



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
SUPERINTENDENCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA**

**TERESA CRISTINA MERHY LEAL**

**O ESTUDO DA FAMÍLIA NO ITINERÁRIO FORMATIVO DO  
PEDAGOGO/PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE DOCENTES E FORMANDOS  
DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA CIDADE DE  
SALVADOR**

**Salvador  
2011**

**TERESA CRISTINA MERHY LEAL**

**O ESTUDO DA FAMÍLIA NO ITINERÁRIO FORMATIVO DO  
PEDAGOGO/PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE DOCENTES E FORMANDOS  
DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA CIDADE DE  
SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira

**Salvador  
2011**

UCSAL. Sistema de Bibliotecas.

L435 Leal, Teresa Cristina Merhy.  
O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/  
professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da Cidade de Salvador/ Teresa  
Cristina Merhy Leal. – Salvador, 2011.  
203 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica do Salvador.  
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em  
Família na Sociedade Contemporânea.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

1. Família 2. Pedagogo/professor - Formação 2. Educação  
3. Escola I. Título.

CDU316.356.2:37.011.31(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

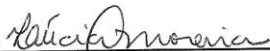
**Teresa Cristina Merhy Leal**

**O ESTUDO DA FAMÍLIA NO ITINERÁRIO FORMATIVO DO  
PEDAGOGO/PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE DOCENTES E FORMANDOS DE UM  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE SALVADOR-BAHIA**


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 28 de fevereiro de 2011

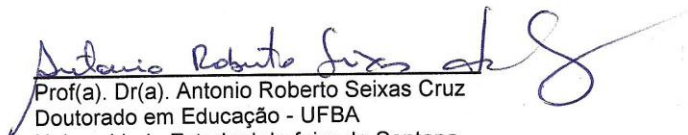
Banca Examinadora:



Prof(a). Dr(a). Lúcia Vaz de Campos Moreira - Orientador(a)  
Doutorado em Psicologia - USP  
Universidade Católica do Salvador



Prof(a). Dr(a). Elaine Pedreira Rabinovich  
Doutorado em Psicologia - USP  
Universidade Católica do Salvador



Prof(a). Dr(a). Antonio Roberto Seixas Cruz  
Doutorado em Educação - UFBA  
Universidade Estadual de Feira de Santana

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria Teresa, que me fez crescer como pessoa e profissional, diante dos desafios que a vida nos impôs desde a infância até a fase adulta.

Ao meu pai, Mozart (*In memoriam*) que me ensinou, mesmo a distância, um jeito próprio de amar as pessoas.

Aos meus avós, Olga e Jorge (*In memoriam*) pelo amor incondicional que dedicaram a mim e aos meus filhos.

Aos meus tios, Vera e Sílvio (*In memoriam*) pela grandeza de seus corações, e pela presença marcante na minha vida.

Ao meu irmão, Mozart, que mesmo distante, sempre vibrou com as minhas conquistas, pessoais e profissionais.

Às minhas irmãs de coração, Ro e Lú, pelo carinho, amizade e força que me fizeram acreditar no meu potencial.

Aos meus sogros, Rosalva e Alberto, cada qual com jeito próprio de amar, me ensinaram a amá-los incondicionalmente e a reconhecer o verdadeiro valor da palavra gratidão.

Aos meus nove cunhados, que me proporcionaram aprender a lidar melhor com as diferenças, sem, contudo me tornar indiferente a elas.

Aos meus amados filhos, Danielle e Alberto, que com amor incondicional, respeito, amizade e cumplicidade, compartilhamos nossos sonhos e ideais que, gradativamente, estão se tornando realidade.

À minha nora Marina e ao meu genro Gustavo, meus filhos de coração, que aprendi a amar.

Aos funcionários, Amparo e Zorildo, pelo carinho nos momentos em que precisei da sua colaboração.

Ao meu "AMOR" e querido marido, Jorge, que nesses trinta e quatro anos de convivência, tem-se mostrando parceiro e paciente com as minhas ausências, e celebrando, sempre, as minhas, nossas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, meu parceiro incondicional, pela vida e pelos desafios que me tornam hoje uma pessoa melhor do que já fui a algum tempo atrás.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Vaz de Campos Moreira, pelo carinho, respeito, tranquilidade e sapiência com que me fez adentrar no universo da pesquisa.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, em especial a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Rabinovich, que com maestria, em suas aulas, me fez ver que é a essência do “amor de Eros”, que nos torna apaixonados por tudo que nos propomos a realizar nesta vida.

Aos companheiros de turma, pelo compartilhamento de seus múltiplos saberes, angústias e alegrias que se tornaram ingredientes essenciais de conforto e de força para prosseguir.

Ao Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Rabinovich por suas valiosas considerações feitas no exame de qualificação, com vistas ao aprimoramento deste trabalho.

À amiga e sempre companheira, Prof<sup>a</sup> Carla Verônica, pelo incentivo para avançar na minha trajetória acadêmica, as elucubrações feitas conjuntamente para consolidar o meu objeto de estudo, e por todas as suas colaborações que tornaram mais tênue o caminho a trilhar.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Mota que com a presteza e o carinho de sempre produziu o meu *abstract*.

À Instituição lócus desta pesquisa, cujos dirigentes me propiciaram, a partir da trajetória de investigação, obter muitas descobertas.

À coordenação, professores e formandos que contribuíram, em meio aos seus tantos afazeres, com ricos depoimentos, na entrevista e nos questionários, sendo estes, fontes valiosas para as discussões e para os resultados alcançados.

E a todos aqueles que na minha trajetória de vida pessoal e acadêmica, direta ou indiretamente, fomentaram a produção deste desafio profissional.

A prática educativa é outra coisa além das ciências e das metodologias. É um complexo de atos e de conhecimentos, de decisões e de atenção que ultrapassam as possibilidades de uma teorização global. [...] Falar e escrever o que observamos e que praticamos e que achamos que deve ser dito isso talvez valha a pena, não apenas para nós, mas para que muitos outros trabalhadores da educação possam construir uma pedagogia capaz não apenas de construir um legado histórico de maneira crítica, mas igualmente de plantar sementes de uma nova cultura que supere as contradições atuais, as falsas dicotomias, a opressão e o desamor presentes na estruturas burocráticas do nosso edifício educacional. (GADOTTI, 2003, p.8).

