigar essa questão mais a fundo, embora indique como causa provável a maior concentração de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nessa região.

Contudo, pensando na relevância da pesquisa aqui apresentada, não causaria muito espanto, a ausência de estudos que tivessem como temáticas centrais e que privilegiassem a Sociologia da Educação nos cursos de Pedagogia. A esse respeito, é importante ressaltar também o que, André (2004), denomina em sua pesquisa de “aspectos silenciados”:

A formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos pouco investigados. A formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situações de risco é totalmente silenciada. Ainda que se encontrem poucas pesquisas sobre formação do professor para ensino superior e para cursos profissionalizantes, para atuar junto aos adultos, aos portadores de dificuldades especiais e no ensino rural, é evidente que são conteúdos que merecem muito mais atenção. A educação à distância na formação continuada também é outro conteúdo pouco pesquisado. A relação do professor com as práticas culturais é um conteúdo quase esquecido (ANDRÉ, 2004, p. 86).

Percebem-se, portanto, lacunas nos estudos sobre formação de professores que, provavelmente, estão ligadas a lacunas anteriores na própria formação dos pesquisadores – em geral professores em sua formação básica. Esta “bola de neve” parece alimentar um processo que culmina nas dificuldades de professores e alunos em salas de aula das instituições em que atuam e em que se formam os professores.

A esse respeito, cabe citar aqui o estudo realizado por Marin (1996) em que são levantados alguns dados da realidade no país, com relação às principais dificuldades dos professores em sala de aula das séries iniciais. Nas palavras da autora:

Professores das séries iniciais têm carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento. Quando têm melhor domínio de tais conteúdos, seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, míticas, utilitaristas. (...) Professores têm dificuldades em falar sobre o próprio trabalho, em identificar seus pressupostos. Professores têm dificuldades para perceber seus alunos e a realidade que trazem para a escola, para se apropriarem dessa realidade e para perceber os alunos como parceiros de trabalho na classe. (MARIN, 1996, p. 155)

Em outro estudo, a mesma autora (Marin, 2003) investiga a opção de algumas pessoas pelo ingresso nos cursos que formam professores. O que se constata nesse trabalho é que, no caso do curso de Pedagogia, boa parte dos ingressantes, mesmo não tendo plena certeza do futuro na docência ou, mesmo não tendo consciência do seu papel enquanto educador, muitas pessoas optam por esse caminho pelos mais diferentes motivos. Nas palavras de Marin:

É possível detectar a significação construída ao longo do curso sobre o núcleo da função docente. São indícios exemplares de que o curso cumpriu sua finalidade. Para elas [professoras] o curso veiculou o significado nuclear da função docente fornecendo adequada formação para a destinação profissional. Está embutido nessa afirmação um conjunto de significados que vêm sendo atribuídos ao trabalho docente, para considerarmos apenas alguns: o significado histórico e social, que se alia ao político, ao econômico, ao afetivo. Enfim, ao abordarmos os

significados na perspectiva cultural, percebemos e estabelecemos as suas múltiplas relações e os impactos que podem ter (ou não) as situações vividas, incluindo os cursos. (MARIN, 2003, p. 65)

Esse estudo destaca, sobretudo, a importância que o curso de formação inicial tem na trajetória profissional e social dos professores. Nesses cursos estão presentes muitos elementos constitutivos de sua identidade e de seus saberes.

Nessa perspectiva, a pesquisa alvo desta Dissertação se propõe a investigar uma pequena parcela desse grande e complexo emaranhado que é a formação docente no Brasil, mais especificamente, a visão de professores formadores e coordenadores sobre o “lugar” da Sociologia da Educação no currículo de cursos que se propõem a formar futuros professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, estudar a Sociologia da Educação na formação dos futuros professores, em cursos de Pedagogia, de diferentes instituições de ensino superior da cidade de São Paulo é desvendar uma pequena parte dessa rede de dificuldades e insucessos dos professores formadores na tarefa de construção do “*olhar sociológico*” capaz quebrar o sistema ideológico que impede os futuros professores de realizar uma leitura crítica da realidade, rompendo com a visão determinista e naturalizante que tem marcado sua relação com a profissão.

CAPÍTULO 2

ALGUNS ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL – A PARTIR DOS ANOS 1990

2.1 A Década de 1990 e a LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96)

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) a redemocratização do Brasil fomentou ainda mais as discussões acerca da educação no Brasil. Muito se discutia para a criação de uma nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que reformulasse a estrutura educacional vigente até então. Em seu princípio pretendia defender a escola pública e reorganizar todos os níveis de ensino. Contudo, ao contrário do que se esperava, na década de 1990 o projeto que se sobressaiu era propagandeado como *moderno e progressista*, mas gerou descontentamento por parte de muitos setores da sociedade. Para as autoras, por exemplo:

Capacitação de professores foi traduzida como *profissionalização*; participação da sociedade civil como *articulação com empresários e ONGs*; descentralização como *desconcentração da responsabilidade do Estado*; autonomia como *liberdade de captação de recursos*; igualdade com *equidade*; cidadania crítica com *cidadania produtiva*; formação do cidadão como *atendimento ao cliente*; a melhoria da qualidade como *adequação ao mercado* e, finalmente o aluno foi transformado em *consumidor*. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 52)

Outro autor que critica duramente a nova Lei é Dermeval Saviani (2006). Segundo Saviani, a nova LDB avançou em algumas questões das antigas leis brasileiras sobre educação, mas, mesmo assim, manteve seu caráter liberal que distanciou os objetivos proclamados na letra da lei, dos objetivos reais. Em suas palavras:

Os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Neste último caso, os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. (SAVIANI, 2006, p. 190)

Vale ressaltar aqui que, para a pesquisa relatada, o ponto fundamental é compreender como isso marcou as mudanças que ocorreram no âmbito do ensino superior, já que a intenção da pesquisa é tratar especificamente da formação de professores no curso de Pedagogia, levando em consideração os diferentes tipos de formação levados a cabo em instituições de ensino superior com caráter diversificado.

O que se pode afirmar com relação a isso é que as mudanças que ocorreram com a LDB de 1996 abriram as portas para os setores empresariais entrarem e se acomodarem no ensino superior. A formação docente, neste sentido, aligeirou-se, dando lugar a formas tecnicistas e mecânicas de formação:

Flexibilizou-se o próprio sistema de ensino superior, ao se possibilitar o credenciamento de cinco tipos de IES – universidades, centro de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores – ainda que seu credenciamento permaneça limitado e atrelado ao processo de avaliação (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 94).

Essa diferenciação nas instituições, prevista na lei, nada mais é do que uma brecha aberta pelo governo para mudar a caracterização do ensino superior. Existe uma opção consciente em expandir o ensino superior privado para que ele abarque mais pessoas, desvirtuando seu objetivo inicial de garantir o ensino, a pesquisa e a extensão:

A massificação do acesso está relacionada com a sobreposição de uma nova função da Educação Superior às que ela tradicionalmente exerceu: a de produzir a formação institucional e regular dos quadros médios de trabalhadores modernos urbanos, tanto para a indústria como para o setor de serviço (mas, ressalve-se: também o setor secundário, capitalizado e industrializado, está envolvido neste processo, ainda que de forma menos intensa). Esta nova função, por sua vez, articula-se com as demandas do mercado, englobando tanto a oferta de emprego/trabalho, como a organização mesma do sistema produtivo (BRITTO et al, 2008, p. 779).

Com essas mudanças no ensino superior algumas características diferentes podem ser notadas tais como, principalmente:

(...) A administração da instituição tem suas lideranças transformadas em funcionários de investidores e proprietários e passa a ser regida por parâmetros em que os aspectos científicos e acadêmicos tendem a se subordinar às questões de ordem econômica; a noção mesma de produtividade e de eficiência é, inevitavelmente, determinada pelo lucro, o que supõe a limitação substancial de atividades que sejam deficitárias ou pouco lucrativas, como, por exemplo, a pesquisa de base, os cursos de formação de alto nível, a pós-graduação *stricto-sensu*, etc. (BRITTO et al, 2008, p. 780)

No fim da chamada “*Década da Educação*”, prevista na lei, período que vai da proclamação da LDB em 1996 até 2006 (estendido, posteriormente até 2010) estipulou-se que a formação a ser exigida dos novos professores e dos professores já em exercício na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seria a de nível superior (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.100), embora admitindo, ainda, a formação em nível médio. De acordo com o texto da lei 9.394-96, em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Porém, as Universidades não haviam resolvido o problema da formação dos professores ainda. Assim os Institutos Superiores de Educação (ISE), criados com a própria LDB, “(...) seriam definitivamente eleitos como lugar de formação” de professores para o início da escolaridade básica (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 100).

A conseqüência dessa nova lei para os cursos de Pedagogia é que se cria uma distinção entre as “Universidades *de pesquisa*” e as “Universidades *de ensino*”. As professoras Scheibe e Aguiar (1999) problematizam bem essa questão:

A introdução na LDB dos Institutos Superiores de Educação (ISE) abriu espaço para que as propostas que não tiveram condições históricas de se impor no debate nacional ressurgissem travestidas em forma de lei. (...) Com isso, aplaina-se o caminho para o esvaziamento do curso de Pedagogia e para o sucesso das propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-o na prática em um bacharelado. (SCHEIBE & AGUIAR, 1999, p.229-239)

Outra consequência importante dessa política, segundo essas autoras, foi o aumento considerável de instituições que passaram a oferecer cursos à distância de formação de professores. A demanda por uma formação em nível superior, para professores e outros profissionais já em exercício nas escolas, fez com que esses cursos se tornassem uma alternativa “mais barata e menos trabalhosa” de formação, para atender ao disposto na nova Lei. Contudo, além da formação dos profissionais já em exercício, esses cursos começaram a atender, em número cada vez maior, os jovens vindos do ensino médio, sem muitas condições financeiras e com precário capital escolar e cultural.

Também como afirma Bello (2003), as décadas de 1980 e 1990 “(...) foram palco de reformas significativas nas áreas sociais no Brasil, inclusive na educacional” (BELLO, 2003, p.54). Com forte influência do Banco Mundial (BM), essas reformas na educação tinham alto teor instrumental, na medida em que privilegiavam um saber ligado ao mundo do trabalho. Assim, o que se pode verificar é que a própria formação docente sofreu abalos com essas novas políticas. Nas palavras dessa autora:

O BM considerou (...), que “as habilidades para ensinar são mais bem desenvolvidas no contexto do próprio trabalho, favorecendo um modelo prático para a aquisição de habilidades”. Assim, a formação de professores se resumiu à aquisição de habilidades. O professor tornou-se um técnico. (BELLO, 1993, p.56)

É exatamente esta nova face da profissão docente que motiva a pesquisa aqui apresentada.

2.2 O Curso de Pedagogia e a Formação de Professores

Na Resolução n.1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do MEC que legisla sobre as questões educacionais, as diretrizes para o curso de Pedagogia são descritas no artigo primeiro da seguinte forma:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país (...). (BRASIL, 2006, p.1)

Mesmo sem fixar as disciplinas específicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem elaborar um projeto político e pedagógico ao qual todos os cursos de Pedagogia, independente da localidade ou da instituição, devem se submeter.

Na letra da lei pode-se perceber que o professor deve dominar *conteúdos de natureza sociológica*, como prevê no Art. 2º da Resolução:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: (...)
II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p. 1)

Mais adiante, o documento afirma que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; (...)
IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (...). (BRASIL, 2006, p. 2)

Segundo Libâneo (2006) a ênfase é na prática do professor, ou seja, na docência. Para ele:

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da Pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. Mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de Pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as idéias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (de 2005). Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambigüidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental. (LIBÂNEO, 2006, p. 5)

Ao contrário, o que tem se percebido nos estudos sobre formação de professores é que através dessas políticas educacionais:

(...) A formação dos professores ganha relevância como “estratégia na formação das próximas gerações”, dependendo de seus pressupostos e das condições de sua efetivação em sala de aula – cujas mudanças, ocorridas no âmbito do contexto capitalista atual, (...) derivam da necessidade de “regulação” da educação e da formação de professores. (SILVA NETA, 2008, p. 99)

Nessa pesquisa, a autora percorre a legislação educacional no Brasil desde o período imperial, quando foram criadas as primeiras escolas normais do país, até chegar na década de 1990. Segundo a autora, essas últimas determinações estão fortemente ligadas com uma concepção de educação

própria de organismos internacionais (como o Banco Mundial e a Unesco) e, porque não dizer, é parte também da constituição do capitalismo contemporâneo. Priorizar os saberes práticos em detrimento dos teóricos é arrancar dos futuros professores a possibilidade de reflexão e de produção de conhecimento (pesquisa) acerca de sua própria área de atuação profissional. Nas palavras da autora:

(...) O sentido da pedagogia como teoria e prática da educação, não se aplica somente a métodos, a pedagogia é uma ciência da e para a educação, cabendo à pedagogia a responsabilidade de investigar teoricamente o campo educativo, formular orientações para a prática com base na própria ação prática, propondo princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação (...). O objeto da Pedagogia como ciência da educação é, portanto, o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa, ou seja, refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudanças nas práticas educativas. Mas para que isso se torne possível, a transformação da prática só se acontecerá a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições históricas constituídas historicamente. É preciso descobrir a prática como atividade socio-histórica e intencional, assumindo responsabilidade social e crítica diante da realidade, mediando transformações para fins cada vez mais emancipatórios e civilizadores. (SILVA NETA, 2008, p.100, grifos da autora)

Todas essas falhas apontadas pelos autores, estão presentes na LDB e nas DCN para o curso de Pedagogia. Segundo Silva Neta (2008), é equivocado pensar na Pedagogia somente como um curso que visa ensinar pessoas a lecionar, fato que, como vimos, é privilegiado na legislação através da opção pela formação docente nos Institutos Superiores de Educação. Pensando desta maneira, as atuais leis da educação nacional, ao confundirem a Pedagogia com a docência, esquecem-se de que:

A Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, campo este cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. O objeto próprio da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando a formação humana. (SILVA NETA, 2008, p.102)

Nesse sentido, as colocações aqui apresentadas se mostram bastante próximas com as colocadas no capítulo anterior, sobre a necessidade da criação de um “olhar sociológico” e da prática de pesquisa e investigação social. Essas lacunas na formação são duramente atacadas pelos pesquisadores da área educacional. Silva Neta (2008) resume o que queremos dizer:

(...) O Curso de Pedagogia precisa assegurar aos formandos o domínio dos conteúdos específicos, relacionados ao fenômeno educação, às metodologias de trabalho pedagógico e aos conteúdos a serem ensinados. Para isso precisa ser um local de pesquisa, de investigação científica, ou seja, os conteúdos apreendidos, desvendados e construídos mediante a investigação da prática, que é o objeto privilegiado da pesquisa do pedagogo em formação. Esta formação precisa garantir a capacidade de avaliação crítica das determinações sociais que condicionam e limitam o processo educacional, ao mesmo tempo em que desenvolve a consciência política. (SILVA NETA, 2008, p.106)

É mais do que notório então, que a legislação educacional brasileira está aquém do necessário para a construção de uma boa escola. Além de ter que lidar com as más condições na própria escola, o professor já chega ao seu local de trabalho com problemas de formação. Acreditamos que a “instituição formadora precisa ser o lócus dessa construção de conhecimentos e não somente transmissora de produtos e técnicas” (SILVA NETA, 2008, p. 110). Nesse caso, a marginalização das disciplinas ditas “fundamentos da educação”, não se dá por mero acaso, mas faz parte de mudanças conscientes na estrutura e no funcionamento do ensino superior brasileiro.

CAPÍTULO III

A PESQUISA REALIZADA

Os dados empíricos coletados para a pesquisa foram organizados em quadros-síntese, de forma a facilitar ao leitor a visão geral dos resultados obtidos. Neste terceiro capítulo procura-se mostrar a visão dos professores responsáveis pela disciplina Sociologia da Educação e dos coordenadores dos cursos de Pedagogia das diferentes instituições de ensino superior, da cidade de São Paulo, formadoras de professores, a respeito dos conteúdos trabalhados nesta disciplina nos cursos e da possível importância ou influência desses conhecimentos sociológicos na construção das identidades profissionais e na prática dos futuros professores que trabalharão com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Além da visão dos professores e coordenadores expressa através das entrevistas realizadas no segundo semestre de 2008, esse terceiro capítulo inclui uma parte específica relativa à análise dos documentos disponibilizados pelos sujeitos de pesquisa: Proposta pedagógica dos cursos e Planos de ensino da disciplina.

Vale lembrar que a escolha dessas IES levou em consideração a diversidade de instituições de ensino superior existentes no Brasil. Procurou-se contemplar essas diferenças na pesquisa. Desta maneira, o estudo foi realizado em 4 instituições nas quais é oferecido o curso de Pedagogia, a saber:

- um ISE (Instituto Superior de Educação), de pequeno porte, criada a partir das determinações da Lei Federal 9394/96 (LDBEN);
- uma universidade particular de grande porte, com características empresariais e com unidades distribuídas em todo país,
- uma universidade particular confessional/tradicional/comunitária, e
- uma universidade pública.

Tanto os professores, quanto os coordenadores entrevistados aparecem mencionados nos quadros-síntese, nessa ordem, de acordo com a instituição em que trabalham, sendo numerados de 1 a 4 no caso dos professores e de 1 a 3 no caso dos coordenadores. Vale observar que somente participam da pesquisa três coordenadores, pois na instituição pública pesquisada, não existe este cargo ou similar dentro do curso de Pedagogia. Assim, totalizam-se 7 entrevistados: 4 professores e 3 coordenadores de curso.

Cabe ainda ressaltar que a garantia da não divulgação dos nomes dos entrevistados e das instituições em que trabalham foi fator fundamental para que quase todos os sujeitos da pesquisa concordassem em participar dela. Outro ponto importante a esclarecer é que a pesquisa aqui proposta não se refere a qualquer espécie de avaliação, seja da instituição, seja do professor. Trata-se de identificar nos depoimentos dos docentes formadores (responsáveis pela disciplina Sociologia da Educação) e coordenadores do curso, as idéias que expressam sobre o conhecimento sociológico e sobre o que tem sido ou pode ser feito nessa disciplina para aproximar os estudantes do curso de Pedagogia da construção de um “olhar sociológico” sobre a escola e a sociedade em que se insere.