## RESUMO

A relação família-escola tem sido objeto de um expressivo número de pesquisas e publicações especializadas referentes às mudanças estruturais ocorridas em ambas as instituições socializadoras de crianças, jovens e adultos na sociedade brasileira. O presente estudo focalizou o pedagogo/professor como articulador desta relação. A investigação partiu do princípio que os discentes concluintes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia irão atuar e/ou já atuam em instituições educacionais e necessitam conhecer e reconhecer a importância da família no processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a parceria que atualmente se apresenta tão fragilizada perante as queixas e a troca de insatisfações de ambas as instituições formadoras. Partindo desse pressuposto, a presente dissertação de mestrado teve como objetivo geral investigar, na trajetória de formação do pedagogo/professor propiciada por uma Instituição de Ensino Superior de Salvador, aspectos referentes ao des/conhecimento de estudos desenvolvidos sobre a instituição familiar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo de estudo de caso que teve como participantes 18 docentes, a coordenadora e 36 formandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia investigado. Analisou-se, também, os programas das disciplinas. Como instrumentos foram utilizados: um questionário para os professores, outro para os alunos e um roteiro de entrevista para a coordenadora. Houve, ainda, um questionário de sondagem junto ao corpo docente sobre a inclusão ou não da temática família em suas disciplinas. Os dados foram analisados elaborando-se categorias a partir das respostas obtidas e calculando-se as porcentagens delas. Constatou-se que, das 40 disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, apenas duas registram estudo sobre a família em suas ementas e conteúdos programáticos. No entanto, em 32 disciplinas os professores afirmam abordar o assunto na sala de aula, dado confirmado posteriormente pelos alunos. Em um segundo momento foi focado tanto para os discentes como para os professores as concepções e configurações familiares, os conteúdos que tratam a temática família quanto à forma de abordagem, tempo e a relevância do estudo. No terceiro momento fez-se a correspondência dos dados obtidos tanto na visão do aluno como do professor, tendo prevalecido na concepção de ambos o predomínio das conversas informais quando se discutiu sobre a família no decorrer do curso. Os demais dados levantados na trajetória da pesquisa demonstraram que há conscientização tanto de formandos como dos professores quanto a relevância/importância do estudo sobre família no itinerário formativo do pedagogo/professor. Apesar dos alunos expressarem que a formação contribuiu para a compreensão quanto a atuar como pedagogo/professor com as famílias de seus alunos, asseveram que as disciplinas deveriam articular mais a temática aos seus conteúdos. Ambos, docentes e discentes identificam, reconhecem e explicitam lacunas, ao afirmarem a necessidade de se desenvolver um estudo mais sistematizado e propõem novas formas para abordar a temática família. Por fim, pode-se afirmar que apesar de docentes e formandos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, terem a consciência da relevância/importância de se desenvolver um estudo mais aprofundado e sistematizado sobre famílias, este ainda não se apresenta como realidade no espaço acadêmico investigado.

**Palavras-chave:** Educação. Escola. Família. Formação do Pedagogo/Professor.



## ABSTRACT

The family-school relationship has been an object of an expressive number of researches and specialized publications concerning structural changes which happened in both socializing institutions for children, young and adult people in the Brazilian society. This study focused on the pedagogue/teacher as an articulator of the aforementioned relationship. The investigation was arisen from the principle that the students who were about to finish the undergraduate course of Pedagogy with major in teaching will work or already work in educational institutions and need to know or acknowledge the importance of the family in the learning and teaching process, strengthening a partnership which is nowadays very fragile in the face of complaints and exchange of dissatisfaction from both institutions of formation. Based on this presupposition, this Master's dissertation had as its general objective to investigate, in the trajectory of the pedagogue/teacher formation provided by an Undergraduate Institution in Salvador, aspects related to the knowledge and lack of studies developed about the family institution. This research is qualitative, a case-study-type which had 18 teachers as participants, a coordinator and 36 senior students who were about to graduate from the Pedagogy Course with major in teaching in the institution investigated. The syllabus was also analyzed. The tools used were: a survey applied to the teachers, another to the students and an interview guide to the coordinator. There was even a probing questionnaire among the teachers about including or not the theme of the family in their subjects. The data were analyzed, configuring categories from the obtained answers and calculating their percentage. It was noticed that, from the 40 subjects which compose the curriculum matrix of the Pedagogy Course with major in teaching, only two of them record a study about the family in their syllabi and course program. However, in 32 subjects, the teachers claim that they talk about the topic in the classroom, a datum which was confirmed afterwards by the students. In a second moment, the conceptions and configurations related to the family, the contents which deal with the family theme as well as the form of approach, time and relevance of the study were focused both to the students and to the teachers. In a third moment, a correspondence between the data obtained from the student's and the teacher's view was made, prevailing in the conception of both the predominance of informal conversations when the discussion about the family was discussed throughout the course. The other data collected in the trajectory of the research showed that there is awareness from both the senior students and the teachers about the relevance/importance of the study concerning the family in the formative itinerary of the pedagogue/teacher. Although the students expressed that their formation contributed to understand and work as a pedagogue/teacher with their students' family, they asserted that the subjects should articulate this theme with their contents more. Both teachers and students identify, acknowledge, and make explicit gaps, when they refer to the necessity of developing a more systemized study and propose new forms of approach related to the theme of the family. Finally, it is possible to state that although teachers and senior students of the Course of Pedagogy with major in teaching are conscious about the relevance/importance of developing a deeper and more systemized study about families, this is not a reality in the investigative academic area yet.

**Keywords:** Education. School. Family. Pedagogue/ Teacher Formation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b>	18
2.1	EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: BREVE PANORAMA	18
2.1.1	<b>Um olhar histórico para o Curso de Pedagogia</b>	18
2.1.2	<b>O trajeto legislativo: Diretrizes Curriculares</b>	27
2.1.3	<b>Identidade e formação do pedagogo: tecendo considerações</b>	42
2.2	A RELAÇÃO FAMÍLIA-PEDAGOGO/PROFESSOR	50
2.2.1	<b>Família: uma instituição de “com-vivência” educativa</b>	50
2.2.2	<b>A escola e sua função educativa na sociedade atual</b>	61
2.2.3	<b>A formação e atuação do pedagogo/professor</b>	67
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	74
3.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	74
3.2	LOCAL E PARTICIPANTES	76
3.2.1	<b>Local</b>	76
3.2.2	<b>Participantes</b>	79
3.3	INSTRUMENTOS	81
3.4	PROCEDIMENTOS	83
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	84
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	86
4.1	DADOS DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS E DO QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM	86
4.2	DADOS DOS QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES E PARA DISCENTES	88
4.2.1	<b>Formação e atuação profissional dos participantes</b>	88
4.2.2	<b>Concepções e configurações familiares dos participantes</b>	93
4.3	A RELAÇÃO PEDAGOGO/PROFESSOR-FAMÍLIA	101
4.4	ABORDAGEM DO TEMA FAMÍLIA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) INVESTIGADA	117
4.5	INTERESSES E PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES PARA O ESTUDO DE FAMÍLIA NO CURSO DE PEDAGOGIA	154
4.6	DADOS DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA	164
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	168
	<b>REFERÊNCIAS</b>	174

<b>APÊNDICES</b>	181
Apêndice A. Termo de consentimento para a aplicação do questionário docente.	182
Apêndice B. Termo de consentimento para a aplicação do questionário discente.	184
Apêndice C. Termo de consentimento para a entrevista com a coordenação do curso.	186
Apêndice D. Participantes docentes segundo as características código, idade, sexo, estado civil, escolaridade e tempo de atuação no ensino superior.	188
Apêndice E. Participantes discentes segundo as características código, idade, sexo, estado civil, experiência profissional na área docente e tempo de atuação como docente.	189
Apêndice F. Questionário / sondagem professor.	191
Apêndice G. Questionário / docente.	192
Apêndice H. Questionário / discente.	195
Apêndice I Questionário/roteiro entrevista coordenador	199
<b>ANEXOS</b>	201
Anexo 1. Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia	202

## 1 INTRODUÇÃO

A família e a escola encontram-se, atualmente, presentes em estudos históricos, antropológicos, sociais e psicológicos como referência para o estudo de crenças, valores, costumes de um povo e pela influência na formação das novas gerações.

Ariès (1981) apresenta a história social da criança e da família, no contexto europeu, como aquela que no decorrer dos séculos XV a XVIII passou a valorizar as relações de sentimento entre pais e filhos, onde a criança passou a ser mais respeitada, como tal, e os pais começam a se preocupar mais com a saúde e o desempenho escolar. Enfim, a família moderna, para o autor, ampliou o seu olhar para as questões educativas, sendo a criança objeto de afeição e de ambição dos pais, no que se refere ao maior investimento na formação escolar.

No decurso do tempo, movidos pela excelência da formação educacional dos filhos, a escola passa a ser cada vez mais procurada pelas famílias como recurso necessário para o desenvolvimento-aprendizagem da criança, do jovem e do adulto.

Por outro lado, diante das transformações sociais cuja ênfase, no Brasil, se dá a partir da intensificação do processo de industrialização (1930), há exigência de um novo modelo de educação e de educador para atender às demandas do desenvolvimento sócio-político e econômico da nação, havendo pouco investimento na área educacional entre as décadas de 60 a 80, período marcado pela ditadura do regime militar.

Após esse período, o processo de democratização do país traz consigo a necessidade de se repensar a profissão docente, não só no sentido do seu reconhecimento como trabalhador, mas também como cerne das discussões e questionamentos quanto à qualidade do ensino, a repetência, a violência e a evasão escolar. Tanto as famílias quanto outros segmentos da sociedade em geral, passam a exigir cada vez mais a qualificação desse profissional, transferindo-lhe muitas vezes a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Na sociedade contemporânea, a relação entre as instituições escola e família tem sido objeto de inúmeras pesquisas. Biasoli-Alves (2005) apresenta o alto índice de atribuição de responsabilidade à família e à escola; as alterações na maneira de

pensar a infância e a adolescência e os papéis a serem desempenhados pelos adultos frente às crianças e jovens, como conflitos existentes na sociedade atual.

Para Rego (2003), a escola e a família corroboram para as funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Nesse sentido, ambas são reconhecidas pela autora como instituições essenciais e interdependentes no processo de ensino aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

De acordo com Dessen (2007), a família é considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades.

Diante do que vem sendo apresentado, vale ressaltar que, na perspectiva de Cruz (2008), os discursos sobre famílias e escola são muitos, mas ainda são poucos os estudos desenvolvidos que transpõem as barreiras do senso comum. Assim, o autor dá indícios que a temática ainda é profícua e que tem sido pouco explorada no âmbito da pesquisa acadêmica.

Ainda segundo o autor, é notória a importância que se dá à família para o bom desempenho do aluno na educação escolar, e ao seu insucesso costuma-se atribuir culpabilidade a falta/ausência dos pais e/ou responsáveis.

Nesse aspecto, de responsabilizar e atribuir o êxito ou fracasso do aluno à ação dos familiares, não é possível deixar de considerar que a escola, dentro do conjunto de outras instituições sociais, como aponta Dessen (2007), aparece como um suporte à família na formação da criança, do adolescente e do adulto, ao mesmo tempo em que o papel do pedagogo/professor é apontado como de fundamental importância para o desenvolvimento dessa relação (família-escola).

Há de se convir que, em um momento histórico em que a instituição família passa por transformações estruturais, produzindo novos arranjos que se distinguem da estrutura nuclear tradicional - pai, mãe e filhos, e se constitui outras combinações como famílias recompostas, monoparentais, homoafetivas, unipessoais dentre outras, a escola também passa a ser influenciada pelas novas configurações dessa

família, se modificando, ou não, a partir das demandas que surgem em decorrência desse processo.

Nesse contexto de mudanças, a família é vista por Segalen (1999) como um dos setores da sociedade, que no período de 1970 a 1990, sofreu mais alterações nos aspectos referentes ao matrimônio, ao controle de natalidade, ao trabalho feminino, entre outros. No entanto, para a autora “ainda não nos encontramos aptos para medir as conseqüências das mutações familiares, fundamentais em todos os domínios da sociedade” (p. 5).

Observa-se que ao emergir configurações familiares diferenciadas do padrão nuclear tradicional, coloca-se em discussão a necessidade de se estabelecer uma nova relação de interação entre as instituições família e escola no intuito de promover o pleno desenvolvimento do educando, finalidade da Educação Nacional estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que traz a escola como instituição complementar a ação da família e da comunidade.

Destaca-se que, no âmbito nacional, a referida lei, reconhece o papel dessas instituições na medida em que no seu parágrafo 1º destaca:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996, p.1).

No entanto, percebe-se que apesar da legislação instituir o vínculo de um conjunto de instituições formadoras no âmbito educacional, a efervescência das discussões, quanto à responsabilidade e ao compromisso da educação de crianças, jovens e adultos incide principalmente na escola e na família.