3.1 As instituições pesquisadas

3.1.1 O perfil das instituições pesquisadas

Com base em toda essa discussão, nos propusemos a buscar sujeitos para a pesquisa que lecionassem em instituições de caráter diferenciado para obter diferentes visões e experiências sobre o ensino da Sociologia da Educação. Para tanto foram utilizadas as caracterizações de instituições de ensino superior utilizadas por Dias Sobrinho e Brito (2008), Britto, Silva, Castilho e Abreu (2008) e Scheibe e Aguiar (1999).

Os termos utilizados para designar as instituições são: universidade pública e universidades particulares divididas em: confessional/comunitária,

empresarial/grande porte e Instituto Superior de Educação – ISE/pequeno porte. Cabe frisar que cada instituição possui suas particularidades de acordo com a região onde se situa, sua história, seu grupo de professores e alunos. Portanto não se tem aqui a intenção de generalizar tais características e os resultados da pesquisa, mas sim especificar o universo de pesquisa.

Vejamos:

A primeira instituição é o ISE (Instituto Superior de Educação). Com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9394/96 abriu-se um espaço para que se constituíssem instituições específicas para a formação de professores. São instituições particulares de menor porte, com cursos rápidos (3 anos), privilegiando um discurso que coloca a “prática” ou o “saber fazer” em primeiro plano:

Os Institutos Superiores de Educação (ISE), solução já indicada na LDBEN (arts. 62 e 63), seriam definitivamente eleitos como lugar da formação. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 100)

Especificamente nesse tipo de instituição pesquisada – o ISE – o curso de Pedagogia prevê, de acordo com o documento analisado (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia), 3.200 horas de formação, sendo: 2.800 horas de “atividades formativas”, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de “atividades teórico-práticas de aprofundamento”.

Este ISE conta com cerca de 300 alunos na graduação e a disciplina pesquisada – Sociologia da Educação – aparece logo no primeiro semestre do curso, com o nome de “*Antropologia e Sociologia da Educação*”.

A segunda instituição é uma universidade particular, de grande porte, empresarial, com unidades espalhadas por todo o país. A instituição pesquisada começou a funcionar na cidade de São Paulo e hoje se espalha por todo o Brasil. Nela, a Sociologia da Educação aparece no primeiro semestre do curso de Pedagogia com o nome de “*Homem e Sociedade*”. A carga horária total do curso é de 3.200 horas, incluindo as 300 horas-estágio, as 2.800 horas-aula e as 100 horas de atividades complementares.

A terceira instituição é a instituição particular confessional/comunitária. Pertence a um grupo de universidades diferenciado, pois além de serem instituições antigas têm como característica o fato de serem, na maioria das vezes, confessionais, filantrópicas ou comunitárias. Caracterizam-se pela excelência de seus cursos e pelo tripé fundamental das frentes de trabalho na Universidade que é a atuação em ensino, pesquisa e extensão.

Nesta instituição particular o curso de Pedagogia é antigo e, no momento, passa por uma grande reforma curricular. No novo currículo, não está mais presente a disciplina Sociologia da Educação, contudo, os conhecimentos sociológicos aparecem em unidades temáticas junto outras áreas do conhecimento, tal como a citada pela professora em entrevista: *“Educação como práxis político-pedagógica”*. A explicação para isso é que “os grandes temas da educação” serão, segundo os depoimentos dos profissionais entrevistados, *“estudados de forma multidisciplinar”*.

Neste curso a carga horária total é de 3.600 horas, sendo 3.200 horas-aula, 100 horas de “atividades complementares” e 300 horas-estágio.

Por último, a quarta instituição é uma Universidade pública. As IES públicas são referência para qualquer tipo de estudo a respeito da formação docente. Não só porque elas foram as pioneiras em formar professores em nível superior, mas também pela sua intensa e extensa pesquisa na área da educação.

Nesta instituição específica, os alunos têm nos dois primeiros semestres do curso, duas disciplinas chamadas *“Sociologia da Educação I”* e *“Sociologia da Educação II”*.

O curso como um todo prevê 3.480 horas de formação sendo: 2.100 horas-aula, 300 horas-estágios, 300 horas-trabalho e 480 horas-estudo independente.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza esse primeiro conjunto de informações.

Quadro 1: A Sociologia da Educação no currículo dos cursos de Pedagogia das quatro instituições investigadas

Instituições	Período do curso	Disciplina ministrada
Instituição 1 – ISE/pequeno porte	1º. semestre	Antropologia e Sociologia da Educação
Instituição 2 – Particular /grande porte	1º. semestre	Homem e Sociedade
Instituição 3 – Particular confessional / comunitária	Ao longo do curso	Temas estudados em diferentes disciplinas.
Instituição 4 – Universidade Pública	1º. e 2º. semestres	Sociologia da Educação I Sociologia da Educação II

3.1.2 O que dizem os documentos analisados

As ementas disponibilizadas pelos professores foram analisadas e mostram alguns dados interessantes. Porém, como toda análise documental, é necessário fazer algumas ressalvas. Primeiramente, nem todas as ementas continham todas as informações procuradas; segundo, os documentos se referem a disciplinas diferentes e em anos diferentes, cujo critério para a escolha foi do próprio professor.

O Quadro 2, apresentado a seguir, sintetiza as informações encontradas nos Planos de Ensino fornecidos pelos professores.

Quadro 2: Os planos de ensino das disciplinas Sociologia da Educação (ou equivalente).

Aspectos	1.ISE	2.Part/grande porte	3.Part/confessional ⁵	4.Pública	
	Antropologia e Sociologia da Educação	Homem e Sociedade	Temas estudados em diferentes disciplinas.	Sociologia da Educ. I	Sociologia da Educ. II
Objetivos	<p>Criar condições para que os alunos conheçam e pesquisem diferentes contextos educacionais; incentivar a discussão sobre as tensões que emergem entre teorias e práticas educacionais; estimular o aprofundamento das relações entre cultura e educação; refletir sobre o espaço escolar e o papel do professor; formar um repertório das principais experiências pedagógicas do século XX.</p>	<p>Gerais: Instrumentalizar o corpo discente para analisar e interpretar a realidade social em suas dimensões antropológicas; possibilitar uma compreensão crítica do ser humano em sua relação com a herança cultural e as constantes transformações da sociedade. (...) Específicos: Desenvolver o senso crítico e analítico dos futuros profissionais para identificarem os aspectos significativos das ações individuais e coletivas; permitir aos alunos uma reflexão sobre o significado da cultura e suas implicações na construção e transformações das relações sociais; enfatizar a importância das abordagens antropológicas na compreensão das diversas manifestações sociais; promover uma compreensão relacional e integradora do fenômeno cultural com a multiplicidade de aspectos que caracterizam o humano (...) em suas expressões de diversidade.</p>	<p>Compreender as diferentes formas de opressão, violência e resistência existentes na sociedade contemporânea e caracterizar o papel da educação como práxis político-pedagógica, destacando sua importância no desenvolvimento do pensamento reflexivo e propositivo, requisito básico dos processos de intervenção.</p>	<p>O curso pretende examinar as dimensões sociais do processo educativo mediante o estudo das agências tradicionais de socialização e das novas modalidades que caracterizem as práticas socializadoras na sociedade contemporânea, sobretudo aquelas relacionadas à indústria cultural e à mídia. Os aspectos políticos e culturais do processo educativo serão analisados, contemplando não só as práticas de reprodução social como os elementos que configuram a inovação e a mudança social no interior dos sistemas educativos.</p>	<p>A disciplina focaliza contribuições da Sociologia par o estudo do processo educativo. Abrange a análise sociológica da escola, considerando-a como grupo social com estrutura e organização próprias. Analisa os padrões de interação ordenados pelo poder público e os gerados espontaneamente na convivência dos membros do grupo. Discute os conteúdos culturais da escolaridade em suas relações com o rendimento e as deficiências do ensino. Analisam-se em seguida as mudanças sociais e as mudanças educacionais no Brasil, após 1930, com especial atenção às relações entre educação e mobilidade social, bem como às relações entre a educação e as classes sociais.</p>
Conteúdos	<p>Apresentar algumas vertentes pedagógicas que deram lastro às práticas educacionais contemporâneas e que, atualmente, constituem a memória das experiências educacionais do passado.</p>	<p>O HOMEM - principais visões sobre a origem humana: o evolucionismo e o debate das determinações biológicas versus processo cultural. O conceito de cultura através da história. A CULTURA - Significado do termo cultura: senso comum e científico; a simbolização da vida social, a diversidade cultural e as culturas nacionais. A antropologia e o estudo da cultura. As principais características da cultura como visão de mundo: herança cultural e formas de aprender o mundo, a participação dos indivíduos na cultural. A SOCIEDADE - Identidade cultural na atualidade: multiculturalismo, tribalismo urbano e pesquisa antropológica.</p>	<p>Não consta no documento.</p>	<p>I. Educação como processo social 1. socialização e instituições sociais. 2. agências socializadoras e reprodução social: família e escola. 3. o processo socializador na sociedade contemporânea: mídia e indústria cultural. II. Educação e reprodução das relações sociais. 1. Educação, integração e formas de controle social. 2. Educação, conflito e classes sociais. 3. Educação, poder e disciplina. 4. Educação, instituições políticas e Estado. III. Escola, socialização e cultura</p>	<p>1. O estudo sociológico da escola: Escola como grupo social; Estrutura da escola; Burocracia e análise da escola; Conteúdos culturais da escolaridade; Estilos de vida, rendimento e deficiências do ensino. 2. Educação e estratificação social: Mobilidade social; Mudança social e mobilidade social da estrutura; Escola e mobilidade social. 3. Educação e classes sociais: Classes sociais; Educação e controle social; Educação e desenvolvimento; Educação e classes sociais</p>

⁵ Como não existe mais a disciplina “Sociologia da Educação” a professora antes responsável por ela escolheu outra disciplina que segundo ela, são contemplados os conhecimentos sociológicos. Dentro dos Fundamentos da Educação, essa unidade temática chama-se “Educação como práxis político-pedagógica”.

Aspectos	1.ISE	2.Part/grande porte	3.Part/confessional ⁵	4.Pública	
	Antropologia e Sociologia da Educação	Homem e Sociedade	Temas estudados em diferentes disciplinas.	Sociologia da Educ. I	Sociologia da Educ. II
				1. Dimensões culturais do processo educativo. 2. Práticas culturais, formas de sociabilidade e vida escolar. 3. A sociologia da sala de aula. 4. Escola e diversidade cultural. 5. Orientações dos agentes: professores, funcionários administrativos, técnicos e alunos. IV. Educação, mudança social e gerações 1. Educação e inovação social. 2. O estudo sociológico das gerações. 3. Juventude e mudança social.	
Metodologia de Ensino	Leitura de textos, análise e discussão de filmes, pesquisas, aulas expositivas, seminários, trabalhos individuais e coletivos, desenvolvimento em grupo de uma escola pública ideal.	Aulas expositivas e seminários com incentivo à participação dos alunos no questionamento e discussões. Indicação de leitura de livros, revistas, jornais e artigos bem como de recursos áudio-visuais como filmes e produções videográficas pertinentes às relações indivíduo-cultura e contato com a diversidade cultural.	Não consta no documento.	Aulas expositivas, leituras dirigidas, discussão de textos e seminários.	Aulas expositivas, leituras dirigidas, discussão de textos e seminários.
Metodologia de Avaliação	Participação e presença dos alunos; pesquisa em grupo e seminários; leituras; elaboração de síntese dos textos lidos; trabalho individual.	A avaliação será realizada por intermédio de provas regimentais, trabalhos acadêmicos, participação em aulas e seminários.	Não consta no documento.	Prova escrita, (trabalho escrito individual), atividades em sala de aula (questionários, seminários, fichamentos) individuais ou em grupo.	Prova escrita, (trabalho escrito individual), atividades em sala de aula (questionários, seminários, fichamentos) individuais ou em grupo.
Bibliografia	Básica: Paulo Freire e Jaume Carbonell Sebarroja. Complementar: Freinet, Makarenko, Neill, Rabitti	Básica: Roque de Barros Laraia, Everardo Rocha e José Luis Santos. Complementar: Celso Castro, Roberto da Matta, Silas Guerriero, Laplantine, Rapaille, Rafael Santos e Tomaz Tadeu da Silva.	Não consta no documento.	Foracchi e Martins, Emile Durkheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Karl Mannheim, Abramo, Ezpeleta e Rockwell, Nestor Canclini e Luiz Costa Lima.	Pereira e Foracchi, Foracchi, Pereira, Beisiegel, Sposito, Wright Mills, Marshall, Dahrendorf, Boris Fausto, Eric Hobsbawn e Paulo Freire.

O exame dos dados do Quadro 2 suscita algumas considerações.

Com relação aos objetivos propostos para as disciplinas pode-se notar a forte presença de expressões como: *pesquisar, discutir, analisar, interpretar, compreender, refletir*. Outro ponto importante a se ressaltar é que na primeira instituição – ISE – é dada atenção, dentro da disciplina, para a relação entre teoria e prática. Já na segunda instituição – a Particular de grande porte – os

conhecimentos da disciplina visam “*instrumentalizar os futuros professores*” para uma “*compreensão crítica do ser humano*”. Nas duas últimas instituições, enquanto a disciplina da Instituição confessional se volta para problemas específicos da sociedade atual, os objetivos das disciplinas na Universidade pública estão calcados na natureza do conhecimento sociológico a ser desenvolvido pelos alunos.

Analisando os conteúdos propostos pelas diferentes disciplinas, o que mais fica evidente é a incompreensão do que é a Sociologia da Educação. Com exceção da Universidade Pública, as outras instituições confundem os conhecimentos sociológicos com os antropológicos e com os pedagógicos. Privilegiando esses outros campos do conhecimento deixam de lado todo o acúmulo teórico, seja dos autores clássicos, seja das atuais pesquisas na área, que abarcam os mais variados temas pertinentes à Sociologia e a Educação. Esse questionamento vale também para a bibliografia proposta pelas disciplinas.

No que se refere à metodologia de ensino e avaliação, não encontramos nenhuma diferença significativa, perceptível nos documentos analisados. As aulas expositivas e a elaboração de pequenos exercícios ou provas parecem ser o sistema empregado em todas as disciplinas.

3.2 O perfil dos sujeitos investigados

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu de acordo com alguns critérios. Escolhidas as instituições que se encaixavam em cada uma das categorias pré-estabelecidas foram contactados os coordenadores do curso de Pedagogia e os professores que lecionavam a disciplina Sociologia da Educação (ou equivalente) na instituição. A aceitação, mediante concordância em responder às questões da entrevista, bem como a disponibilização de alguns documentos referentes ao curso e à disciplina foram condições fundamentais.

Os instrumentos a que foram submetidos os sujeitos da pesquisa podem ser examinados nos Anexos 1 e 2 desta pesquisa. Vale ressaltar que devido à diferença de função dentro da instituição e da formação específica de cada sujeito foram criados dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas, um para os coordenadores de curso e outro para os professores da disciplina.

Os dados referentes ao Quadro 2 e ao Quadro 4 foram coletados por meio de um questionário (Anexo 3) que os sujeitos respondiam antes da entrevista.

São apresentados, a seguir, os perfis dos sujeitos investigados.

3.2.1 Coordenadores de curso

Cumprе inicialmente lembrar que os Quadros 2 e 3 – que sintetizam os dados sobre o perfil dos coordenadores do curso de Pedagogia das instituições pesquisadas – não incluem dados referentes à Universidade Pública, uma vez que, nesta instituição, não existe a figura do coordenador no Curso de Pedagogia.

O Quadro 3, a seguir, traz as informações iniciais sobre esse perfil.

Quadro 3: Perfil dos coordenadores de curso

Coords. Aspectos	Coordenador 1 ISE	Coordenador 2 Part/grande porte	Coordenador 3 Part/confessional
Sexo, idade, estado civil, local de nascimento.	Feminino, 59 anos, casada, São Paulo	Feminino, 43 anos, casada, São Paulo	Feminino, 62 anos, divorciada, Santos
Renda familiar*, número de pessoas na família e responsabilidade pelo sustento da família.	Mais de 8 s.m. 3 pessoas na família Não sustenta a família	Mais de 8 s.m. 3 pessoas na família Não sustenta a família	Mais de 8 s.m. 3 pessoas na família Sustenta a família
Recursos de que dispõe:			
<i>Máquina de Lavar Roupa</i>	X	X	X
<i>Geladeira</i>	X	X	X
<i>Microondas</i>	-	X	X
<i>Batedeira</i>	X	X	X
<i>Aspirador de Pó</i>	X	X	X
<i>Vídeo</i>	X	X	X
<i>TV a Cabo</i>	X	X	X
<i>Computador</i>	X	X	X
<i>Máquina de Lavar Louça</i>	X	-	X
<i>Freezer</i>	-	X	X
<i>Forno Elétrico</i>	X	X	X
<i>Liquidificador</i>	X	X	X
<i>TV</i>	X	X	X
<i>DVD</i>	X	X	X
<i>Carro</i>	X	X	X
<i>Internet</i>	X	X	X
Relação com:			
<i>Cinema</i>	Ocasionalmente	Sempre	Ocasionalmente
<i>Teatro</i>	Nunca	Sempre	Ocasionalmente
<i>Museu</i>	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Sempre
<i>Shows</i>	Nunca	Ocasionalmente	Ocasionalmente
<i>TV</i>	Ocasionalmente	Sempre	Sempre
<i>Livros</i>	Sempre	Sempre	Sempre
Assinatura:			
<i>Jornais</i>	Sim	Sim	Sim
<i>Revistas</i>	Sim	Sim	Sim

*Obs: À época da recolha dos dados o salário mínimo correspondia a R\$400,00 no Estado de São Paulo.