Nesse sentido, observa-se que dentre as mudanças estruturais na sociedade brasileira urge uma releitura e um repensar das idiossincrasias existentes entre a escola e a família para uma melhor compreensão de suas maneiras de ver, sentir e reagir às demandas atuais da educação.

Para a pesquisa, ora apresentada, merece destaque a relação direta entre a família e a escola, tendo o pedagogo/professor como articulador desta relação, haja vista a culpabilidade que vem sendo depositada em ambos os protagonistas da educação pela falta de êxito na formação educacional e que esta atinge ambas as instituições formadoras, ou seja, a família e a escola.

Vale ressaltar que em nossa discussão utilizaremos concomitantemente os termos pedagogo/professor, com o propósito de não compactuarmos com a prevalência do termo docência para designar o profissional da Pedagogia, explícito no documento “Formação de Professores no Brasil” (1990 - 1998), publicado pelo INEP.

Diante de tantas especificidades atribuídas a esse profissional da educação, não nos cabe cristalizar o professor como único protagonista da educação, desde quando podemos identificar as múltiplas atuações (docência, coordenação e gestão escolar, dentre outros) que são conferidas à formação do pedagogo. Nessa perspectiva, concordamos com estudiosos da educação dentre eles, Libâneo, Franco e Pimenta (2007), Brzezinski (2006), quando apontam que a docência é uma concepção simplista e reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que também pode ser considerada como apenas uma parte da identidade desse profissional.

No âmbito do currículo de formação do Curso de Pedagogia, que foi *lócus* de investigação dessa pesquisa, a constituição do profissional de pedagogia não se restringe apenas ao espaço da docência, o que nos permite discutir que a formação de futuros pedagogos/professores para atuar, junto às famílias dos seus alunos, envolve não só a docência das séries iniciais do ensino fundamental, como também a coordenação e a gestão escolar, no âmbito do Curso de Pedagogia investigado. Implica principalmente na reflexão sobre o seu processo de constituição como educando e do seu desenvolvimento como futuro profissional da educação, que é um dos propósitos dessa pesquisa.

Nesse sentido, as proposições para a realização desta Dissertação emergiram das inquietações da pesquisadora que na trajetória profissional atuou como professora da educação infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental e posteriormente na formação de professores no Curso de Pedagogia, o que lhe permitiu vivenciar e observar toda essa problemática tanto na experiência direta com as famílias, quanto nos discursos dos formandos do Curso de Pedagogia, que vão atuar e/ou que já atuam em espaços escolares. Tais alunos se queixam cada vez mais das dificuldades apresentadas nessa convivência, alegando principalmente que a família não é mais a mesma de antigamente e que poucas são aquelas que se interessam e se comprometem com a formação de seus filhos.

Desta forma, os discursos dos referidos alunos, reafirmam o que foi dito anteriormente por Cruz (2008), quando este faz referências às famílias como depositárias da culpabilidade do êxito e/ou do fracasso escolar.

Nesta perspectiva, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar na trajetória de formação do pedagogo/professor aspectos referentes ao des/conhecimento de estudos desenvolvidos sobre famílias, em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, na cidade do Salvador-Ba.

Os objetivos específicos do estudo são:

(1) Descrever a instituição, especificamente o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em termos de sua estrutura e funcionamento;

(2) Analisar os programas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia verificando em seus objetivos, ementas e conteúdos programáticos se é abordado o tema família e, caso positivo, quais os aspectos contemplados sobre tal tema;

(3) Realizar sondagem junto aos professores quanto a inclusão ou não da temática família em suas disciplinas;

(4) Verificar, junto aos docentes que declararem a inclusão da temática, o que é abordado e de que forma se explora esse assunto;

(5) Identificar junto aos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, as concepções de família, os aspectos que consideram relevantes na relação família/instituição educacional, e as facilidades e dificuldades que reconhecem nessa relação;

(6) Analisar o itinerário formativo propiciado por um Curso de Licenciatura em Pedagogia, de Salvador, quanto ao que foi discutido e apresentado sobre a temática família.

Um dos desafios atuais da pesquisadora é o de aprofundar os conhecimentos sobre a formação do pedagogo/professor, pois nesse contexto, há uma preocupação com o itinerário formativo propiciado pelo Curso de Pedagogia investigado, haja vista que os alunos concluintes que irão atuar e/ou já atuam em instituições educacionais necessitam conhecer e reconhecer a importância da família no processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a parceria que atualmente se apresenta tão fragilizada perante as queixas e a troca de insatisfações de ambas as instituições formadoras.



É importante ressaltar que a família e a escola, tendo o pedagogo/professor como mediador do processo ensino-aprendizagem escolar, são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana, e que estudar as relações de cada contexto e entre eles, constitui fonte importante de informação, na medida em que permite investigar aspectos ou condições que geram conflitos e, conseqüentemente, influenciam nos padrões de colaboração entre eles.

Para Gey Espinheira

Há por trás das aparências algo a mais para ser conhecido, descoberto [...] nada encontraremos de novo na planura, na superfície [...] quando vamos fundo, nós nos modificamos, mudamos [...], a consciência, a forma de ver e de sentir o mundo a nossa volta e dentro de nós. É por demais importante observar o que se passa à nossa frente, ao nosso lado, ou atrás, o escondido e às vezes o oculto. O nosso ofício é o de realizar o “descobrimento”, o de revelar o oculto, o de esclarecer o enigma da vida social. Releer, também, o que já é conhecido poderia aparecer de outro modo aos nossos olhos. Vamos então pesquisar e fazer os nossos relatos (ESPINHEIRA, 2008, p. 26-80).

Diante do que foi posto pelo autor, percebe-se que haverá sempre a necessidade de se ir além das aparências e para tal intento faz-se necessária uma releitura dos acontecimentos sociais com o propósito de contribuirmos, cada vez mais, para desvelar o que ainda permanece oculto à nossa compreensão. Tarefa difícil para o pesquisador, mas ao mesmo tempo desafiadora, porque permite o enfrentamento tanto com a nossa competência técnica e humana (valores e crenças), como com o nosso compromisso político.

A pesquisa, ora apresentada, está situada no âmbito de um estudo de caso de uma faculdade particular de Salvador/Ba, especificamente no Curso de Pedagogia. Nesse espaço, a autora investigou o estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor constituindo-se possibilidades e limites.

O critério de escolha da instituição se deu pela trajetória profissional percorrida pela pesquisadora no próprio *lócus* investigado, o que contribuiu para o desenvolvimento do presente estudo. Para não expor a instituição, optou-se pelo anonimato dela.

A partir daí, organizamos o texto em cinco capítulos. Na introdução, a pesquisadora apresenta um breve panorama sobre o objeto de estudo, sua relevância e os objetivos geral e específicos, cujo foco principal foi investigar na trajetória de formação do pedagogo/professor aspectos referentes ao

des/conhecimento de estudos desenvolvidos sobre famílias, em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, na cidade do Salvador-Ba.

No segundo capítulo, Revisão da Literatura, inicialmente é feita a apresentação do Curso de Pedagogia delineando a sua trajetória em uma breve abordagem sobre a gênese (surgimento e histórico) em âmbito nacional, retrocessos e avanços nos aspectos legislativos e de diretrizes curriculares, concepções sobre a identidade e formação do pedagogo e algumas proposições sobre Educação e Pedagogia (pesquisas e estudos realizados). Na sequência é apresentada a trilogia família-escola-pedagogo/professor traçando uma breve trajetória de ambas as instituições formadoras e problematizando os conhecimentos construídos na formação do pedagogo/professor.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia, o caminho percorrido a partir de um estudo descritivo, de caráter quali-qualitativo utilizando estratégia de estudo de caso. São explicitados local e participantes, instrumentos e procedimentos, como também a análise dos dados.

Delineiam-se no quarto capítulo os resultados e as discussões decorrentes da análise dos dados obtidos, embasada nos referenciais teóricos que nortearam a pesquisa e as categorias que emergiram da observação, sondagem, questionários e entrevista de forma organizada e sistemática.

No quinto capítulo são apresentadas as considerações finais.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: BREVE PANORAMA

#### 2.1.1 Um olhar histórico para o curso de pedagogia

A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. [...] e, portanto das expectativas que se projetam do passado para o futuro, que estabelece o horizonte de sentido de nossa ação, de nossas escolhas (CAMBI, 1999, p.350).

Como nos apresenta Cambi (1999), faz-se necessário o conhecimento da história da Pedagogia, para que possamos, a partir de uma análise crítica e reflexiva, compreender os avanços e retrocessos da formação do pedagogo/docente.

O termo Pedagogia tem na sua origem etimológica a derivação das palavras gregas *paidós* (criança) e *agodé* (condução), sendo o *paidagogós* (pedagogo), na Grécia, “um acompanhante da criança, que a controla e estimula” (CAMBI, 1999, p.49), em idade posterior a cinco e/ou sete anos. Nesta fase a educação era confiada à família, o pedagogo não era incumbido de instruir, mas sim, responsável por zelar pela formação moral da criança.

No entanto, segundo o autor, esta figura de acompanhante se transforma<sup>1</sup> e passa a ser valorizada no mundo mediterrâneo e no mundo antigo, que tomam como princípio destacar a figura do educador/pedagogo como protagonista da educação juvenil.

Essa transformação se dá a partir da afirmação da Paideia que se configura de modo orgânico e independente, proveniente da experiência dos grandes mestres que fomentaram e promoveram modelos teóricos, experiências práticas e atitudes formativo-educativas na trajetória histórica da pedagogia/educação, a começar pelos sofistas, Aristóteles, Platão, Epicuro, dentre outros da época. Estes grandes pensadores assinalaram a passagem explícita da educação para a Pedagogia, de uma dimensão teórica, que se delinea segundo as características universais e

---

<sup>1</sup> Para mais detalhes sobre as transformações ocorridas, ler o livro CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999 – (Encyclopaideia).

necessárias da Filosofia. Surge, então, a Pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como episteme que se constitui em um conhecimento de natureza científica, em oposição à opinião infundada ou irrefletida, e não mais como *ethos*, conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura, característicos de uma determinada época ou região e como práxis apenas.

A trajetória da Pedagogia no mundo nos apresenta muitas mudanças importantes a partir da ênfase projetada no conhecimento epistemológico. Entre os séculos XVIII e XIX, passa a existir propriamente a história da pedagogia tendo como propósito a organização de uma instituição escolar que atendesse às demandas da sociedade moderna com vistas à educação, à instrução.

Segundo Cambi (1999), a origem da Pedagogia foi norteadada ideologicamente para a sustentação de valores e princípios constituídos pelas diversas sociedades da época que se diferenciavam por classes sociais, sexo e idade.

A partir da Segunda Guerra Mundial, entra em crise o modo tradicional de fazer Pedagogia, isto é, aquele representado, sobretudo, pela Filosofia. Inicia-se desde então um longo processo que se configurou com a substituição da História da Pedagogia que passa a ser reconhecida como História da Educação, decorrente do reconhecimento de um saber interdisciplinar, articulando os seus saberes ao das diversas Ciências Humanas.

Para Cambi (1999), a Pedagogia surge a priori como um saber fechado, passando a um saber plural e aberto, redimensionando sua identidade no percurso da segunda metade do século XX para acompanhar as novas demandas culturais e técnicas da sociedade contemporânea “[...] consciente da riqueza/complexidade do seu campo de pesquisa e da variedade/articulação de métodos e instrumentos que devem ser usados para desenvolver de modo adequado seu próprio trabalho” (CAMBI, 1999, p.24).

Em um contexto de sucessivos avanços, Cambi (1999, p. 598) nos aponta para a configuração de um saber pedagógico hipercomplexo “[...] pelo pluralismo dos setores que o compõem, pelo dinamismo das suas relações, pelo metacontrole que deve ser ativado sobre aquele discurso plural e dinâmico”.

Nesta passagem, altera-se a identidade da Pedagogia que doravante se caracterizava pela autocompreensão do filtro científico-técnico, para na contemporaneidade assumir uma estreita ligação com a prática, possibilitando à

pesquisa atual tomar como orientação e como princípio, sua unidade de saber como problema visto à luz da experiência teórica e pela experiência prática.

No período da Guerra Fria, os Estados Unidos e a União Soviética, são as duas potências em nível mundial que se confrontaram com o propósito de difundir um modelo de sociedade. Com visões opostas, influenciaram a orientação pedagógica a partir de uma retomada da visão ideológica de concepção do mundo, baseadas em modelos distintos como aponta Cambi (1999, p. 600).