Neste Quadro 3 podem ser identificados alguns indicadores sócio-econômicos (renda familiar, número de pessoas na família e a responsabilidade dos sujeitos no sustento da família), além de alguns dados identificadores pessoais (como sexo, idade, estado civil, local de nascimento), bem como dados relacionados a aspectos culturais da vida dos coordenadores (frequência com que visitam cinemas, teatros, museus, shows, assistem TV, compram livros e mantêm assinaturas de jornais e revistas). Trata-se de conjunto de informações que traz algumas pistas sobre o perfil sócio-econômico e o capital cultural dos sujeitos pesquisados.

O exame dos dados apresentados no Quadro 3 permite perceber que os profissionais responsáveis pela coordenação dos cursos investigados são 3 mulheres entre 43 e 62 anos, todas nascidas no estado de São Paulo e com renda superior a 8 salários mínimos. Todas têm acesso à maioria dos bens de consumo, além de acesso aos bens culturais, embora oscile a frequência com que se relacionam com as diferentes fontes de informação e cultura mencionadas: *Cinema, Teatro, Museu, Shows, TV, Livros, Jornais, Revistas*. O poder aquisitivo que revelam em seus depoimentos talvez explique, em parte, essa oscilação: as três coordenadoras confirmam uma renda familiar de 8 salários mínimos (aproximadamente R\$3.200,00) para o sustento de 03 pessoas na família – o que, numa cidade como São Paulo e mesmo numa cidade como Santos, significa uma vida familiar e social marcada por restrições financeiras, em especial as relacionadas à vida cultural.

Outro ponto relevante para caracterização do perfil dos coordenadores diz respeito a seus percursos de formação e às experiências profissionais que relatam.

O Quadro 4, apresentado a seguir, reúne essas informações.

Quadro 4: Formação dos coordenadores – descrição e avaliação de percursos de formação e experiências profissionais.

Coords. Aspectos	Coordenador 1 ISE	Coordenador 2 Part/grande porte	Coordenador 3 Part/confessional
Graduação	Psicologia PUC/Sedes Sapientiae, 1972	s/ informação	Pedagogia PUC/Sedes Sapientiae, 1971
Pós-Graduação	Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação (em adamento)	Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação	Mestrado em Ciências Sociais e Doutoramento em Educação
Experiência Profissional	Magistério pós-médio – 3 anos, EJA – 3 anos, Psicóloga de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – 11 anos, Coordenadora pedagógica de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – 17 anos, Coordenadora pedagógica de curso normal –7 anos e Coordenadora de curso no ensino superior –5 anos	s/ informação	Magistério no ensino fundamental – 4 anos, EJA – 3 anos, Coordenadora pedagógica ensino superior – 2 anos, Estágio cooperativo rural – 1 ano
Trajectoria Descrita / o que faltou na formação	Formação tradicional (professor diretivo), respeito à autoridade. Psicóloga (escuta do paciente/aluno). Formação tradicional impossibilitou formação mais humana.	Na Habilitação para o Magistério no ensino médio, o ponto positivo foi a presença da regência (aula prática supervisionada por um professor). No curso de Pedagogia o ponto positivo foi a parte teórica do currículo do curso com duração de 4 anos. Na Habilitação para o Magistério, o ponto negativo foi impedir a visão ampla das disciplinas (Matemática, Física e Química) e afastar os futuros professores desse conhecimento gerando insegurança.	s/ informação

O que se pode constatar observando-se os dados do Quadro 4 é que todas as coordenadoras de curso possuem formação na área (02 delas com quase 30 anos de experiência desde a graduação) – formação essa que inclui continuidade como especialização *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, todas têm experiência em docência nos diversos níveis de ensino.

Em relação às visões que expressam sobre a própria formação e trajetória profissional percorrida cumpre destacar que, enquanto a Coordenadora do ISE valoriza a “*formação tradicional*” que recebeu, a Coordenadora da Universidade Particular de grande porte destaca a ênfase na Prática de Ensino em sua formação para o Magistério no âmbito do ensino médio e a ênfase na formação teórica e a longa duração de sua formação universitária.

A falta de resposta a esse respeito pela Coordenadora da Universidade particular confessional poderia ser interpretada como dificuldade muitas vezes comum entre os profissionais para avaliar sua própria trajetória, no entanto, sua titulação permite supor que este não foi o caso, parecendo muito mais uma demonstração de impaciência da entrevistada em relação às perguntas formuladas.

3.2.2 Professores formadores responsáveis pelos conteúdos da Sociologia da Educação

O Quadro 5, apresentado a seguir, concentra as informações sobre o perfil sócio-econômico dos professores responsáveis pelos conteúdos da Sociologia da Educação nas instituições pesquisadas. Nesse quadro percebe-se que, entre os professores entrevistados estão 03 mulheres e um homem – todos entre 42 e 62 anos.

Diferentemente dos coordenadores, 02 dos professores são nascidos fora do estado de São Paulo. Todos ganham mais de 8 salários mínimos e são responsáveis pelo sustento da família.

Quadro 5: Perfil dos professores da disciplina Sociologia da Educação (ou equivalente)

Profs. Aspectos	Professor 1 ISE	Professor 2 Part/grande porte	Professor 3 Part/confessional	Professor 4 Pública
Sexo, idade, estado civil, local de nascimento.	Feminino, 49 anos, casada, São Paulo	Feminino, 42 anos, solteira, Brasília	Feminino, 62 anos, casada, São Paulo	Masculino, 48 anos, solteiro, Rio de Janeiro
Renda familiar, número de pessoas na família e responsabilida de pelo sustento da família.	Mais de 8 sm 4 pessoas na família Sustenta a família	Mais de 8 sm 2 pessoas na família Sustenta a família	Mais de 8 sm 4 pessoas na família Sustenta a família	Mais de 8 sm 1 pessoa na família Sustenta a família
Recursos de que dispõe:				
<i>Máquina de Lavar Roupa</i>	X	X	X	-
<i>Geladeira</i>	X	X	X	X
<i>Microondas</i>	X	X	X	-
<i>Batedeira</i>	X	X	X	-
<i>Aspirador de Pó</i>	-	-	X	-
<i>Vídeo</i>	X	X	X	-
<i>TV a Cabo</i>	X	-	X	-
<i>Computador</i>	X	X	X	X
<i>Máquina de Lavar Louça</i>	X	-	X	-
<i>Freezer</i>	X	-	X	-
<i>Forno Elétrico</i>	X	X	-	-
<i>Liquidificador</i>	X	X	X	-
<i>TV</i>	X	X	X	-
<i>DVD</i>	X	X	X	-
<i>Carro</i>	X	X	X	X
<i>Internet</i>	X	X	X	X
Relação com:				
<i>Cinema</i>	Ocasionalmente	Sempre	Ocasionalmente	Ocasionalmente
<i>Teatro</i>	Nunca	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
<i>Museu</i>	Sempre	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
<i>Shows</i>	Ocasionalmente	Nunca	Ocasionalmente	Nunca
<i>TV</i>	Ocasionalmente	Nunca	Sempre	Ocasionalmente
<i>Livros</i>	Sempre	Sempre	Sempre	Nunca
Assinatura:				
<i>Jornais</i>	Sim	Sim	Sim	Não
<i>Revistas</i>	Não	Não	Não	Não

Comparativamente aos coordenadores, entre os professores, embora revelem um ganho salarial maior (o que permite supor – com exceção do professor da universidade pública – uma carga horária maior e em diferentes

instituições) parece que o acesso aos bens de consumo, bem como aos bens que podem propiciar capital cultural, é inferior ao dos coordenadores. Porém, esse acesso ainda pode ser considerado elevado, quando se tem em mente o conjunto da população brasileira em geral (como revelam, por exemplo, dados específicos do IBGE, disponíveis em: www.ibge.gov.br), bem como o conjunto do professorado brasileiro (como confirmam os dados sobre o *perfil dos professores brasileiros*, disponíveis em: Brasil/Unesco, 2004).

Isso se confirma no Quadro 6, a seguir, em que são apresentados os dados relativos à formação e seus percursos na docência descritos pelos professores.

Quadro 6: Formação dos professores – descrição e avaliação de percursos de formação e experiências profissionais.

Profs. Aspectos	Professor 1 ISE	Professor 2 Part/grande porte	Professor 3 Part/confessional	Professor 4 Pública
Graduação	Filosofia/USP, 1983	Pedagogia/AEUDF, 1987	Pedagogia/ Sedes Sapientiae, 1971	Pedagogia/USP, 1986
Pós-Graduação	Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Departamento de História da USP e Departamento de Antropologia da UNICAMP	Especialização em supervisão e currículo na UFMT (1991), mestrado em Educação e Sociedade na UnB (1994) e doutorado em Sociologia na UnB (1999)	Especialização em psicopedagogia, mestrado em Ciências Sociais na PUC e doutorado em Ciências Sociais na USP	Mestrado (1992) e Doutorado (2000) em educação na USP
Experiência Profissional	Docência em ensino fundamental – 7 anos, e no ensino superior – 8 anos	Docência em ensino fundamental – 14 anos, ensino médio – 8 anos e ensino superior – 17 anos	Docência em ensino fundamental – 4 anos, e no ensino superior – 37 anos	Docência na educação infantil – 2 anos, no ensino fundamental – 1 ano e no ensino superior – 9 anos
Trajétoria Descrita / o que faltou na formação	Saindo do ensino médio trabalhou com EJA, preocupação em discutir métodos de alfabetização de adultos. Entrou na pedagogia na época da Ditadura Militar, mas mudou para filosofia, pela engajamento político e pelo ambiente inquieto e explosivo.	Formação na escola normal muito teórica e pouco prática, mas vê isso como um ponto positivo: <i>“nada mais prático do que uma boa teoria”</i> . Considera que saiu apenas <i>“meio formada”</i> , pois a prática insuficiente que tinha, não foi o que encontrou na realidade quando saiu da Universidade.	O curso de Pedagogia deu boa referências em História da Educação e se preocupava com a formação crítica e de um educador pesquisador. Considera-se educadora curiosa, sempre buscando ampliação dos conhecimentos.	Escolarização formal foi importante para trajetória de formação, assim como experiências não muito comuns em atuação política, partidária e associativa. Convivência mais igualitária e relações de maior igualdade no curso proporcionaram pensamento reflexivo.

Nesse quadro pode-se ver que a trajetória de grande parte dos professores é marcada pelas universidades públicas, seja na graduação, seja na pós-graduação. Todos possuem mestrado e doutorado e vasta experiência como professores em diversos níveis de ensino que não o superior, onde lecionam atualmente. Na descrição de suas trajetórias, todos valorizam sua base de formação teórica e crítica, e o conseqüente engajamento e a consciência política que vivenciam.

Tendo sido apresentados os dados relativos aos perfis dos sujeitos entrevistados, ou seja, definidos quem são os coordenadores dos cursos e quem são os professores formadores responsáveis pelas disciplinas que dão conta dos conteúdos da Sociologia da Educação na formação dos futuros professores alunos desses quatro cursos de Pedagogia alvos da pesquisa, quais seus percursos profissionais e de formação, cumpre agora apresentar o que pensam esses profissionais sobre o papel da Sociologia da Educação na formação dos futuros professores em formação nos cursos de Pedagogia.

3.3 A Sociologia da Educação na formação os futuros professores: visão de coordenadores e professores dos cursos de Pedagogia

A principal intenção desta pesquisa é desvendar o lugar da disciplina Sociologia da Educação e o papel atribuído ao conhecimento sociológico na formação dos futuros professores que trabalharão na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Nesta parte do trabalho, especificamente, explicita-se a visão que expressam sobre a disciplina no curso de Pedagogia, os agentes diretos dessa área – os coordenadores do curso e os professores de Sociologia da Educação.

Para apresentação dos resultados obtidos com as entrevistas foram elaborados os Quadros 7 a 18, apresentados a seguir, que sintetizam as respostas às questões formuladas para os sujeitos entrevistados.

3.3.1 Coordenadores de curso

A pergunta que abria a entrevista com os coordenadores era bem abrangente e, muitas vezes, causou incômodo entre os entrevistados. A pergunta pretendia investigar as impressões dos profissionais sobre a educação brasileira.

A abrangência da questão gerou uma série de respostas e pontos de vista diferentes, bem como permitiu conhecer a percepção e posicionamento dos sujeitos em relação às políticas públicas atuais para a área da educação.

Tais respostas encontram-se reunidas no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7: Visão dos coordenadores sobre a educação no Brasil hoje e possibilidades de mudança*.

Coordenadores	A visão que expressam sobre a Educação no Brasil e possíveis mudanças
Coord. 1 ISE	As pessoas, cada vez mais têm pensado na (melhoria da) educação, só que é um processo lento em função da necessidade que se tem. Em termos de políticas públicas nacionais existe um incentivo à melhoria da educação, como, por exemplo, a formação dos professores (formação inicial). Com relação a mudanças , dependendo do governo, as políticas públicas têm tido um papel importante em promover mudanças.
Coord. 2 Part/grande porte	A educação não está sendo vista. Precisamos de um outro olhar sobre ela. As mudanças ocorrem a partir das políticas públicas, contudo não existe um interesse real na mudança das condições. Somente quando ela “chegar no buraco” é que a população vai pensar e valorizá-la, e o governo vai ver a importância da educação para o desenvolvimento do país e da cidadania das pessoas.
Coord. 3 Part/confessional	Há bastante preocupação com a educação. A mudança de paradigma está se dando através das mudanças realizadas pelo MEC. Também há desatualização do professor frente à sociedade do conhecimento. Há falta de infra-estrutura nas escolas. Como mudança se coloca a questão da qualidade como prioridade, qualidade da formação do professor e qualidade da aprendizagem dos alunos. Além disso, existem mudanças substantivas (estrutura curricular dos cursos, política de formação dos professores, avaliação institucional, PNE), mas são pouco divulgadas e os coordenadores não recebem orientação por parte do MEC. As mudanças são importantes, mas os coordenadores têm dificuldade de entender os novos projetos do MEC, mesmo discutindo isso em seminários, colóquios, encontros. As mudanças estão ocorrendo, mas sem norte para seus agentes multiplicadores como professores, gestores, diretores, supervisores e coordenadores de curso.

*Obs: Cabe lembrar que neste Quadro não aparecem dados da Universidade Pública que não contempla em seus quadros, no Curso de Pedagogia, a figura do Coordenador de Curso.

Este quadro permite pensar em algumas questões importantes sobre a atual situação da educação no Brasil. Na visão dos coordenadores, o MEC e as políticas governamentais têm papel protagonista na atual conjuntura, tanto para as medidas consideradas positivas, quanto para as negativas. Percebe-se que a formação de professores é freqüentemente citada como um importante foco propagador de mudanças para a educação, mas o que isso significa ou sugere sobre esses agentes responsáveis pela coordenação dos cursos?

Apesar de titulados (todos possuem doutorado) as visões que os coordenadores expressam sobre a educação brasileira hoje, e suas possibilidades de mudanças, são frágeis e, de certa maneira, ingênuas. Isso porque todas as respostas remetem à atuação dos órgãos centrais para a melhoria e mudança no quadro atual da educação. Porém, pouco se referem ao papel dos cursos de formação, das propostas dos cursos e da ação de seus agentes na promoção de qualquer mudança.

A posição expressa pelo coordenador da Universidade confessional, por exemplo, parece apontar para a expectativa de que os coordenadores devam receber instruções mais claras para pôr em execução “pacotes prontos” vindos do MEC. Sua resposta identifica coordenadores, professores, gestores, supervisores e diretores como “multiplicadores” desse “pacote” elaborado pelo MEC.

Essas respostas nos permitem pensar que, também no âmbito da coordenação, os profissionais revelam a mesma falta de autonomia de que falam os autores Apple e Teitelbaun (1991) acerca dos professores, como vimos na Introdução deste trabalho. Segundo eles “em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios” (APPLE & TEITELBAUN, 1991, p. 67).

Assim, podemos supor que existe uma lacuna também na própria formação dos coordenadores com relação ao “olhar sociológico”.

Os depoimentos selecionados a seguir ilustram isso:

Eu acho que, embora a política a gente ache que é muito atrasada, e tudo isso, pelas políticas públicas se vê que tem uma intenção, embora isso tenha um ir e vir, dependendo do governo, dependendo de muitas políticas tudo isso, mas de qualquer forma, em termos de política nacional, tem um incentivo a educação. E tem incentivo a educação, por exemplo, pensando na formação do professor, muito mais na educação continuada do que na formação inicial, agora está se pensando muito mais na

formação inicial, mas acho que depende muito das políticas públicas, um processo democrático.
(Coordenador 1 – ISE)

Bom, a mudança acontece a partir das políticas públicas. Como nós não somos vistos, a educação não está sendo vista, não é interesse, não é que não está sendo vista, não está tendo interesse, nós temos aí na Veja, saiu a Veja semana retrasada criticando inclusive o curso de Pedagogia, então não é que ela não seja vista, não tem interesse de mudança. É, várias pessoas estão comentando, estão discutindo, mas não tomam atitudes adequadas para essa mudança. Então eu acredito hoje, que a educação para melhorar, ela precisa chegar, é bem a teria do caos, ela precisa chegar no buraco, na hora que chegar no buraco a população vai começar a pensar e a valorizar. E o governo vai começar a ver a importância da educação numa cidade melhor, num país melhor, para a cidadania, para um desenvolvimento. **(Coordenador 2 – particular de grande porte)**

As mudanças desse quadro são mudanças substantivas no entanto pouquíssimamente divulgadas, mesmo nós os coordenadores não temos noção de como essas mudanças da estrutura curricular, da formação do professor, da avaliação institucional, da questão do Plano Nacional de Educação, etc. não temos vivenciado essa orientação por parte do Ministério da Educação. Nós o sabemos porque participamos de seminários, de colóquios, de congressos, etc. que discutem e debatem essas preocupações complexas do sistema educacional brasileiro no momento. São mudanças importantes? Com certeza que são! Agora nós temos uma certa dificuldade de entender esses novos projetos que o MEC vem fazendo. **(Coordenador 3 – particular confessional)**

Apple e Teitelbaun (1991) se referem a essa condição dos profissionais da educação como processos de *precarização* e *degradação* da profissão, marcados não só pela “separação entre concepção e execução” do trabalho pedagógico nas escolas e universidades, mas principalmente pela “desqualificação sistemática” desses profissionais, que passam a esperar soluções prontas para os problemas de seus locais de trabalho.

Isso também fica evidenciado nos dados do próximo quadro – Quadro 8 – que se refere à visão que esses profissionais expressam sobre o curso que coordenam e sobre a formação dos alunos – futuros professores.

Vejamos:

Quadro 8: Visão dos coordenadores sobre o curso de Pedagogia na instituição em que trabalham e sobre a formação dos alunos para o magistério.

Coordenadores	O curso de Pedagogia	A formação dos alunos
Coord. 1 ISE	Relação da teoria com a prática. Aluno como sujeito da aprendizagem. O aluno faz reflexões sobre aquilo que ele está fazendo, o que, por sua vez, gera um olhar crítico.	Recebe principalmente alunos da rede particular, alunos bolsistas (PROUNI e de parceria com ONGs). São alunos oriundos da escola pública que, apesar da pouca bagagem são muito esforçados. O curso lhes proporciona melhoria cultural e intelectual.
Coord. 2 Part/grande porte	Desenvolvimento de projetos pelos professores das diversas disciplinas ligando o aluno com a sociedade e a prática. Existe uma espécie de Clínica Pedagógica para atendimento à comunidade.	O pilar central do curso são as bases filosóficas, sociológicas, psicológicas e didáticas da educação.
Coord. 3 Part/confessional	Processo de mudança curricular. Anteriormente se privilegiava uma visão totalizadora, com ênfase interdisciplinar e holística, dando uma forte fundamentação teórica. Agora a tendência é preparar o aluno para a prática em sala de aula na educação infantil e anos iniciais do fundamental.	Novo currículo se pauta principalmente na formação de professores para a educação infantil e primeiras séries do fundamental, deixando de lado pontos importantes como a base teórica, iniciação científica e perdendo a grande carga de estágios que o curso possuía anteriormente.

Como se pode observar no Quadro 8, nas respostas dadas pelos coordenadores, todos consideram relevante, de alguma forma, a base teórica dada pelo curso, ou a sua possível falta. A relação entre os conhecimentos teóricos e os problemas da prática pedagógica também constitui tema recorrente nos depoimentos dos coordenadores que, em geral, ressaltam os pontos positivos do curso de Pedagogia da instituição em que trabalham e acreditam na boa formação dada aos alunos, futuros professores.

No entanto, cabe indagar: o que isso revela sobre a forma como os cursos são orientados?

Nesse sentido as respostas são pouco claras e não nos ajudam muito a compreender a proposta dos cursos. Na fala do Coordenador 1, por exemplo, sua resposta parece sugerir uma visão simplista na medida em que um curso que possibilite reflexão por parte dos alunos, gerará por si só, um olhar crítico nos futuros professores. O Coordenador 2 parece “apostar” que os projetos sociais da instituição ajudem no desenvolvimento do olhar crítico e da prática necessária

para a futura atuação profissional dos alunos. E já o Coordenador 3, mostra evidente descontentamento com as “perdas” acarretadas pelas mudanças na estrutura curricular do curso que tem gerado aligeiramento da formação.

Quanto ao peso atribuído à base teórica do curso, somente o Coordenador 2 demonstra essa preocupação, porém com uma fala muito generalizante. O Coordenador 1 se refere à falta de preparo/bagagem escolar prévia dos alunos que a instituição recebe, em sua maioria “pobres oriundos da escola pública” e acredita que o curso possa “melhorar” essas deficiências, idéia que ao corresponde com a formação profissional de fato ao qual o curso se propõe a oferecer. E o Coordenador 3, lamenta as “perdas teóricas e práticas do curso” após as mudanças curriculares.

A relação da teoria com a prática, então eles vêem bastante fundamentos, que é uma concepção, até desse pessoal que já trabalha, até diferente do que eles estão acostumados a trabalhar. Então agente trabalha muito as concepções, mas você articula isso, tanto com o olhar da prática, como com o fazer, então uma coisa é você falar sobre isso, a outra coisa é saber diagnosticar e olhar a prática, e a outra é você conseguir fazer alguma coisa numa determinada direção, então o nosso curso relaciona teoria com a prática, relaciona a teoria com um fazer pedagógico do aluno. (Coordenador 1 – ISE)

Eu acho que assim, nós temos um pilar. Nós temos que ter a parte filosófica eu acho muito importante ter a base filosófica, sociológica e psicológica e didática. Então nós chamamos dos quatro pés da educação. Então eles precisam ter toda uma noção histórica da educação, todo o caminho que a educação fez, a parte sociológica, a população, o que veio, os movimentos que tiveram que aconteceram, então nós temos aqui toda a parte de mulheres, quando a mulher foi inserida na área do trabalho, a indústria, o movimento das indústrias, e nós temos a parte psicológica que vê todo o desenvolvimento da criança, desde o nascimento até a morte, então nós vamos ver o desenvolvimento, as necessidades, etc, e a didática que é a prática. Então na realidade para um profissional ser formado, principalmente na educação que está trabalhando com ser humano, inserindo esse ser humano numa sociedade, fazendo com que eles se tornem cidadãos, nós temos que tá entrando na história, na sociologia, na psicologia e na prática que é... na didática que é o fazer dele na sala de aula. (Coordenador 2 – particular de grande porte)

Então, toda essa visão que eu acabo de relatar ela é, vamos dizer, minimizada, esqueliticamente emagrecida se seus músculos fundantes que são os paradigmas teóricos e referências que davam base para trabalhar principalmente com metodologias, porque as metodologias sempre foram tratadas no nosso curso, tal qual as matérias como Sociologia, Psicologia, etc. primeiro os paradigmas teóricos, depois sua aplicabilidade que sempre se deu através de estágios com muitíssimas horas (...).Então era uma formação não só do ponto de vista teórico como prático, empírico e tal, acrescido de iniciação científica que a maioria dos alunos faziam e traziam para dentro dessa nossa Universidade em consistente papel como educador (...).No entanto nessa nova perspectiva proposta de formação de educadores apenas docentes, não gestores, orientadores, supervisores e professores, houve, na minha avaliação, um certo retrocesso na medida em que vai faltar nesse currículo, muitos aspectos que eram contemplados no curso anterior. Então agente percebe que mesmo o conjunto ideológico pertencente não só ao próprio Ministério da Educação, mas principalmente ao Conselho Nacional de Educação, faltam parâmetros para que eles possam definir uma normativa mais consistente para a formação dos educadores no Brasil, se é que o objetivo é a qualidade do ensino e a formação continuada desse educador.

(Coordenador 3 – particular confessional)

O Quadro 9, apresentado a seguir, amplia essa visão expressa pelos coordenadores, focalizando agora, especificamente, o que pensam sobre o papel da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia que coordenam.

Vejamos:

Quadro 9: Visão dos coordenadores sobre o papel da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia da instituição.

Coordenadores	O papel da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia
Coord. 1 ISE	Disciplina que se encontra no começo do curso e é responsável por fundamentos teóricos que ajudam os alunos a enxergar a realidade escolar com um olhar mais contextual, mais amplo. Trabalha com a questão da diversidade e da inclusão.
Coord. 2 Part/grande porte	A disciplina fala do movimento da sociedade, permitindo conhecimento do contexto no qual as coisas acontecem: o que aconteceu na escola, porque ela está assim, quais são os movimentos, o que levou os professores a adotarem essa postura...
Coord. 3 Part/confessional	A disciplina procura trazer para o aluno clareza e objetividade de análise, de interpretação crítica da sociedade onde ele vive. Busca formar um pesquisador perene, que sempre busca ampliar seu conhecimento na área social e articular esse conhecimento com as outras áreas. Traz clareza sobre a mudança/transformação que a educação deveria gerar.

A Sociologia sempre é rápida e obviamente associada a questões ligadas à sociedade. É unanimidade entre os coordenadores que se trata de uma disciplina que traz o professor formador e os alunos-futuros professores para um contexto maior que o da escola, e mais, que situa, para esses futuros professores, o lugar que a escola ocupa na sociedade.

Nos três depoimentos a Sociologia da Educação é exaltada por “*trazer um olhar crítico aos debates educacionais*”, ou ainda por “*inserir a escola e o professor no processo histórico e social*”.

No entanto, um olhar mais demorado aos depoimentos dos coordenadores permite considerar a distância entre a visão expressa pelos coordenadores e o lugar tangível desses conteúdos na carga horária do currículo proposto nos três cursos:

Então, ela é uma disciplina que está no começo do curso, no primeiro ano do curso, e é uma disciplina teórica que passa fundamentos para os alunos de saber enxergar depois, a realidade escolar. Então acho ela muito importante na formação do aluno, no sentido de perceber como a gente quer um aluno que entenda da questão da escola, não só aquela questão micro, mas que entenda em que contexto acontece aquela situação. A disciplina de Antropologia e Sociologia da Educação, ajuda muito nesse olhar mais contextual, mais amplo, que dão referências para poder entender aquela realidade micro, então eles aprendem a diversas culturas, aprendem diversos pensadores, que está ligada a época que aconteceu, ao momento, aquele contexto, então ajuda bastante. (Coordenador 1 – ISE)

Eu acho muito importante, porque nós estamos falando na sociedade. A Sociologia fala do movimento da sociedade, e aí, como eu posso tá trabalhando, sem saber todo o contexto, o que acontece. O que aconteceu na escola, porque a escola está assim, quais são os movimentos, o que levou os professores estarem nessa postura. Então eu acho que, como eu comentei anteriormente, são aqueles pilares, aqueles pés, Filosofia, Sociologia, Psicologia e a Didática, elas seguram o curso, a formação. (Coordenador 2 – particular de grande porte)

A sociologia sempre teve e continua... vai ter nesse curso também mesmo com esse fragmento, nós estamos tentando trabalhar a Sociologia da Educação, de que o aluno possa ter uma clareza e uma objetividade de análise, de interpretação crítica da sociedade onde ele vive. E ele analisando todos essas dimensões ele seria capaz de em qualquer que fosse a circunstâncias, poder ser um bom educador, porque ele saberia o como, o que ou para que ele é um educador, no seu papel dentro e fora do curso ele teria essa perspectiva. Então o objetivo é ele saber fazer esse olhar crítico com muita presença nos clássicos da Sociologia da Educação, da Economia e tal, que o Brasil teve e tem. Segundo, saber se desvencilhar metodologicamente como pesquisador perene, sempre buscando ampliar seu conhecimento na área do social e sabendo articular essa fase com, mobilizando os outros conhecimento para dentro dessa realidade que ele analisa e voltando os conhecimentos sociológicos interpretados e analisados criticamente sobre ela. Articulando essas áreas ele conseguiria ver seu papel com muito mais clareza e conseqüentemente qual a mudança que ele deveria gerar nessa perspectiva. O foco fundamental é que os próprios alunos também se transformassem em alunos críticos e capazes de analisar um artigo de jornal, fazer uma análise da televisão, saber porque isso tudo está acontecendo e quais as razões de ser por exemplo de uma eleição que tem A e B, porque A, porque B e assim sucessivamente, ele teria que ter esse discernimento, e eu vejo que muitos alunos até de terceiro ano ainda não tem essa visão, gosta de criança no curso de pedagogia, e não realmente entende que nós estamos trabalhando com a conjuntura e com a estrutura de uma dada sociedade aonde ele vai ser o grande veículo, o vetor da mudança e da transformação social que agente almeja, então esse é um ponto.

(Coordenador 3 – particular confessional)

A carga horária da Disciplina no curso:

Quadro 10: Carga horária dos cursos de Pedagogia e o espaço da Sociologia da Educação dentro dela

Instituições	Carga horária total do curso	A disciplina no curso
Instituição 1 ISE/pequeno porte	3.200 horas: 2.800 horas/ aula 300 horas/ estágios 100 horas/ atividades de aprofundamento	<i>Antropologia e Sociologia da Educação</i> 1º. Semestre 60 horas/aula 12 horas / outras atividades
Instituição 2 Particular / grande porte	3.200 horas 2.800 horas/ aula 300 horas/ estágio 100 horas/ atividades complementares	<i>Homem e Sociedade</i> 1º. Semestre 60 horas/aula 12 horas / outras atividades
Instituição 3 Particular confessional	3.600 horas: 3.200 horas/ aula 300 horas/ estágio 100 horas/ atividades complementares	Temas estudados em diferentes disciplinas ao longo do curso. (sem informação precisa sobre carga horária)
Instituição 4 Universidade Pública	3.480 horas: 2.100 horas/aula 300 horas/ estágio 300 horas/ trabalho 480 horas / estudos independentes	<i>Sociologia da Educação I</i> <i>Sociologia da Educação II</i> 1º. e 2º. semestres 120 horas/aula 24 horas AACC

O Quadro 10 fala por si só.

Nas duas primeiras instituições (o ISE e a Universidade particular de grande porte) à Sociologia da Educação é reservado cerca de 2% da carga horária total dos cursos (isso sem considerar o que são, especificamente as 12 horas reservadas às “outras atividades”).

Na instituição 3 – a Universidade particular confessional – não há informações precisas sobre os conteúdos trabalhados e sua carga horária, o que permite supor que essa “diluição” dos conteúdos da Sociologia da Educação “entre as diferentes disciplinas, ao longo do curso”, pode gerar exatamente o oposto do pretendido.

Embora com a ausência, para comparação, de depoimentos da coordenação, que inexistem no curso de Pedagogia da instituição 4 – a Universidade pública – vale destacar aqui, o fato de que parece ser essa a única instituição cujas informações permitem supor um quadro mais favorável a essa faceta da formação proposta aos alunos do curso de Pedagogia (os conteúdos da Sociologia da Educação), para a qual são reservados dois semestres do curso, com uma carga horária correspondente a 3,5 % da carga horária total de formação prevista.

No Quadro 11, apresentado em seguida, estão reunidas as respostas dos coordenadores com relação aos conteúdos trabalhados na disciplina, à percepção que expressam sobre a forma como esses conteúdos auxiliam na identidade profissional e na prática dos futuros professores, bem como sobre o que consideram que falta ou precisa melhorar na disciplina atualmente em funcionamento nos cursos de Pedagogia que coordenam.

Vejamos:

Quadro 11: Os conteúdos da disciplina Sociologia da Educação na visão dos coordenadores.

Coordenadores	Conteúdos da Sociologia da Educação	De que forma auxiliam na prática	O que falta/precisa melhorar na disciplina
Coord. 1 ISE	Vários pensadores em diferentes épocas e contextos.	Saber de que lugar as pessoas falam, de que lugar elas estão vindo, para um olhar e escuta mais amplos e diferenciados.	Antes os conceitos eram trabalhados de maneira mais teórica e científica. Agora, se trabalham os pensadores de uma maneira mais concreta.
Coord. 2 Part/grande porte	Trabalha a evolução do pensamento (os teóricos) e os movimentos sociais, com destaque para a maneira como vêem o homem, a sociedade e o homem na sociedade, além dos movimentos que aconteceram.	Os conhecimentos dão ao aluno reflexão e postura. Para ter prática, precisa ter teoria, teorizar a prática ajuda a entender os acontecimentos.	Apesar da Instituição colocar que a disciplina é teórica, alguns professores trabalham de maneira diferente, utilizando dinâmicas como discussão, representações, etc.
Coord. 3 Part/confessional	Introdução mostra como a estrutura vigente da sociedade é constituída historicamente. Depois passa por autores fundamentais como Durkheim, Weber, Marx, Bourdieu-Passeron e Althusser até chegar em Zigmunt Bauman.	O aluno poderá vir a ser um “revolucionário” no sentido de revolucionar seu próprio eu e suas próprias relações sociais e institucionais, tornando-se um educador como agente de mudança e transformação do seu local de trabalho.	Pelo momento da Universidade e a maximização do contrato de trabalho, o professor tem se tornado "auleiro" e não tem tido tempo para se dedicar à pesquisa. Assim, o professor acaba com problemas de saúde e frustrado.

Como se pode observar nas respostas sintetizadas no Quadro 11, a ênfase recai na percepção dos coordenadores sobre o trabalho que as disciplinas realizam com o tema “*os grandes intelectuais e pensadores da área da Sociologia e da Educação*”.

Existe também nas disciplinas, tal como vêm funcionando, segundo os coordenadores, uma preocupação em “*trabalhar de uma maneira diferente os conteúdos, que não somente aulas expositivas*”. Mas o que isso significa para os coordenadores? Suas respostas são muito vagas (apesar da insistência do entrevistador no momento da entrevista) e incluem expressões como:

- trabalhar de maneira “mais concreta” em contraposição a uma maneira anterior “mais
- teórica e científica” (Coord. 1 – ISE);
- utilizar “dinâmicas como discussão, representações” (Coord. 2 – Part./grande porte).

A referência ao “tempo para a pesquisa” pelo Coordenador 3 merece destaque. Tal condição de trabalho, tanto para os professores formadores, quanto para seus alunos traria condições para o contato necessário com a realidade atual, por meio de estudos recentes realizados – o que poderia aproximar a ambos – alunos e professores – do processo de construção de um “olhar sociológico” como propõem Canário (2005) e Passeron (1991), capaz de quebrar o sistema ideológico que impede os profissionais da educação de fazer uma leitura crítica da realidade.

Finalmente, isso parece ficar evidente também nas respostas dos coordenadores sobre as diferenças entre as instituições de ensino superior presentes no cenário educacional brasileiro. O Quadro 12, a seguir, permite observar como se manifestam a esse respeito esses profissionais que coordenam os cursos investigados.

Quadro 12: Visão dos coordenadores sobre as diferenças entre as instituições de ensino superior para formação dos professores.