Na luta entre civilizações que mantinham a Guerra Fria (dada como luta mortal, pelo menos no curso dos anos 50) opunham-se Oeste e Leste, Democracia e Socialismo, Liberdade e Totalitarismo (ou alienação e emancipação, segundo a frente marxista), Capitalismo e Economia Planejada; opunham-se o Verdadeiro e o Falso, o Bem e o Mal, segundo um dualismo testemunha de uma ideologia elementar e propagandística.

De acordo com o autor, o dualismo ideológico desconstruiu e fez ressurgir duas nações e nesse embate de ideologias contrárias, suscitou não somente entusiasmo e esperança, mas também medo e sofrimento. A ciência passou a interpretar duas ideologias que se contestavam radicalmente. A Pedagogia dividiu-se: a Oeste na defesa da democracia liberal e do aparelho capitalista, defendendo a propriedade privada, estimulando a concorrência, a liberdade de imprensa e dos povos, tendo como princípio a educação liberal democrática onde se tem como referência os Estados Unidos e a Europa, a Alemanha e a Itália; a Leste predominou uma pedagogia de Estado, fundamentada nos clássicos marxistas, inicialmente com estrutura dogmática, posteriormente submetida a revisões e sensíveis mudanças; a Ocidental afina-se com o modelo democrático da pedagogia de Dewey, adotando ora uma feição laico-progressista atenta às contribuições da ciência, da política e às transformações da escola, ora com a retomada de pedagogias metafísicas e religiosas expressas pela frente católica; a Oriental ou comunista, constituída pela história do marxismo pedagógico, decorrente de uma visão mais articulada e dialética entre escola e sociedade, no que se refere ao trabalho, à emancipação, à unidade de cultura humanista e científica, tendo como proposta uma transformação social.

Como vimos até o momento, a Pedagogia/educação em nível mundial vai-se construindo e se reconstruindo a partir de concepções ideológicas norteadas

principalmente por uma visão dualista de propostas sócio-políticas e econômicas que perfazem o pensamento educacional.

No Brasil, a construção do pensamento pedagógico/educativo, deu-se a partir de uma sociedade nascente, colonizada pelos portugueses. Vale ressaltar que, quando estes chegaram, encontraram nações indígenas com vida social estruturada, como também com princípios de educação instituídos pelo aprender prático do trabalho no fazer comunitário, diferenciados apenas pelas características de sexo e idade. (SAVIANI, 2008)

Nesse contexto de aculturação, predominou o ensino jesuítico que era alheio à realidade da Colônia, pois não havia, como nos países já em desenvolvimento, a preocupação de qualificar o povo para o trabalho; as atividades de produção da época estavam voltadas para a economia agrária, estabelecida na escravidão e à margem das mudanças implantadas na Europa, o que não exigia preparo (ROMANELLI, 2006). A educação brasileira, por um longo período,

[...] Foi representada pelo conteúdo cultural importado em bloco do Ocidente, internacionalista, de tendência inspirada por uma ideologia religiosa católica e cuja base residiam as humanidades latinas [...]. Tratando-se de uma cultura neutra do ponto de vista nacional (ROMANELLI, 2006, p.35)

Aliado a essas questões, a trajetória de constituição da educação do povo brasileiro foi marcada pela dualidade entre educação elementar (população indígena e branca, excluindo as mulheres) e a educação média para a classe dominante, com base prioritariamente religiosa, sendo poucos os que logravam o ensino superior deslocando-se para a Europa, o que gradativamente fortaleceu em nosso País um modelo europeu, com uma educação implantada inicialmente pelos jesuítas que atendiam aos interesses da sociedade elitista “com os olhos voltados para fora, impregnada de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 2006, p.35).

A sociedade brasileira desenvolveu por um longo tempo esse modelo de pedagogia/educação, atravessando o período colonial e imperial, atingindo a Primeira República sem lograr êxito de qualquer tipo de mudança em suas bases estruturais, nem mesmo para atender à demanda social de educação, que urgia pela ampliação da oferta escolar, inclusive para as camadas mais baixas da população.

No Brasil, a intensificação do processo industrial de 1930 corroborou para o aparecimento de novas exigências educacionais, originárias da intensificação do capitalismo industrial, fortemente marcado por conflitos que apontavam rupturas no sistema oligárquico-rural e proferiam a implantação gradual da ordem social burguesa. Este período é caracterizado, segundo Romanelli (2006, p.59) pela “[...] necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado de trabalho”.

No entanto, segundo a autora, a pedagogia/educação no Brasil passa a sofrer as contradições referentes às necessidades atuais desse desenvolvimento. De um lado a expansão do ensino e a crescente procura pela escola e do outro uma estrutura escolar sem alterações substanciais para atender o propósito de ensino que a sociedade necessitava.

O advento da Escola Nova, iniciado na Europa e nos Estados Unidos, no início do século XX, e disseminado no Brasil, sobretudo, a partir dos anos 1920 por Anísio Teixeira, após 1932, inspira um modelo de educação com ideais de renovação pedagógica/educativa de conotação liberal, implantado pelos Pioneiros da Educação, influenciados pelos ideários educacionais do filósofo John Dewey. O principal representante desse grupo era Anísio Teixeira que, dentre outros intelectuais brasileiros, apontava a educação como um problema social, sem distinção de classes e situação econômica, afirmando ser dever do Estado assegurá-la, o que foi um grande avanço para o pensamento pedagógico brasileiro na época (ROMANELLI, 2006).

O modelo democrático da pedagogia de Dewey, implantado pelos Pioneiros da Educação, propunha uma reconstrução educacional, ressaltando as contribuições da ciência, da política e as transformações da escola e tendo forte cunho laico-progressista que defendia uma educação pública de qualidade, gratuita, obrigatória e leiga para todas as crianças entre sete e quinze anos, o que opunha-se à educação como privilégio apenas da elite. (ROMAMELLI, 2006)

Apesar de avanços significativos, com as lutas ideológicas entre o movimento renovador e a escola tradicional, baseada no *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>, existiram retrocessos

---

<sup>2</sup> Ratio Studiorum – Método pedagógico dos jesuítas. Obra cuidadosamente elaborada, com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos. Manual de normas gerais e informações bibliográficas necessárias ao magistério, como garantia de unidade e ação pedagógica. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006, 128-129.

que se revestiram de uma nova roupagem no período compreendido entre a Constituição de 1934 que enfatizava a escolarização gratuita e sem discriminação social, como dever da Nação, dos Estados e dos Municípios e a Constituição de 1937, de perfil tradicional, que explicitava essa obrigatoriedade somente a partir da falta de recursos necessários à educação em instituições particulares. (ROMANELLI, 2006)

Nesse contexto de sucessivos avanços e retrocessos, a Constituição de 1946, em seu artigo 167, propõe-se a balizar e articular as propostas apresentadas pelas Constituições anteriores. “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa privada, respeitadas as leis que o regulem”. (ROMANELLI, 2006, p.178)

Após o término da ditadura de Vargas, a Constituição de 1946 refletiu o processo de redemocratização do País. Em 1948 educadores progressistas, como também conservadores, são convocados a desenvolverem o anteprojeto da primeira lei de Diretrizes e Bases apresentado pelo ministro Clemente Mariano. Projeto este que levou longos treze anos, sendo promulgado em 1961, com a criação da Lei 4024.