Coordenadores	A diferença entre as instituições na formação dos professores
Coord. 1 ISE	Esta instituição possui um curso de qualidade e bem avaliado. A sala de aula não é tão cheia quanto gostaria, pois em outras instituições a mensalidade é metade, se forma em menos tempo e se exige menos dos alunos.
Coord. 2 Part/grande porte	Sem resposta.
Coord. 3 Part/confessional	As Universidades particulares de “formação em massa” eram antigos institutos ou faculdades isoladas que sofreram processo de conglomeração e viraram Universidades, mas não têm experiência para fazer uma formação competente, consistente e conseqüente. Têm uma “visão mercadológica neoliberal” da educação e preocupação com o ensino à distância, pela má formação, tanto dos professores tutores, quanto dos professores formados por esse curso.

O exame das informações presentes no Quadro 12 permite as seguintes considerações:

- o Coordenador 1 defende o seu curso focando-se na boa avaliação que ele vem recebendo do MEC. Segundo esse coordenador, ainda se mantém um bom padrão de ensino no curso de Pedagogia em que atua, pois “(...) *se exige muito dos alunos e o curso não é aligeirado, contudo, por ser uma instituição pequena, não consegue baixar muito o preço das mensalidades*”;
- o Coordenador 3 critica duramente as faculdades particulares pela visão mercadológica do ensino que tem regido suas decisões e pela modalidade de formação de professores que vem crescendo atualmente: a educação à distância;
- o Coordenador 2 – da Universidade particular de grande porte – não quis fazer comentários a esse respeito.

Os excertos dos depoimentos, selecionados e apresentados a seguir, permitem observar melhor a posição assumida por cada um dos coordenadores (com exceção do Coordenador 2 que não comentou o assunto):

Como as pessoas hoje estão em um mundo rápido, em um mundo em que precisa entrar no mercado de trabalho, essa coisa que tem que ser tudo quase descartado, acho que a gente tem um curso de qualidade, inclusive agente teve nota 5 no ENADE e no IGC, que é o índice de avaliação de cursos, agente teve nota 5 também e é diferenciado, é um dos cursos de pedagogia mais bem avaliados do Brasil, a gente foi o

primeiro avaliado em formação de professores, a gente não tem a classe lotada que a gente gostaria, porque? Porque eles falam que, não é que eles falam, tem muito curso de pedagogia que o preço é metade do nosso, então as pessoas acabam indo para esses cursos porque é mais barato, elas acabam indo para esses cursos porque forma em menos tempo, porque exige menos.
(Coordenador 1 – ISE)

Então é apenas mais uma visão mercadológica da educação que vai gerar recursos para essas instituições, são as Uni Uni Uni como a gente chama, assim que surgiram nesses últimos 5 anos ou 10 anos vamos dizer, como matriz, depois vão se descentralizando, e hoje a gente vê em todos os estados elas se multiplicando cada vez mais, pagando mal seus professores, tendo infra-estruturas faraônicas, com dinheiro não sei de que, porque o preço que elas cobram é bem menor do que preços de outras Universidades brasileiras, esvaziando de certa forma, o ensino superior público que sempre teve consistência principalmente em cidades como São Paulo (...), ensinos consistentes até exageradamente clássicos, trabalhavam sempre (...) a parte de extensão universitária de pesquisa, de iniciação científica e trazendo para seus alunos uma responsabilidade cada vez mais de conhecer o já conhecido através de pesquisa, através de investigações que favorecessem a consolidação do seu trabalho (...). E a educação que mais me preocupa é a educação a distância, a formação em massa não leva a absolutamente nada porque os tutores normalmente não são nem doutores nem formados em Universidades, etc. e estão lá através de uma videoconferência, eles fazendo estudos e reproduzindo a videoconferência etc. com pessoas desqualificadas para fazer uma avaliação sistemática e contínua, não só do processo como do produto que chegam com a reflexão, mas aprendendo para ter um certificado para poder manter o seu trabalho, nesses cursos de educação a distância. Não que eles não possam ser bons, eles podem até ser bons, mas o que está acontecendo no Brasil é que em cada esquina estão abrindo um curso de educação a distância para ganhar dinheiro sendo cursos de mercado. Estamos vendendo uma mercadoria, mercadoria ensino, e esse ensino comprado com altas cifras de dinheiro.
(Coordenador 3 – particular confessional)

3.3.2 Professores responsáveis pelos conteúdos de Sociologia da Educação

Neste ponto passam a ser analisados os dados coletados nas entrevistas com os professores das quatro instituições pesquisadas reunidos nos Quadros 13 a 19 aqui apresentados.

Assim como os coordenadores, os professores responderam a uma primeira pergunta mais abrangente a respeito da visão que têm da educação no Brasil hoje e possibilidades de mudanças que percebem. Suas respostas podem ser examinadas no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13: Visão dos professores sobre a educação no Brasil hoje e possibilidades de mudança.

Professores	A educação no Brasil hoje e possibilidade de mudanças
Prof. 1 ISE	A educação tem que lutar muito para ter qualidade, pois ela caiu em um esquecimento. Houve uma melhora com os PCN, mas agora degingolou novamente, pois não tem formação de professor e uma política pública para educação adequada para melhorar a qualidade de vida das pessoas. A mudança é questão de vontade política, política pública que estimule o trabalho do professor, tanto na escola, quanto na comunidade em que está inserido.
Prof. 2 Part/grande porte	Olhando para trás, ganhamos na quantidade, mas olhando para os lados, perdemos em qualidade. O fundamental da mudança é universalizar o acesso e cuidar da permanência, além de políticas sociais de conhecimento e a parceria dos professores com as comunidades nas quais estão inseridos.
Prof. 3 Part/ confessional	A proposta educacional tem avançado tanto em termos de políticas públicas, quanto em relação a sociedade civil e as instituições educacionais que tem experimentado novos projetos. Com relação a mudança , o educador sempre tem essa característica de acreditar, e ele é o diferencial, tanto em um processo de escolarização formal, quanto informal.
Prof. 4 Pública	As práticas geralmente chamadas de educação são descoordenadas e desorientadas. As pessoas se educam muito em decorrência de três agentes destacados como a família, os meios de comunicação de massa e a escola. No geral esses três agentes que atuam na educação das pessoas se desconhecem mutuamente. A mudança no sentido de realizar uma boa educação, consistiria de práticas que se iniciam na definição das próprias necessidades das pessoas, junto com as pessoas que participam do processo de educar.

Os dados do Quadro 13 revelam uma questão recorrente nas respostas dos professores de Sociologia da Educação entrevistados – que é a “*falta de*

qualidade na educação hoje”. Com exceção do Coord. 4 – da Universidade pública – os demais também parecem creditar essa qualidade a medidas governamentais, a “pacotes” das instâncias de decisão, seja no que se refere ao funcionamento dos cursos, seja no que se refere à formação dos professores. Os depoimentos sugerem que os professores formadores vêm a qualidade da educação como algo exterior ao próprio trabalho ou ao seu próprio raio de ação, e terminam por adotar um posicionamento de dependência dos novos projetos políticos. Assim, “(...) em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios (APPLE & TEITELBAUN, 1991, p. 67).

Já a visão expressa pelo Professor 4 – da universidade pública – é bastante específica e remete-se aos principais agentes de socialização a que se vêm submetidas todas as pessoas: família, escola e meios de comunicação, cujas ações nem sempre são coerentes entre si.

Vejam, na íntegra, seus depoimentos:

Eu acho que a educação ainda tem que lutar muito pra ter qualidade no Brasil, porque ela ficou muito tempo numa situação de esquecimento do governo e houve uma melhora com os PCN, mas atualmente a situação degradingolou novamente porque não tem formação de professor, não tem uma política pública pra educação que eu considero adequada e que possa melhorar a qualidade de vida das pessoas. (Professor 1 – ISE)

Certamente o que foi a educação de qualidade antiga, suponhamos que o Brasil Colônia, Brasil República, ou de todo o século XX, de fato não vai nos servir no século XXI. Por que? Porque era uma escola elitista, uma escola para poucos, uma escola separada, uma escola com um lugar que não era o de cumprir a sua função social, de promover todo esse processo todo de transmissão cultural e com isso transformar a sociedade. Então eu vejo um caminho, olhando para trás nos ganhamos em quantidade, olhando para os lados a qualidade que continua a dever, porque a gente já não fez um caminho próprio, e no futuro espero que a gente faça conjugar todo isso, e agente tenha quantidade e qualidade em termos de educação. (Professor 2 – particular de grande porte)

Então você propor e desenvolver um tipo de formação que prepare, que forme as pessoas, que eduque as pessoas para um mundo complexo, e um mundo que vive em um processo de internacionalização, de globalização cada vez mais crescente, e tendo como suporte o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, como instrumentos que são usados pelas pessoas de um modo geral, inclusive em qualquer faixa etária, os desafios da educação hoje são muito intensos e diversificados e realmente a política pública não tem, as políticas seja no nível federal, estadual ou municipal, não tem conseguido dar conta de todas as demandas que são feitas por parte das instituições e por parte das pessoas nas suas diferentes faixas etárias em relação a necessidade de formação que tem, para poderem se integrar e viver no mundo atual com as características que ele apresenta.
(Professor 3 – particular confessional)

As práticas chamadas geralmente de educação, são descoordenadas e desorientadas. As pessoas se educam muito em decorrência da atuação de alguns agentes destacados, três principalmente: família, meios de comunicação de massa e escola. De um modo geral, diferentes agentes que atuam na educação das pessoas se desconhecem mutuamente, e isso é muito acentuado no caso desses três que são agentes destacados. (...) Uma boa educação? Consistiria de práticas que se iniciam na definição das próprias necessidades das pessoas, junto com as pessoas que participam do processo de se educar. E para isso, para responder as necessidades assim definidas, seria preciso articular variados agentes educacionais.
(Professor 4 – universidade pública)

Já com relação a possíveis mudanças nesse cenário, as respostas dos professores seguem caminhos diferentes. No geral, pode-se perceber a crença nas políticas públicas e na “*inserção do educador na comunidade que envolve a escola*”, especialmente nas respostas dos Professores 1 e 2. Diferentemente deles, a presença da “*educação não formal ou não escolar*” aparece nos depoimentos dos Professores 3 e 4. Nas falas desses dois professores, aparece também referência às práticas específicas dos professores com seus alunos. Pela primeira vez, ao professor e suas práticas é reservado o lugar de “protagonista das mudanças”.

Vejamos os depoimentos.

É só vontade política! Acredito, acho que é possível mudar, acho que o pouco que se faz surti efeito, mas tem que ter vontade política para isso. Então acho que a situação realmente para ter uma melhora mais significativa é preciso que haja uma política pública que estimule o trabalho do professor, tanto na escola, quanto na comunidade em que ele está inserido. (Professor 1 – ISE)

Pois é, interessante porque as políticas públicas, para mim hoje elas só fazem sentido se elas forem políticas sociais de conhecimento. Por que políticas sociais? Porque tem uma diferença, que é uma diferença clássica das políticas públicas das políticas sociais, na medida em que essas últimas elas sempre vem para poder compensar algo que não foi concedido antes pelo Estado. Então as duas, claro, partem de uma atitude, são quase que uma prerrogativa do Estado, e cada vez mais o que eu percebo, é que, por exemplo, é a falta do acesso ao conhecimento que vai fazer diferença. Então não basta uma política pública que tenha um caráter abrangente, um caráter genérico, um caráter preventivo. Não, não basta isso, o uso do Estado dessa questão toda. Ele precisa muito mais de implementar políticas sociais de conhecimento, é quase uma questão emergencial, eu vejo assim. Por que? Porque as políticas públicas de educação até então, a gente tem visto muito localizadas, muito setorizadas. (Professor 3 – particular de grande porte)

Eu acredito na mudança, eu acho que o educador, sempre ele tem essa característica de acreditar, deveria ter pelo menos, a característica de acreditar que a mudança é possível. Uma mudança que muitas vezes é pontual, é gradativa, mas que conduz a possibilidade de uma transformação maior da sociedade em todas as suas dimensões. Eu não vejo um único responsável pela possibilidade de mudança, eu acho que todos os agentes sociais são responsáveis em qualquer que seja a instância, o espaço social que essa pessoa esteja engajada. Mas vejo como uma característica sim, diferenciável o papel do educador, seja o educador visto como alguém que atua como professor dentro de um processo de escolarização formal ou de uma escolaridade regular, ou seja, o educador que atua na linha de uma educação não-formal ou mesmo informal, no caso da família. Então sempre aquele que educa, que tem o papel de educar, pai, mãe, um coordenador de qualquer tipo de projeto social, em uma comunidade, ou através de uma ONG, o professor na escola, o coordenador pedagógico, o diretor, são agentes de grande importância como propiciadores dessa possibilidade de estar formulando e desenvolvendo projetos educacionais que propiciem a mudança na sociedade. (Professor 3 – particular confessional)

Estou querendo dizer que, educação é um aspecto das relações sociais com uma dimensão de aprendizagem que está quase sempre presente na própria vida, na vida humana só é possível, em relações sociais. E dizer assim, significa enxergar de forma um tanto diferente do que se costuma enxergar, porque pela opinião corrente e até entre estudiosos e especialistas, há suposição de que há certas práticas que são educacionais e outras que não são, há certas relações sociais que são educacionais e outras que não são. E é com base nessas suposições que nós temos modelos de educação arraigados, entre os quais, o mais saliente é o modelo de educação escolar, ele se difunde por uma série de outras práticas.
(Professor 4 – universidade pública)

A seguir, no Quadro 14 estão reunidos os dados relativos ao que esses professores formadores consideram uma boa formação de professores para os anos iniciais da escolaridade, pelos quais são responsáveis, como docentes de Sociologia da Educação em cursos de Pedagogia.

Quadro 14: O que os professores da disciplina Sociologia da Educação consideram uma boa formação para os professores que vão trabalhar com os anos iniciais da escolarização.

Professores	Características de uma boa formação para professores que trabalharão com os anos iniciais
Prof. 1 ISE	Envolvimento com a leitura e a escrita, bom repertório cultural para enriquecer as práticas pedagógicas (espaços públicos, da cidade, o que acontece no mundo, etc.), valorizar a diversidade cultural que existe no Brasil (contra a homogeneização da escola tradicional), Processo espiral, quanto mais o professor busca conhecimento, mais ele quer.
Prof. 2 Part/grande porte	Formação que relacione teoria e prática (mas não 50% e 50%). Teoria refletida, teria pensada, teoria com diálogo, para que o futuro professor não reproduza o que ele acabou não aprendendo no curso de Pedagogia por falta de tempo. Necessita maior relação entre as disciplinas.
Prof. 3 Part/ confessional	Importância dada ao pensamento crítico, educador para conseguir interpretar a realidade com fundamentação, ou que trabalhe a fundamentação para entender a realidade, e pense sobre ela de maneira crítica e fundamentada cientificamente. Deve ser alguém capacitado para criar projetos e ações de intervenção para a mudança e para a transformação.
Prof. 4 Pública	Dissociação entre as idéias de educação e de ensino. A própria formação dos professores precisa se constituir em um conjunto de experiências educacionais que não sejam ensino somente.

A observação dos dados do Quadro 14 permite ressaltar a presença, nos depoimentos dos professores, das idéias de relacionar a teoria à prática, de valorização da interdisciplinaridade e a importância atribuída ao pensamento reflexivo e crítico.

Os depoimentos com maior inteireza, arrolados a seguir, revelam isso com maior nitidez:

Bom, primeiro lugar esses professores eles tem que ter envolvimento com a leitura e com a escrita, eu acho que não se dá, não se tem uma boa formação se o aluno não gosta de ler, se o aluno não escreve, se o aluno tem muitas deficiências nessas áreas. Além da leitura e escrita, eu acho que aí ele tem que ter um bom repertório cultural porque isso vai enriquecer a prática pedagógica, então ele tem que ter as referências dos espaços públicos da cidade, as referências do que acontece no mundo, do que acontece no Brasil, do que acontece em planos regionais também do Brasil, e da própria formação, ou seja, ele teria... ele tem que valorizar a diversidade cultural que existe no Brasil, porque isso é um ganho muito grande, que só a gente tem, mas a escola, eu acho que ela trabalha, a escola tradicional, ela trabalha no sentido da homogeneização, então ela trabalha como se todos os alunos fossem iguais e que todas as diferenças devem ser banidas porque elas são vistas como possibilidades de inferioridade. (Professor 1 – ISE)

Eu diria que uma formação sólida, e aquela coisa clássica, que todo mundo com certeza vai te responder, que relacione teoria a prática. Mas que não seja 50% 50% que eu não acredito nisso, mas eu queria o tempo todo pensar muito mais uma teoria refletida, eu queria menos, que também falta, metodologia, prática, essa coisa toda, por incrível que pareça, até isso falta. E teoria refletida, teoria pensada, teoria com diálogo, queria poder ,por exemplo, pensar que eu não tenho só seilá, uma aula de duas horas por semana de “homem e sociedade”, e que depois dessa minha aula eles vão ter uma outra aula que não liga uma coisa com a outra, que vai com a outra, que vai com a outra, entendeu? (...) É tempo mesmo, e tempo no sentido de cronos mesmo, relógio, porque? Porque fatalmente, eu acho, agente chegaria a suprir algumas deficiências para aqueles que tem essa questão toda, agente acrescentaria para aqueles que já tem, não seus valores ou sua tendência mais para psicologia ou para sociologia ou para antropologia, ou para matemática para física, mais fundamentada e mais acentuada. Por que ? Porque tem tempo para isso. Dessa forma não dá, quando você vê já passou e você não conseguiu sequer conhecer quais são as deficiências

desse aluno, e ele entrou com algumas e vai sair com aquelas que ele entrou e algumas outras, se agente não cuida de uma teoria, porque na educação básica agente conhece mais ou menos como funciona, principalmente da rede pública. (...) Nosso aluno sai daqui e ele vai reproduzir tudo isso que ele não aprendeu, uma tal teoria refletida, ele não percebeu que tem outras possibilidades. Não, é assim mesmo. Agente era assim, vai ser assim, vou continuar assim. E aí, agente fica esperando a virada da história. (Professor 2 – particular de grande porte)

As referências básicas que nós colocamos para um projeto, qualquer projeto que agente constitua ou, por exemplo, para preparar inclusive um plano de aula, o planejamento de um curso, sempre tem como características básicas e fundamentais, a importância de que nós damos para a formação do pensamento crítico, de um educador que consiga interpretar a realidade com fundamentação, que dizer, que ele trabalhe essa fundamentação para entender a realidade, mas ao mesmo tempo, pense sobre ela com essa capacidade de crítica, uma crítica refletida e fundamentada cientificamente, e a necessidade que ele deve ter também, de se preparar como alguém capacitado para poder criar projetos e ações de intervenção para mudança, para transformação. (Professor 3 – particular confessional)

Eu acho que seria preciso submeter o modelo de educação escolar a crítica. Entre outras coisas, o que eu quero dizer, dissociar o significado de educação ao de ensino, são tomados como sinônimos. Todo ensino é um tipo de educação, nem toda educação é ensino. (...) Uma boa formação seria uma educação que se dissocia do modelo predominante, modelo de ensino. Isso vale para as séries iniciais, ou para qualquer outra série, vale até para a crítica da idéia de que educação possa ser “dês-seriada”, nos tomamos isso como se fosse algo natural, eu acho que não é. (Professor 4 – universidade pública)

Destaque-se ainda, que somente o Professor 1 – ISE – faz referência em seu depoimento ao envolvimento dos futuros professores com as práticas de leitura e escrita – como parte fundamental da função para a qual estão sendo preparados a assumir na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: ensinar a ler e a escrever e, mais do que isso, ensinar o gosto pela leitura e pela escrita.