Em razão do longo tempo para a sua promulgação, a referida lei não atendeu as necessidades básicas emergentes da educação, frente a um processo de urbanização e industrialização que o Brasil experimentava, pois

[...] esses desencontros aumentam o descompasso entre a estrutura educacional e o sistema econômico. De resto, podemos observar como a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder (ARANHA, 2006, p. 311).

Apesar das propostas de mudanças pedagógicas/educativas existirem em nosso País, percebe-se que a preparação de instrumentos oficiais para a efetivação das reformas educacionais, mostraram-se ineficazes em relação à demanda política e social em constante transformação, o que pode ser constatado pela ausência de poder de participação crítica dos brasileiros, decorrente do golpe militar de 1964, que veio a prejudicar a vida cultural e o pleno desenvolvimento das propostas pedagógicas que se manifestaram nesse período.

---



Nesse contexto, emerge a figura de Paulo Freire (1921-1997), importante pedagogo brasileiro e de renome internacional, que iniciou suas primeiras experiências educacionais na década de 60, sendo reconhecido pelo seu excelente trabalho pedagógico/educativo realizado em prol da classe social menos favorecida. A educação popular apresentava como pressuposto teórico a Pedagogia Libertadora a qual mobilizava para uma conscientização do sujeito como um ser histórico promotor de mudanças sociais. Segundo Freire (2007, p 77), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas”. A partir de ideias consideradas revolucionárias e segundo o governo da época, subversivas, Freire foi exilado, só retornando ao Brasil em 1980.

Com o regime militar, as políticas educacionais passam a ser norteadas basicamente pela tendência tecnicista<sup>3</sup> que tinha como propósito adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Segundo Aranha (2006, p.315), “[...] para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico”.

De acordo com esse modelo educacional, a Pedagogia/educação no Brasil passa a ter como meta a produção de objetivos instrucionais e operacionais, transmitindo um conhecimento técnico e objetivo, fundamentado nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, norteadas por teorias norte-americanas como as de Skinner<sup>4</sup>, de Taylor e de Fayol<sup>5</sup>, que acreditavam no valor econômico da educação, considerando as escolas como grandes empresas instrucionais. (ARANHA, 2006).

Diante desse modelo educacional, Cambi (1999) aponta o papel da escola como promotora do desenvolvimento socioeconômico, advindo das sociedades industrializadas, com vistas à preparação de mão de obra operária mais qualificada, e que envolvia não só os interesses de políticos, mas também das indústrias e de economistas.

---

<sup>3</sup> Baseia-se na racionalização, própria da produção capitalista, e ignorava que o processo pedagógico tem sua própria especificidade e jamais permite a rígida separação entre concepção e execução do trabalho. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006, p.315.

<sup>4</sup> Teórico behaviorista que criou e desenvolveu a técnica da instrução programada aplicada à educação, mais conhecida como estímulo-resposta.

<sup>5</sup> Mestres da Teoria Geral de Administração de Empresas que inspiraram o projeto de educação tecnicista.

Nessa reviravolta pedagógica/educativa, os debates na sociedade civil para a promulgação de leis deixaram de existir, sendo impostas e implantadas pelos militares e tecnocratas a Lei nº. 5.540/68 para o ensino universitário, e a Lei nº. 5.692/71 para o 1º e 2º graus; além do acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* (MEC–USAID)<sup>6</sup>, que promoveriam assistência técnica e financeira para a implantação da reforma.

Iniciada a transição pós-ditadura, a Lei nº. 7.044/82 libera as escolas da obrigatoriedade de profissionalização imposta pelo regime militar, resgatando, a partir de então, a ênfase na formação geral. Há uma retomada pedagógico/educativa com o propósito de otimizar a formação de professores e a manutenção das escolas públicas nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.

Após a Constituição de 1988, projeta-se a elaboração para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, existiu um debate democrático entre o Poder Executivo e a comunidade educacional e cuja regulamentação aconteceu em 1996, com a publicação da Lei nº. 9.394/96.

Segundo Saviani (2008), neste cenário de efervescência no campo educacional, a produção intelectual de estudiosos da Pedagogia/educação, iniciada durante o regime militar, foi apoiada pelos pressupostos das tendências progressistas. Tais teorias pedagógicas, tendo como princípio a pedagogia de educação popular, foram embasadas e redimensionadas por estudiosos como Romão e Gadotti (1994); Pedagogia da prática (ARROYO, 1994); Pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985, 1990); Pedagogia pós-constutivismo (GROSSI e BORDIN, 1993); pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984, 1991).

Nesse processo de reconstrução pedagógico/educacional iniciado na década de 1980 e que se estende à atualidade, Cambi (1999) chama a atenção para novas emergências educativas que se apresentam no cenário mundial promovidas pelas profundas transformações sócio-políticas e culturais, o que conduz ao desafio de se repensar hábitos e tradições. Dentre elas, destacam-se as questões referentes ao feminismo (gênero), aos aspectos ecológicos e os da terceira idade, bem como os

---

<sup>6</sup> O acordo estabelecido entre o MEC e a USAID oportunizou aos EUA influenciar a educação brasileira. Professores brasileiros de nível superior eram enviados aos EUA para formação em pós-graduação, com a incumbência de tornarem-se multiplicadores no retorno ao Brasil.

étnicos relacionados à presença do multiculturalismo e da intercultural oriundos das migrações.