Alguns outros pontos do Quadro 14 também merecem destaque. O Professor 2 afirma que é importante que o curso de Pedagogia ajude o futuro professor a não reproduzir, em sua prática profissional futura, certa forma de educação equivocada, que esteve presente na sua própria trajetória escolar como aluno no ensino fundamental e médio.

Dessa maneira, o curso de Pedagogia parece ser visto, por esse professor, como um “divisor de águas” na trajetória dos futuros docentes, pois, através dele, se poderia conseguir reelaborar algumas concepções sedimentadas, próprias da experiência que tiveram no ensino básico.

Esse tipo de reflexão está presente na literatura atual sobre formação de professores. Trata-se de concepção específica de formação de professores, cujo processo de construção de identidade profissional se dá não linearmente, mas relacionadamente. Nessa linha de pensamento, Giovanni (2003) afirma que:

Há que se reconhecer que, assim concebida, a formação de professores não se dá linearmente (curso de formação inicial + exercício da profissão + situações de formação continuada), mas é um resultado de muitas e diferentes influências, que começam na primeira infância, nos momentos em que são forjadas imagens da profissão, passam pelos momentos formais e escolares de formação profissional (que nem sempre constituem oportunidades de repensar ou reelaborar tais imagens iniciais), tomando, finalmente, a forma das condições do exercício diário da profissão docente e das oportunidades vividas de reflexão e estudo sobre tais condições e sobre os elementos que as compõem. (GIOVANNI, 2003, p. 209)

A importância da noção de formação como trajetória percorrida pelos profissionais docentes está presente também em autores como Marin (1996) e Tardif (2002).

Para Tardif (2002) o saber pedagógico do professor está registrado, tanto na sua história de sua vida (saberes pré-profissionais), quanto na construção de sua carreira profissional (saberes profissionais). Sendo assim, esse autor explora a idéia de tempo, identificando o saber docente como o

conjunto de saberes provenientes de várias “fontes”: da vida familiar do professor, do seu contexto ambiental, de sua vida escolar como aluno, da sua formação profissional docente e da sua própria prática. Esse autor enfatiza que cada profissional precisa ter a oportunidade de reconhecer e analisar criticamente os saberes que o conformam como professor, avaliando continuamente a sua prática e as “marcas” deixadas por essa prática no decorrer de sua vida (profissional e pessoal), negando-as ou aprimorando-as.

Nessa mesma perspectiva, Marin (1996), em estudo sobre o que denomina de “equivoco histórico” que tem norteado os cursos de formação de professores, aponta para o fato de que tais cursos têm, sistematicamente, desconsiderado a experiência e conhecimento sociais já trazidos por seus alunos. Para a autora, trata-se adotar um paradigma com fundamento histórico e social para embasar esses cursos:

(...) buscando levantar a história de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início do curso (...).
(...) A formação inicial deveria ter, portanto, a função de “desconstruir” essas imagens anteriores, submetendo-as à análise crítica e sociológica, num processo de reconstrução, agora cientificamente informado. (MARIN, 1996, p.163 e ss).

O próximo quadro – Quadro 15 – mostra a visão dos professores a respeito do curso de Pedagogia na instituição em que trabalham.

Quadro 15: Visão dos professores sobre a formação dos alunos de Pedagogia na instituição em que trabalham.

Professores	A formação dos alunos de Pedagogia na instituição.
Prof. 1 ISE	Os alunos são muito bem formados. Trabalho individualizado e quando os alunos têm dificuldades são tomadas medidas coletivas entre os professores para melhorar a capacidade do aluno de aprendizagem, de leitura, de escrita e de reflexão. O aluno entra muitas vezes com poucas referências tanto no plano das leituras, como do acervo cultural do Brasil e saem bastante informados, refletindo na prática deles em sala de aula.
Prof. 2 Part/ grande porte	Os alunos deveriam ter mais tempo de curso. O curso deveria ser mais longo para compensar as deficiências do ensino fundamental e médio. Se essas deficiências não são sanadas no ensino superior, o aluno vai reproduzir isso em sala de aula quando for professor, e é exatamente isso que está acontecendo. Após 3 anos de curso, o aluno se julga professor mesmo desconhecendo questões elementares do mundo social e físico.
Prof. 3 Part/ confessional	Formação bastante positiva. A função, do professor, e conseqüentemente a sua formação, deve estar voltado para desenvolver um educador que integre os conhecimentos científicos até hoje já produzidos na área da educação e em áreas afins, procurando se desenvolver numa linha de ação interdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, para que ele possa captar essa realidade no máximo possível da sua dimensão. Mas um educador, que reconhece na realidade, quais são seus principais problemas e se posiciona na direção de estar se preparando para poder intervir nessa realidade, buscando a possibilidade de mudança desejável e necessária.
Prof. 4 Pública	Obedece a um conjunto de práticas ritualizado, completamente descoordenado, e por isso muito aleatório. Não há uma definição, nem se pretende uma definição de que efeitos gerar com o curso. Por essa falta de definição não há possibilidade de confrontar as práticas do curso com os efeitos esperados, então se seguem rotinas dando pressuposto que isso é o cumprimento de uma função desejável da atuação de uma unidade universitária.

Os dados reunidos no Quadro 15 revelam que, no que tange à avaliação da formação dos alunos do curso de Pedagogia em que atuam, as opiniões dos professores se mostram divididas. Enquanto uns tentam pôr em foco os aspectos positivos do curso, outros dão maior ênfase aos aspectos negativos.

Os professores 1 – ISE – e 3 – universidade confessional – por exemplo, acreditam na boa formação adquirida pelos alunos no curso, tanto o ponto de vista da cultura geral, quanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e sociológicos. Vale destacar aqui as práticas individualizadas e medidas coletivas tomadas entre os professores, de atendimento aos alunos, mencionadas pelo Professor 1 para melhorar a capacidade do aluno de aprendizagem da leitura, escrita e reflexão – sobre as quais há que se considerar o menor número de alunos no curso e em sala de aula e a carga horária em menor escala dos professores, tendo em vista ser essa uma instituição menor e mais nova.

Os depoimentos mais completos ilustram melhor isso:

Eu considero que os alunos aqui, eles tem... eles são muito bem formados, eles tem um trabalho que agente pode dizer que é individualizado, quando os alunos têm dificuldades é feita... isso aparece, é discutido em reunião, a gente toma medidas coletivas do corpo de professores de como encaminhar esse aluno, como melhorar a capacidade dele de aprendizagem, de escrita, de leitura, de reflexão. Então eles são alunos muito privilegiados e eu acho que tem uma ótima articulação entre as disciplinas aqui no curso do ISE. Tem um cuidado muito grande com o trabalho de cada aluno para que ele consiga se superar, superar suas dificuldades. Então eu acho que o resultado aqui é muito positivo, eles saem... ele entra, muitas vezes, com poucas referências, tanto no plano das leituras, como do acervo cultural do Brasil, que aí é minha especialidade, e eu acho que eles saem bastante bem informados, e isso claro que vai refletir na prática de sala de aula desses alunos docentes... alunos aprendizes. (Professor 1 – ISE)

Bem, eu vejo uma formação bastante positiva. Por que? Porque a formação que nós damos, ela é condizente a proposta que nós temos de formação contida no nosso projeto pedagógico, e o modo como nós conduzimos e acompanhamos essa formação, tem muito a ver com a filosofia da instituição, (...) ela assume um compromisso que tem um sentido político e social. Eu acho que isso é de fundamental importância para o projeto de formação de um pedagogo, de um educador. Porque o educador ele tanto tem que estar preparado para reconhecer a realidade em que vive, como também constatar, identificar quais são os aspectos, os espaços sociais que precisam estar passando por um processo de reconcepção, precisam estar sendo reconcebidos e redimensionados em relação a sua função, ao papel que tem. Então a função, o desempenho do educador, do professor, e conseqüentemente a sua formação, deve estar voltado tanto para, vamos dizer, desenvolver um educador que integre os conhecimentos científicos até hoje já produzidos na área da educação e em áreas afins, que são extremamente importantes, quer dizer, procurando se desenvolver numa linha de ação interdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, para que ele possa captar essa realidade no máximo possível da sua dimensão. Mas um educador, que além do saber, deve ter também a formação de uma atitude de alguém que reconhece na realidade, quais são seus principais problemas e se posiciona na direção de estar se preparando para poder intervir nessa realidade, buscando a possibilidade de mudança desejável e necessária. (Professor 3 – particular confessional)

Já os Professores 2 (da universidade particular de grande porte) e 4 (da universidade pública) centram suas atenções nos problemas do curso, embora não mostrem descrença na formação oferecida pelo curso. Ao contrário, apontam caminhos para melhorá-lo. No caso do Professor 2, por exemplo, isso pode ser feito “*umentando o tempo de curso*” e, no caso do Professor 4 a medida necessária seria “*uma maior clareza nos efeitos que o curso vai gerar na prática dos futuros pedagogos*”.

Vejamos seus depoimentos na íntegra:

Eu gostaria que eles tivessem mais tempo, começa por aí. (...) Há uma clara e uma nítida deterioração do lugar de onde nossos alunos vêm, então eles vêm com uma série de questões, quer dizer, não foram devidamente apropriadas, não foram apreendidas, não foram aprendidas e não foram internalizadas. Bom, então é de se pressupor que o curso deveria, de alguma forma, ser mais longo para poder compensar tudo isso, essa é a primeira parte. E para mim o que é mais grave, se eles chegaram com uma série de deficiências, e eu não consigo saná-las aqui, o que vai acontecer? Eles vão reproduzir essa deficiência na educação básica, e é exatamente isso que está acontecendo. Então isso me provoca preocupação. Por quê? Porque numa turma, suponhamos, que de oitenta alunos, eu tenho 5% a quem eu confiaria que meus netos estudassem, não digo filho porque minha filha já passou dessa fase da educação básica. Mas é complicado, 5% é muito pouco. E não é culpa do aluno, isso que eu acho interessante entendeu, tem a ver com a questão anterior, se a gente tivesse políticas sociais de conhecimento, se investiria de uma forma muito pesada na formação dos licenciados. (...) Quando eles saem daqui, eles vão reproduzir uma farsa, porque se eles passaram 3 anos aqui, e acham que são professores e se julgam pedagogos, imagina. (Professor 2 – particular de grande porte)

Eu acho que também ela obedece um conjunto de práticas ritualizado, completamente descoordenado, e por isso muito aleatório. Não há uma definição, nem se pretende uma definição de que efeitos gerar com o curso. Por essa falta de definição não há possibilidade de confrontar as práticas do curso com os efeitos esperados, então seguem-se rotinas dando pressuposto que isso é o cumprimento de uma função desejável da atuação de uma unidade universitária, gerando um tipo de profissionais de alta qualificação, neste caso pedagogos, ou no caso do curso de licenciatura, formando docentes de educação básica, que também é parte das atribuições desta unidade. (Professor 4 – universidade pública)

E qual o papel da Sociologia da Educação dentro do curso na visão desses professores formadores? O Quadro 16, a seguir, traz essas informações.

Quadro 16: Papel da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia na visão dos professores.

Professores	Papel da Sociologia da Educação no curso de Pedagogia, segundo os professores.
Prof. 1 ISE	A disciplina acaba dando subsídios para a prática dos alunos e vai suprir lacunas que outras disciplinas não dão conta.
Prof. 2 Part/grande porte	Localizar a escola como uma instituição social e como tal, todas as suas características, todas as suas funções, a sua complexidade, e o quanto ela é contaminada pelo conceito de Cultura. A Sociologia é fundamental, para poder dizer qual é o lugar da escola na sociedade, qual sua função social, a relação que ela estabelece com a família, com a Igreja, com o Estado e com os meios de comunicação.
Prof. 3 Part/ confessional	É uma disciplina que oferece ao educador a possibilidade dele estar refletindo sobre o contexto no qual a educação acontece. Refletir sobre a realidade, sobre o momento e a conjuntura que envolve os projetos educacionais.
Prof. 4 Pública	Por ser um campo particular de investigação, não tem nenhum papel diferente ou especial. Não é o corpo particular de saberes de um campo de investigação que faz a diferença, é a intenção da prática formativa e a maneira como ela se realiza.

O exame dos dados do Quadro 16 permite constatar que, com exceção do Professor 4, todos os demais professores entrevistados acreditam no papel importante que cumpre a disciplina Sociologia da Educação dentro do curso de Pedagogia. Esse papel seria principalmente o de *“situar a escola como uma instituição social e, além disso, relacionar e investigar problemas fora da escola, com problemas ocorridos dentro da escola”*.

A resposta do Professor 4 – da universidade pública – no entanto, merece destaque. Segundo ele, a Sociologia da Educação *“(…) enquanto conteúdo não difere em importância das demais disciplinas”*. Para esse professor, *“(…) a intenção de uma prática formativa e a maneira como ela se realiza é que importa e faz diferença para a formação dos futuros professores”*.

Os depoimentos mais completos ajudam a entender melhor isso.

Essa disciplina ela acaba dando subsídio para a prática dos alunos, e também ela vai suprir lacunas que outras disciplinas não dão conta. Como assim? Ela vai se debruçar sobre alguns pedagogos do século XX, que foram fundamentais na história da educação, então agente vai ler, não tudo porque não dá, mas ler alguns capítulos principais das obras desses educadores. Depois há uma ponte sempre com a prática desses educadores, e, por fim, elas vão fazer um trabalho coletivo pensando numa escola ideal. Então, com base em todos esses educadores que elas leram, elas vão criar uma escola pública ideal na cidade de São Paulo, já está contextualizado. E é muito interessante ver como elas se apropriam de recursos, estratégias, pensamentos... presentes nesses educadores que eu selecionei. (Professor 1 – ISE)

A Sociologia, no nosso caso aqui “Homem e Sociedade”, existe para poder localizar a escola como uma instituição social, e como tal, todas as suas características, todas as suas funções, a sua complexidade, e o quanto ela é contaminada por esse conceito fundamental que agente trabalha muito que é de Cultura. Então, o que ela tem a ver com esse processo todo, como ela se relaciona, que tipos de desdobramentos é possível ou não. A Sociologia ela é fundamental, para poder dizer isso, qual é o lugar da escola na sociedade, qual sua função social, a relação que ela estabelece com a família, com a Igreja, com o Estado, com os meios de comunicação, considerando aí também como uma instituição hoje, não tem como escapar disso eu penso, e nesse papel todo, como é que a gente está entranhado pela questão da Cultura. (Professor 2 – particular de grande porte)

O meu foco de atuação docente sempre foi em relação aos fundamentos da educação, aí a Sociologia se coloca dentro dessa perspectiva, quer dizer, é uma disciplina que oferece ao educador a possibilidade dele estar refletindo sobre o contexto no qual a educação acontece. Então, refletir sobre a realidade, sobre o momento, a conjuntura que envolve os projetos educacionais, a atuação do educador, seja ele um professor, um coordenador, um diretor, que dizer, que realidade é essa em que nós vivemos, e como se coloca nela a realidade educacional, dentro de uma perspectiva da política pública ou dentro de uma perspectiva das instituições ou dentro dos agentes educadores. (Professor 3 – particular confessional)

Por ser um campo particular de investigação, não tem nenhum papel diferente ou especial confrontando com qualquer outra disciplina. Pode vir a ter, e aí vale para

qualquer outra disciplina, se aquilo que se praticar como formação em qualquer disciplina significar alguma maneira de distanciamento crítico em relação aquilo que se examina, aquilo que se observa, as idéias que se tomam para examinar, ou os fatos que se resolvem também examinados. Imagino que a experiência de formação deva ser isso, tomar fatos e idéias para pensar, e priorizando isso, não há nenhuma vantagem peculiar de uma ou de outra disciplina. Eu posso fazer isso pessimamente com recursos de saber de um campo de investigação sociológico, ou posso fazer muito bem, eu posso fazer pessimamente com qualquer outro campo de investigação. Não é especialmente importante o fato de ser Sociologia, ou História, ou Filosofia, ou Antropologia, ou Biologia, não é o corpo particular de saberes de um campo de investigação que faz a diferença, é a intenção da prática formativa e a maneira como ela se realiza. Essa intenção e a maneira como ela se realiza, podem favorecer e lançar mão, de maneira proveitosa, de saberes existentes em quaisquer campos, ou não.

(Professor 4 – universidade pública)

Mas o que esses dados sugerem? Aqui parecem se repetir os problemas já apontados por Silva (1994), em estudo no qual argumenta que o envolvimento dos alunos do curso de Pedagogia com a educação se dá, em geral de maneira concreta, prática, pois na maioria das vezes os alunos já têm experiência na docência, ou já fazem da educação uma fonte de preocupações reais. Com isso, muitas vezes, o trabalho dos docentes formadores responsáveis pela Sociologia da Educação nos cursos de Pedagogia acabam por levar os alunos a confundir um “problema sociológico da educação” e um “problema educacional”.

A essa constatação podem ser agregados também os dados do Quadro 17, a seguir, a respeito dos conteúdos e textos/autores trabalhados na disciplina.

Quadro 17: A Sociologia da Educação – conteúdos e materiais mencionados pelos professores.

Professores	Conteúdos	Materiais e Livros Didáticos
Prof. 1 ISE	Principais correntes pedagógicas do século XX.	Trechos de obras de: Makarenko, Freinet, Neill, Malaguzzi, Stenhouse. "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire. Além de artigos de jornais e vídeos.
Prof. 2 Part/grande porte	Conceito de Cultura.	Não trabalha com os escritos originais dos autores clássicos, mas sim com comentadores brasileiros. Exemplo citado, Roque Laraia "O que é cultura".
Prof. 3 Part/ confessional	Retrospectiva em termos de várias formas de análise, sociológica, que foram produzidas no decorrer do tempo e que permitiram entender a educação como um problema social.	Textos originais e comentadores. Pensadores e correntes citados: funcionalistas, materialistas (Bourdieu, Althusser, Gramsci, Marx) e contemporâneos (Morin, Boaventura).
Prof. 4 Pública	Sociologia da Educação I o conteúdo é "educação como socialização". Já na Sociologia da Educação II existe uma composição de um conjunto de temas como educação escolar, relação entre educação escolar e ambiente social mais amplo, a escola como um grupo social particular, a escola contemporânea como um tipo de organização de caráter burocrático, relações de dominação dentro da educação escolar, relações de classes, estratificação social, educação e desenvolvimento.	Não adota livros, mas uma variedade de textos, inclusive clássicos, publicados na internet.

O exame dos dados do Quadro 17 permite constatar que, nas duas primeiras instituições – ISE e Universidade particular de grande porte – os professores responsáveis pelos conteúdos da Sociologia da Educação não trabalham com os autores clássicos, como pareciam levar a crer os dados do Quadro 11 sobre os conteúdos da Sociologia da Educação no curso, na visão dos coordenadores – o que, por sua vez, leva a supor que coordenadores podem falar “línguas” diferentes no que se refere à proposta de conteúdos para essa área.

O Professor 1 – ISE – cita alguns autores, mas como diz nos conteúdos, *“não está trabalhando com o conhecimento sociológico propriamente dito, e sim com as correntes pedagógicas do século XX”*.

No caso do Professor 2 – universidade particular de grande porte – a falta de textos clássicos se dá por uma opção da instituição, “(...) *que acredita que os alunos que recebe não conseguirão acompanhar a leitura e discussões desses textos, uma vez que a maioria desses alunos chega da escola pública, com lacunas sérias de formação e desempenho em leitura e escrita*” – razão pela qual esse Professor declara trabalhar “*apenas com textos menores escritos por comentadores*”.

Já nas instituições em que trabalham os Professores 3 (Universidade particular confessional) e 4 (Universidade pública), os conteúdos da Sociologia da Educação são trabalhados “(...) *de forma teórica, levando em consideração o processo histórico de acúmulo do conhecimento sociológico, partindo do pressuposto que a leitura dos autores clássicos é fundamental*” (Prof. 3).

Vejamos os depoimentos desses professores mais integralmente.

Então, esse é um curso que vai trabalhar com algumas das correntes principais, correntes pedagógicas internacionais, do século XX. Quais que eu escolhi? Então, Makarenko, que tem o contexto ali da pós-revolução russa, e que vai trabalhar com jovens delinquentes. Nesse trabalho do Makarenko, elas sempre fazem uma ponte com a situação dos jovens no Brasil também, como finalização. Depois o Freinet, que trabalha também com crianças da região pobre do sul da França, e tem várias estratégias muito interessantes, que elas reconhecem quando elas estão lendo os textos de Freinet, porque tem a história dos cantos de trabalho, imprensa, enfim, tem várias estratégias muito legais que elas acabam se apropriando. O Neill, que é o do Summerhill, que faz essa proposta radical. Eles são todos diferentes também, o que dá um clima de debate em sala de aula. E o Malaguzzi, que vai fazer todo um trabalho na região de Reggio Emilia voltada para as artes, ele tem um currículo que é atravessado pelas artes, que é muito bonito o trabalho dele. E o Stenhouse que eu trabalho menos, que vai falar da importância do pesquisador, do professor como pesquisador.
(Professor 1 – ISE)

Ta. A disciplina “Homem e Sociedade (...) ela é delineada e desenhada por um setor que a gente chama de “liderança de disciplina”. Então tem um líder de disciplina que mapeia lá quais são os conteúdos, faz um delineamento, escolhe alguns textos da bibliografia básica, uns textos da bibliografia complementar. Eu não sou líder de disciplina, sou uma reles professora, então eu cumpro isso que está colocado. E como é que isso é colocado? São textos de livros, que são normalmente menos comentadores e mais autores, e nada de teóricos, ou seja, a gente não lê seilá, o 18 do Brumário (Marx), a gente não lê um pedaço do Suicídio (Durkheim), a

gente não lê, não sei, alguma coisa inclusive, não vou bem pegar os clássicos, alguma coisa mais recente a Escola de Frankfurt, por exemplo, que é um texto que eu adoraria trabalhar, “A educação após Auschwitz” (Adorno) por exemplo, agente não trabalha esses textos diretamente pelo teóricos. Então agente trabalha muito mais autores brasileiros que comentaram de alguma forma e elaboraram suas teorias a partir daí. **(Professor 2 – particular de grande porte)**

Na disciplina especificamente da Sociologia da Educação, no período em que eu trabalhei essa disciplina, de um modo geral a gente fazia uma retrospectiva em termos de várias formas de análise, sociológica, que foram produzidas no decorrer do tempo e que permitiram entender a educação como um problema social. Então foram vários autores, nós de um modo geral tratamos da abordagem funcionalista, que é uma forma, uma ótica de visão do papel da educação e da escola no caso, mas também desenvolvemos todo um estudo relacionado a Sociologia como um conhecimento mais crítico da realidade, chegando até a abordagem materialista histórica dialética, utilizando como referências, autores por exemplo no caso como Bourdieu, Althusser, Gramsci, Marx que seria o fundamento de toda essa corrente. E outros autores mais contemporâneos como Morin, o Boaventura de Souza Santos, e outros autores dessa linha que nos permitem ter essa visão mais contemporânea dessas teorias que foram formuladas por autores mais clássicos. Sempre tendo em vista essa necessidade de estarmos tendo uma visão, vamos dizer, da educação de uma maneira contextualizada e dentro de uma perspectiva crítica. **(Professor 3 – particular confessional)**

No primeiro semestre o trabalho é concentrado no tema da educação como socialização, e no segundo semestre há a composição de um conjunto de temas, são temas que definem os programas das disciplinas. (...) No primeiro semestre Sociologia da Educação I se concentra na educação vista de maneira muito ampla, para no segundo semestre se especificar em termos de educação escolar. Então a Sociologia da Educação II já se volta para a educação escolar, relação entre educação escolar e ambiente social mais amplo, aí a escola como um grupo social particular, a escola contemporânea como um tipo de organização de caráter burocrático, relações de dominação dentro da educação escolar, relações de classes, estratificação social, educação e desenvolvimento, isso é a Sociologia da Educação II. Sociologia da Educação I é concentrada no tema da socialização, eu procuro, com essas referências temáticas, a incentivar o pessoal, estudantes das turmas, a formular problemas, quero dizer, perguntas que as pessoas que formulam tem necessidade de responder. **(Professor 4 – universidade pública)**

De todo modo, resta indagar sobre a forma como tais conteúdos são trabalhados.

No Quadro 18, apresentado em seguida, estão sintetizadas as informações a esse respeito, extraídas das respostas dadas pelos professores acerca da dinâmica das aulas, das avaliações realizadas e dos trabalhos solicitados aos alunos pelos professores.

Quadro 18: Descrição das aulas de Sociologia da Educação pelos professores formadores.

Professores	Dinâmicas de ensino	Procedimentos de avaliação	Trabalho dos alunos	Outros
Prof. 1 ISE	Leitura prévia dos textos. Aulas expositivas, seminários e discussão em sala de aula.	Seminários, atividades menores no decorrer do semestre e trabalho final.	Seminários temáticos (grandes correntes pedagógicas do século XX) na primeira parte da disciplina e um trabalho final cuja proposta consiste na criação de uma escola pública ideal para a cidade de São Paulo.	–
Prof. 2 Part/grande porte	Normalmente metade da aula é expositiva (dialogar com quem leu o texto e aproximar quem não leu) e na segunda parte da aula os alunos redigem uma pequena reflexão sobre o tema.	Fichas de reflexão feitas ao longo do semestre somam 2 pontos e uma prova final que vale os 8 pontos restantes.	Os trabalhos se restringem às fichas feitas durante o semestre. Não existe trabalho final ou mais elaborado, pois, pela condição dos alunos, eles iriam copiar.	Às vezes formam-se grupos para discutir as questões respondidas nas fichas.
Prof. 3 Part/ confessional	Aulas expositivas, discussões em grupos e seminários.	Trabalhos em grupo, trabalhos individuais, seminários e prova (que ocorre no meio do curso).	Trabalhos na sala de aula são mais dirigidos (normalmente relacionam a teoria com a prática) e os seminários são mais abertos, seja na forma de apresentar o tema, seja na seleção do tema, conforme a ênfase que se quer dar à discussão do tema.	–
Prof. 4 Pública	Leituras prévias do texto, ou leitura coletiva. Os textos são subsídios para a abordagem dos temas. Aulas expositivas e dialogadas, seguidas da elaboração de pequenos textos ou reflexões.	Os objetivos da avaliação estão nas relações sociais, na experimentação e no esforço conjunto de aprendizagem. Só existem duas notas, 10 ou 0 (recebe zero o aluno reprovado por falta).	Os trabalhos são feitos durante todo o semestre. Podem ser na própria sala, em casa, individual ou em grupo.	Os trabalhos realizados durante o semestre são aconselhados a serem publicados na internet, onde podem ser apreciados por todos.

Pela análise dos dados do Quadro 18 percebe-se que, no geral, a dinâmica das aulas é bem parecida. Está sempre presente o formato das aulas expositivas, seguidas de discussão das idéias e elaboração de pequenas reflexões.

A esse respeito vale retomar aqui a pergunta de Passeron (1991): *qual é a forma mais adequada de ensinar Sociologia da Educação num curso de formação de professores?*

Para esse autor, o ensino da Sociologia não produz efeitos pedagógicos imediatos. Mas, se lecionada de forma sistemática e por mais tempo, levando em consideração toda sua “diversidade de pensamentos teóricos” e o “estímulo de novas práticas”, a Sociologia da Educação passa a ser disciplina fundamental para a formação de professores.

Para Passeron (1991) a Sociologia deve ser ensinada como uma “prática de pesquisa”, ou seja, segundo esse autor devem-se encontrar meios de familiarizar, inclusive aos que não chegarão a ser pesquisadores profissionais, com os “modos mentais e as técnicas de análise da Sociologia, que são verdadeiramente as da pesquisa” (PASSERON, 1991, p. 85).

Mas essa não parece ser a prática descrita pelos formadores entrevistados que, no máximo, exercitam a reflexão sobre a leitura de textos selecionados para as aulas.

As diferenças entre as descrições dos professores estão mais ligadas à forma de avaliação, ou seja, à utilização ou não de *provas, trabalhos finais e seminários*, bem como aos critérios de atribuição de notas.

Em decorrência de tais diferenças, também variam os aspectos considerados bem sucedidos pelos professores no trabalho que realizam em sala de aula e o que consideram que ainda falta melhorar na disciplina Sociologia da Educação dentro dos cursos de Pedagogia em que atuam.

O Quadro 19, a seguir, sintetiza essas informações.

Quadro 19: Aspectos bem sucedidos e o que precisa melhorar nas aulas de Sociologia da Educação, segundo os professores.

Professores	Aspectos bem sucedidos	O que falta/precisa melhorar
Prof. 1 ISE	O curso é super bem avaliado pelos alunos e pela instituição. Ao invés de vários textos, prefere se aprofundar em alguns. É um recorte de outros recortes que poderiam existir.	Falta para os alunos a possibilidade de ir mais a prática, diferente do estágio onde ele só observa.
Prof. 2 Part/grande porte	Disciplina está melhorando e está presente no curso. Há uma tentativa de manter os clássicos.	Aumentar a carga horária.
Prof. 3 Part/ confessional	Não existe mais a disciplina Sociologia da Educação. Com a implantação do novo currículo os conhecimentos sociológicos estão dispersos em unidades temáticas. O ponto positivo é que facilita a abordagem interdisciplinar das diversas questões.	s/ resposta
Prof. 4 Pública	s/ resposta	s/ resposta

Neste último quadro fica evidente que os professores pouco se questionam sobre a condição da instituição em que trabalham e da formação oferecida por ela. Outra questão que a leitura dos dados do Quadro 19 suscita é a relativa à maneira descontextualizada como eles enxergam a relevância da disciplina lecionada por eles, dentro do curso como um todo. Ficam deixadas de lado, críticas e sugestões para a melhoria do curso de da formação, evidenciando-se mais os aspectos considerados positivos ou bem sucedidos.

Vejamos alguns depoimentos completos:

Eu acho o curso bem equilibrado, bem sucedido. Uma coisa que eu ando pensando, mas não faz parte dessa disciplina específica, mas seria interessante para incorporar (...) aqui ou em outros cursos de pedagogia, e que esses alunos pudessem ir para a prática também um pouco, não sei como, se não for diretamente para prática da escola pública, que eles pudessem participar de formações, contribuir mais. Eu acho que os alunos aqui, como de lá, como de todos esses cursos superiores, tem toda condição de melhorar a situação dos professores e alunos da escola pública e eu acho que deveríamos pensar melhor em como fazer isso. (...) O estágio, o aluno vai lá e observa, não atua. Eu acho que teria que ter mais atuação, ou EJA entendeu, ou fazer centro de formação de professor, porque esses alunos teriam condição de no

terceiro ano, ao invés de fazer um estágio para observar, que eles fizessem uma formação para os professores. Então é uma sugestão. **(Professor 1 – ISE)**

*Eu acho que está melhorando no sentido e que ela é presente, é uma disciplina de primeiro semestre, é uma disciplina que quando muda para “Homem e Sociedade”, ela tenta dar um caráter muito mais interessante de Cultura, então eu acho isso é muito legal. Há uma tentativa de manter os clássicos, então você pega os conceitos mesmo clássicos lá das referências bibliográficas e tal e coloca e tal, e para mim está precisando melhorar carga horária realmente, porque 1 semestre é muito pouco, com 2 horas por semana realmente é irrisório quase, mas melhor que nada, não posso deixar de dizer isso, eu prefiro assim do que não ter, certo? Acho que melhor um começo pequenininho que começo nenhum. **(Professor 2 – particular de grande porte)***

*É uma proposta nova, portanto como tudo que é novo, é desafiador, então está exigindo de nós todos uma série de maneiras de visualizar uma nova proposta de formação, tanto do ponto de vista da sua concepção, quanto do ponto de vista da sua execução prática, do modo como nós estamos propondo o desenvolvimento das aulas, dos cursos e tudo mais. Então, é uma experiência que nós temos aprendido com a prática, para podermos visualizar por exemplo, como nós não estamos trabalhando mais trabalhando por disciplinas, mas por unidades temáticas, vamos dizer, que é o que substituiria a designação de disciplina. Então essas unidades temáticas elas são mais amplas e elas contemplam, cada uma delas, uma abordagem interdisciplinar daquela questão. Então nós estamos procurando nos fundamentar em relação a, por exemplo, determinadas áreas temáticas que ao eram o nosso centro de, vamos dizer, de desenvolvimento docente específico, para podermos estar promovendo esse tratamento interdisciplinar, esse estudo interdisciplinar e permitindo que o aluno também vivencie esse experiência em relação a cada uma dessas unidades temáticas que contemplam e caracterizam esse novo projeto. Acho que é um projeto que ainda tem que ser melhor entendido, melhor, vamos dizer, melhor compreendido mesmo, por todos nós, para nós podermos visualizar na prática o que deveria ser mudado. Mas em termos da sua referência e da sua concepção básica, o que eu acho que é muito interessante, é o fato de se contemplar essa visão da interdisciplinaridade, de se trabalhar com temas, unidades temáticas que contemplam tanto a parte da preocupação com a fundamentação teórica, como com a questão técnica metodológica. **(Professor 3 – particular confessional)***

Há atividades durante a aula, e há atividades que decorrem dessas que são durante a aula e são posteriores a aula. E tudo isso são registros que sempre aconselho que sejam publicados para compartilhar. Então, trabalho não falta, a idéia de avaliação é parte de uma abordagem sociológica de educação, dando por suposto um pouco do que eu já lhe disse, de que nós estamos muito, digamos, presos a um modelo de educação escolar, nós reproduzimos esse modelo de educação escolar na Universidade. E eu, também como eu lhe disse, acredito que a formação das pessoas pode ser mais adequada se nós praticarmos algo que se distancie desse modelo e essa prática é uma condição necessária para exercer crítica. Então eu procuro trabalhar nesse sentido, nós fazemos avaliação, a cada aula sempre solicito que expressem opinião sobre a aula, primeiro para saber se gostaram, depois eu quero saber se aprenderam algo, se aprenderam, o que foi, e se tem críticas, sugestões, elogios, desabaços, essa é toda a informação que vai ser compartilhada entre nós. (...) E isso também é parte do meu trabalho, é algo que precisa ser dissociado do sistema de atribuição de notas. Tanto a gente mistura educação com ensino, quanto a gente mistura com avaliação e atribuição de notas, são coisas completamente diferentes, isso eu procuro salientar. Eu tenho que atribuir notas, funcionalmente eu tenho essa obrigação, atribuo as notas segundo um critério que é resultante desse esforço de dissociação em avaliar e atribuir nota. Só tem duas notas, 10 ou 0, tem 0 quem será reprovado por faltas, mas será reprovado mesmo por uma norma da Universidade, eu poderia dar qualquer outro número, dou 0, porque eu posso fazer isso, porque a mim é concebido a autoridade de atribuir notas, em geral as pessoas supõe que a autoridade de atribuir nota é ao mesmo tempo, a avaliação legítima, é avaliação e é legítima. Parte da abordagem sociológica disso que agente chama educação implicará justamente, em tornar evidente que essas coisas não coincidem. Então, tem avaliação? Tem, para toda aula, para o semestre, no meio do semestre e no final do semestre, e isso nada tem a ver com nota. **(Professor 4 – universidade pública)**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor compreender toda a trajetória da pesquisa aqui relatada é importante retomar as questões, a hipótese e os objetivos que nos propusemos a investigar. São eles:

Questões de Pesquisa

- Se a Sociologia da Educação é disciplina obrigatória na formação do professor, o que vem sendo trabalhado nessa área em cursos de Pedagogia? Que conteúdos ela contempla?
- Qual o perfil dos professores formadores que ministra essa disciplina ou trabalham com seus conteúdos nesses cursos?
- Que parcela dos cursos é reservada ao estudo da Sociologia da Educação ou como seus conteúdos/carga horária se distribuem na grade curricular do curso?
- Que pensam sobre a Sociologia da Educação, no interior dos cursos de Pedagogia, os professores responsáveis por essa disciplina e os profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica dos cursos?

Hipótese

Embora considerada importante pelos diferentes agentes responsáveis pelos cursos de Pedagogia (professores formadores e coordenadores), a Sociologia da Educação parece ocupar um lugar que a mantém, ao mesmo tempo, presente em diferentes disciplinas e também marginal ou “diluída” no currículo desses cursos. Esse lugar não parece se alterar significativamente quer se trate de uma instituição de ensino superior pública ou particular. Na grade curricular, seu conteúdo encontra-se diluído em componentes curriculares com diferentes denominações. Devido à instrumentalização para a prática docente dos saberes considerados elementares para a formação docente e à necessidade de formar rapidamente os professores, o conhecimento dessa área se torna marginal e externo à vida e atuação profissional dos formadores e dos futuros professores, fazendo com que, dessa forma, os conteúdos ministrados raramente reúnam condições de levar os

alunos-mestres ao necessário “olhar sociológico”, que permita a compreensão crítica da realidade e dos problemas sociais e escolares.

Objetivos

- Identificar em diferentes tipos de instituições de ensino superior, a relevância atribuída ao estudo da Sociologia da Educação para a formação de professores nos cursos de Pedagogia.
- Caracterizar o perfil da disciplina Sociologia da Educação e o espaço que ocupa na proposta curricular dos cursos a serem investigados.
- Identificar e caracterizar perfil, necessidades e visão da disciplina Sociologia da Educação expressas por professores formadores responsáveis por esse conteúdo e coordenadores pedagógicos dos cursos sob estudo.

O conjunto dos resultados obtidos permite, neste momento, afirmar que, os professores que lecionam Sociologia da Educação são em geral pedagogos e não sociólogos, com exceção de um sujeito que é graduado em Filosofia. Todos têm grande experiência de docência em vários níveis de ensino, inclusive o ensino superior, com formação acadêmica em nível de doutorado, mas mesmo assim, manifestam restrições no que tange ao poder aquisitivo e capital cultural.

A parcela do curso reservada ao estudo da Sociologia da Educação é muito pequena. Com exceção da universidade pública pesquisada, que possui dois semestres do curso para desenvolver os conhecimentos sociológicos, todas as outras instituições dedicam apenas um semestre a essa faceta da formação dos futuros professores. Além dessa limitação de tempo dedicado aos conteúdos da Sociologia da Educação, ainda se pode notar a falta de parâmetros para designar o que é a Sociologia da Educação, de modo que ela normalmente se confunde com outros conhecimentos como os da Antropologia, da Filosofia, da História ou muitas vezes se mistura a problemas educacionais, como é o caso do estudo das políticas públicas em educação.

Em decorrência desta última constatação percebe-se também na análise dos documentos (ementa das disciplinas) e no próprio discurso dos professores

que, muitas vezes, o conteúdo ministrado por eles não está diretamente ligado aos conteúdos da Sociologia e tampouco da Sociologia da Educação.

Em alguns cursos também se pode perceber uma adequação dos conhecimentos ministrados ao público atendido pela instituição. Em outras palavras, além da maneira aligeirada como a formação é oferecida, muitas vezes os cursos não aprofundam as discussões em sala de aula, ou não oferecem aos alunos determinados autores clássicos, pois na visão dos coordenadores do curso e dos professores formadores, os alunos, em sua maioria oriundos da escola pública e trabalhadores, não têm condições de acompanhar as leituras.

Então, além de não entrar em contato com a literatura pertinente ao campo da Sociologia da Educação, os alunos também acabam não tendo contato com as práticas da pesquisa próprias para o ensino nessa área, seja pela leitura de artigos das pesquisas realizadas, seja por estratégias que aproximem os alunos da realização da “leitura sociológica da realidade que o cerca”.

A esse respeito, vale lembrar que, como a maioria das instituições particulares de ensino superior hoje, no Brasil, restringe sua organização e funcionamento somente ao ensino – seja como medida de contenção de despesas (já que os contratos de trabalho de professores “horistas”, que não prevêem jornada para realização de pesquisas são mais baratos), seja como forma de atender ao mercado de trabalho e expectativas dos alunos (para que os alunos entrem brevemente no mercado de trabalho) – acaba-se não promovendo o contato dos alunos com a iniciação científica.

Por fim, cabe ainda acrescentar que coordenadores e professores acreditam ser importante o desenvolvimento dos conhecimentos sociológicos nos cursos em que trabalham, mas a essa convicção não corresponde um lugar de destaque para os conteúdos da Sociologia da Educação, cuja carga horária mal atinge 2% da carga horária total dos cursos de Pedagogia em que atuam.

Ou seja, a hipótese formulada se confirma: dispersos ao longo do curso, ou diluídos em componentes curriculares com diferentes denominações, os conteúdos da Sociologia da Educação nos cursos de Pedagogia investigados, não reúnem as condições necessárias para levar os alunos-mestres ao “olhar

sociológico” que permita a compreensão crítica da realidade e dos problemas sociais e escolares.

Perspectivas

Levando em consideração que esta pesquisa restringiu-se a um grupo pequeno de instituições, utilizando-se apenas de análise de documentos e de entrevistas com coordenadores e professores, sem focalizar o que pensam os alunos – futuros professores – e sem analisar as práticas efetivamente desenvolvidas em salas de aula, cabe salientar a necessidade de novos estudos a partir dos achados aqui apresentados.

Nesse sentido, seria interessante a produção de outros trabalhos com a mesma temática, mas que agregassem outras metodologias de pesquisa como análise de trabalhos produzidos pelos alunos, por exemplo; entrevistas com alunos; observação de aulas.

Além disso, há questões ainda pouco exploradas. Uma delas refere-se à questão da influência dos conhecimentos sociológicos no trabalho dos professores egressos dos cursos de Pedagogia. Como os professores recém formados assimilam e utilizam os conteúdos sociológicos no cotidiano escolar? Qual é a importância desses conhecimentos na sua prática?

Assim, estudar a Sociologia da Educação na formação dos futuros professores, em cursos de Pedagogia, de diferentes instituições de ensino superior da cidade de São Paulo permitiu desvendar uma pequena parte das dificuldades enfrentadas pelos professores formadores para a construção, em conjunto com os alunos – futuros professores – do “*olhar sociológico*” capaz quebrar o sistema ideológico que os impede de realizar uma leitura crítica da realidade.

Uma tarefa que permitiria romper com a visão determinista e naturalizante que, segundo Canário (2005), vem marcando as relações de profissionais formadores e futuros professores com a profissão docente. Permitiria, sobretudo, romper com o processo que Florestan Fernandes (1987)

denomina “objetificação” do professor na sociedade brasileira, ultrapassando os papéis de “puro agente de transmissão cultural” e de “instrumento de dominação” que lhe são reservados.

Assim, é possível concluir que a ausência de investimentos consistentes na formação política e sociológica dos alunos ainda marca os currículos dos cursos de formação de nossos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *A filosofia e os professores*. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra. 2006b.

ADORNO, Theodor W. *Tabus acerca do magistério*. In: Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra. 2006a.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Edusp, v.28, n.1, 2002.

ANDRÉ, Marli. *A Formação de professores nas pesquisas dos anos 1990*. IN: MACIEL, A. S. B. & SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo : Cortez, p. 77 – 96. 2004a.

ANDRÉ, Marli; ALVARENGA, Georfravia Montoza e ENS, Romilda Teodora. XII ENDIPE. 2004.

ANDREOTTI, Azilde. *A Sociologia da Educação nos Cursos de Formação Universitária*. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação). São Paulo: PUC-SP, 1991.

APPLE, Michael e TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. No. 4, Porto Alegre – RS: Pannonica, p. 63 – 73. 1991.

BAUDELOT, Christian. A Sociologia da Educação: para quê? *Teoria & Educação*. Porto Alegre – RS: Pannonica, No. 3, p. 29 – 42. 1991.

BELLO, Isabel Melero. *Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 1993.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto-Pt: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf (consultado em 01/09/2008)

BRASIL. Ministério de Educação. Lei Federal n. 9394/1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. <http://portal.mec.gov.br> (consultado em 01/09/2008).

BRASIL UNESCO. 2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam , o que almejam*. São Paulo: Moderna.

BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de e ABREU, Tatiane Maria. *Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior*. In: Avaliação (Campinas). Sorocaba: on line. 2008.

CAMPOS, Fernando Roberto. *A Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores entre os anos 30 e 50: um estudo da disciplina a partir dos manuais didáticos*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2002.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. *Tendências no desenvolvimento da Sociologia da Educação*. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. (org.) *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1977.

CARVALHO, M. P. *Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola*. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.) *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2003, p. 207-222.

EVANGELISTA, Olinda. *A Formação do Professor em Nível Universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo(1934-1938)*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 1997.

DIAS SOBRINHO, José e BRITO, Márcia Regina F. de. *La educación superior em Brasil: principales tendencias y desafíos*. In: Avaliação (Campinas). Sorocaba: on line. 2008.

FERNANDES, Florestan. *A Formação Política e o Trabalho do Professor*. In: CATANI, Denice (Org.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIOVANNI, Luciana Maria. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998.

GIOVANNI, Luciana Maria. *Sobre procedimentos para organização e análise de dados*. In: Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. Araraquara: UNESP-FCLCAr, 1999.

GIOVANNI, Luciana Maria. *O ambiente escolar e ações de formação continuada*. In: Concepções e práticas em formação de professores, diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIOVANNI, L.M.G e VICENTINI, P.P. Projeto de pesquisa: Processos de formação de professores e estatuto profissional do magistério. São Paulo: PUCSP-EHPS.

http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/formacao_professores.pdf

(consultado em 01/09/2008)

LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. In: Educação e Sociedade. Campinas. 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A . *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A. M. R. & MIZUKAMI, M. G. (Orgs.) Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, p. 153 – 165. 1996.

MARIN, Alda Junqueira. *Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade*. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes e CHAVES, Sandramara Matias (org.) Concepções e práticas em formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Cord). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA NETA, Orgides Maria da. *O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP. 2008.

PASSERON, Jean-Claude. O mapa e o observatório: Alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação. *Teoria & Educação*. Porto Alegre-RS: Pannonica, no. 3, p. 69 – 88. 1991.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP: Unicamp/Cedes, ano XX, No. 68, p. 220 – 238. 1999.

SEGRERA, Francisco López. *Tendências de La educación superior en el mundo y em América Latina y el Caribe*. In: Avaliação (Campinas). Sorocaba: on line. 2008.

SELLTIZ, C. e outros. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder, 1965.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: D. P. & A. .2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso pedagógico da Sociologia da Educação: Crítica da crítica? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) Conhecimento educacional e formação do professor – questões atuais. Campinas: Papirus, 1994.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1987.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.) *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2003, p. 287-309.

ZEICHNER, Kenneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, No. 9, 1998.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de entrevista com Coordenadores de Curso

- A) Educação
- Como você vê a educação no Brasil hoje?
 - Você acredita em uma mudança desse quadro? Como?
- B) Formação e Prática Docente
- Qual sua opinião a respeito da formação dos alunos de pedagogia aqui na instituição em que trabalha?
 - O que você considera uma boa formação para professores que vão trabalhar com as séries iniciais?
 - Como você avalia a sua trajetória de formação até aqui? Pontos positivos e negativos.
- C) Disciplina Sociologia da Educação
- Com relação à disciplina Sociologia da Educação, na sua opinião, qual o papel dela dentro do curso?
 - Que conteúdos dessa disciplina você considera relevantes para a formação dos professores?
 - De que maneira você acha que esses conteúdos influenciam posteriormente na prática dos futuros professores?
 - Como essa disciplina vem acontecendo nesta instituição? Na sua opinião, o que tem sido bem sucedido ou facilitado o ensino da Sociologia e o que ainda falta melhorar?

Anexo 2: Roteiro de entrevista com professores formadores

- A) Educação
- Como você vê a educação no Brasil hoje?
 - Você acredita em uma mudança desse quadro? Como?
- B) Formação e Prática Docente
- Qual sua opinião a respeito da formação dos alunos de pedagogia aqui na instituição em que trabalha?
 - O que você considera uma boa formação para professores que vão trabalhar com as séries iniciais?
 - Como você avalia a sua trajetória de formação até aqui? Pontos positivos e negativos.
- C) Disciplina Sociologia da Educação
- Com relação à disciplina que ministra, na sua opinião, qual o papel dela dentro do curso?
 - Que conteúdos você trabalha na disciplina? Com que material (is)? Adota livros? Usa textos específicos? De quais autores?
 - De que maneira você acha que esses conteúdos influenciam posteriormente na prática dos seus alunos?
 - Conte um pouco como é a dinâmica das suas aulas. Como você costuma trabalhar seus conteúdos?
 - Como você avalia o desempenho dos seus alunos?
 - Como essa disciplina vem acontecendo nesta instituição? Na sua opinião, o que tem sido bem sucedido ou facilitado o ensino da Sociologia e o que ainda falta melhorar?

Anexo 3: Questionário para professores e coordenadores

INTRODUÇÃO

Minha intenção principal com esta entrevista é investigar o papel da disciplina Sociologia da Educação nas diferentes instituições de ensino superior formadoras de professores para as séries iniciais.

Trata-se de um trabalho acadêmico que garantirá anonimato para os entrevistados e para as instituições que permitiram a realização dessa pesquisa. O acesso aos resultados da pesquisa também serão garantidos para que possamos continuar refletindo sobre a formação docente no Brasil.

Sinta-se a vontade para colocar suas práticas, experiências, reflexões e opiniões, pois elas são extremamente valiosas.

Existe alguma coisa que gostaria de falar ou perguntar antes de começarmos? Podemos começar?

1- Perfil dos Professores

Nome: _____
Idade: _____ Sexo: _____ Estado Civil: _____
Local de Nascimento: _____
Telefone (res): _____ Telefone (cel): _____
Email: _____

2- Perfil Sócio-Econômico

Renda Familiar: () até 3 Sal.Min. () de 3 a 5 () de 5 a 8 () mais de 8.

Nº de Pessoas na Família: _____

Você é responsável pelo sustento da sua família? () Sim () Não

Recursos de que dispõe para facilitar seu dia-a-dia (Nº) :

() Máquina de Lavar Roupa	() Máquina de Lavar Louça
() Geladeira	() Freezer
() Microondas	() Forno Elétrico
() Batedeira	() Liquidificador
() Aspirador de Pó	() T.V.
() Vídeo	() D.V.D.
() TV a Cabo	() Carro
() Computador	() Internet

() Assina Jornais ? _____
() Assina Revistas ? _____

Com que frequência você: (1- Sempre 2- Ocasionalmente 3- Nunca)

Vai ao cinema? 1 () 2 () 3 ()

Vai ao teatro? 1 () 2 () 3 ()

Vai a museus? 1 () 2 () 3 ()

Vai a shows? 1 () 2 () 3 ()

Assiste televisão? 1 () 2 () 3 ()

Compra livros? 1 () 2 () 3 ()

3- Escolaridade

Ensino Fundamental I: Local _____
Ano Conclusão _____ Escola: () Pública () Particular

Ensino Fundamental II: Local _____
Ano Conclusão _____ Escola: () Pública () Particular

Ensino Médio: Local _____
Ano Conclusão _____ Escola: () Pública () Particular

Ensino Superior: Curso _____
Local _____
Ano Conclusão _____ Escola: () Pública () Particular

Outros Cursos (Formação Continuada):
Quais? _____

Local _____
Ano _____ Duração _____ Tipo _____

4- Experiência Profissional

Magistério: nível de ensino _____ tempo _____
nível de ensino _____ tempo _____
nível de ensino _____ tempo _____

Outras funções no ensino _____ tempo _____
Outras experiências _____ tempo _____
Outra atividade remunerada: _____

Anexo 4: Roteiro para análise de documentos

1. Identificação do documento:

- 1.1 Título
- 1.2 Data:
- 1.3 Órgão responsável pela elaboração:
- 1.4 Contexto de origem:
- 1.5 Assunto:

2. Estrutura do documento:

(Descrição esquemática do documento)

3. Principais idéias e orientações contidas no documento:

4. Referências a:

- 4.1 Currículo do curso de Pedagogia
- 4.2 Disciplina Sociologia da Educação
- 4.3 Formação e preparo dos futuros professores

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)