[...] Pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessando por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas – ou de muitas – de suas “engrenagens” ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói. [...] A Pedagogia/ educação atual está à procura de um novo equilíbrio [...] Daí a impressão de oscilação, de ondulação, de formigueiro, até mesmo de confusão que a caracteriza. (CAMBI, 1999, p.641)

O pensamento de Cambi (1999) representa os desafios da pedagogia que são postos pelas demandas das sociedades do século XXI em constante processo de mudança, promovidas por intervenções pedagógicas das diversas mídias (televisão, rádio, jornais, revistas, internet...) próprias de um sistema globalizado, cujas informações são veiculadas, gradualmente, em tempo real.

Para Libâneo (2007), a educação está por toda parte e ninguém escapa do processo educativo, quer seja em casa, na rua, nas instituições religiosas ou na escola, de um modo ou de muitos. Portanto, se a educação perpassa por toda a sociedade, a Pedagogia a que nos propomos tratar nesta pesquisa é aquela que se aproxima do que Cambi (1999) considera como um saber que se tornou aberto, voltado para o social, para a política e para a cultura, aludindo à intervenção, ao acompanhamento, à orientação e à interpretação ativa da realidade.

Assim, a Pedagogia/educação

[...] vem mudando de forma: perde qualquer caráter dogmático, invariante e supra-histórico, e se torna um saber das transformações e das formações históricas; liga-se à política (mas sem subalternidade) como se liga à Ciência e à Filosofia (mas sem deixar se absorver); caminha para uma identidade: plural, dialética, crítica. [...] passa a assumir um papel de paradigma metateórico, de orientador-chave da sua pesquisa; e isso não acontece por acaso: acontece por solicitação de uma sociedade em profunda transformação e que está assumindo a forma de uma ‘sociedade aberta’ (plural, dinâmica, até mesmo conflituosa) (CAMBI, 1999, p. 642).

Nas palavras do autor podemos perceber a efervescência de transformações sociais e pedagógicas e, porque não, a busca de uma identidade social e profissional do pedagogo, pois ainda hoje se pergunta quem é o pedagogo.

E para a compreensão das situações-problema que emergem da sociedade/pedagogia faz-se necessário adentrar no campo da investigação da formação de professores, mais especificamente no Curso de Pedagogia, traçando a princípio sua evolução/produção histórica, a partir das reformas que se instituíram nesse percurso até a atualidade.

### 2.1.2 O trajeto legislativo: Diretrizes Curriculares

[...] embora Paulo Freire salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, de sua própria cultura, ele não deixava de enfatizar também as estreitas conexões entre a Pedagogia e a política, entre a educação e o poder. (SILVA, 2007, p. 55)

Em decorrência de um olhar a cada dia mais apurado para a educação e, principalmente, com a preocupação da formação de professores para atuarem no ensino médio (então denominado secundário), evidenciou-se como um marco de muitas discussões, a criação do Curso de Pedagogia no Brasil. Este é instituído pela Lei n. 1.190, a partir do Decreto de 04 de abril de 1939, tendo como *lócus* a Faculdade Nacional de Filosofia.

No entanto, vale ressaltar que a Lei nº. 1.190/39, já apresentava uma imprecisão conceitual decorrente dos próprios conteúdos que deveriam esclarecer a necessidade da sua existência. Segundo Silva (2006), as disciplinas que compunham o curso de Pedagogia refletiam uma indefinição que se evidenciava na atuação do pedagogo/a. Tal proposição também é ressaltada por Libanêo (2007) ao considerar que a estruturação do curso apresentou “[...] adoção de currículo muito genérico e imprecisão quanto ao significado real desse curso” (p.123).

De acordo com o que fora instituído pelo padrão federal universitário, intitulado Universidade do Brasil, o curso de pedagogia era composto de três anos de conteúdos específicos, para o bacharelado e mais um ano para o curso de didática<sup>7</sup>, conferindo ao pedagogo, após quatro anos de curso, o diploma de licenciado e bacharel em Pedagogia.

---

<sup>7</sup> Este modelo de formação ficou conhecido como esquema 3 + 1 e se impôs no curso de formação de professores secundários por vinte e três anos. Desta forma o bacharelado em Pedagogia formava o técnico em educação que, com a licenciatura, poderia ensinar no Curso Normal.

Nesta configuração do Curso de Pedagogia apresentaram-se dois problemas: o primeiro é que o bacharel em pedagogia se formava técnico em educação e não tinha função definida no mercado de trabalho que, de acordo com Silva (2006), foi criado “[...] um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional” (p.26); o segundo problema existente era que o campo da licenciatura em Pedagogia para ministrar aulas na Escola Normal não estava restrito a esse profissional, isto porque a “Lei Orgânica do Ensino Normal – o decreto-lei n. 8.530/46 - estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior” (SILVA, 2006, p.14).

Nesse contexto, Saviani (2008, p.14) expressa que foi dado como “prêmio de consolação” aos licenciados em Pedagogia, o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio. O que caracteriza uma fragilidade na sua identidade profissional, pois o padrão federal tratou por igual todos os cursos de nível superior, sem apontar as especificidades do Curso de Pedagogia.

Essa formatação do Curso de Pedagogia é contraditória ao modelo proposto na época pela Universidade de São Paulo (USP) que objetivava “cultivar as ciências e dar à sociedade elementos para a renovação incessante de seus quadros científicos, técnicos e políticos” (FETIZON, 1986, p. 387). Este desvio de propósito conduz a faculdade de Educação da USP

[...] ao modelo tradicional de universidade constituída por uma confederação de escolas que se isolam cada vez mais e adquirem autonomia e independência ao serem governadas cada uma pela oligarquia de seus professores. (BRZEZINSKI, 2006, p.39).

Percebe-se nesta configuração que também podemos utilizar da palavra desvio para o decreto que elevou todos os professores da seção aos cargos de nível superior, sem que esses possuíssem tal formação, haja vista que os professores mais preparados não tinham interesse em atuar no Curso de Pedagogia.

Todas essas vicissitudes que se configuram a partir da instituição do referido curso sobre a formação e campo de atuação do pedagogo/a no mercado de trabalho, refletem no desprestígio profissional que não se configura nos demais cursos superiores.

Com efeito, a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com as áreas do conhecimento das outras licenciaturas, conduziu a distorções no Curso de Pedagogia, as quais até hoje interferem

negativamente na sua organização curricular. Entre as distorções, destaca-se o “arranjo” que, à época, beneficiou os pedagogos. [...] Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o Curso de Pedagogia foi ocupando um lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, por que percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao Curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2006, p. 45- 46).

Fica notório que ao Curso de Pedagogia não faltaram problemas desde a sua criação e esta estrutura imperou até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que recebeu sanções do presidente em exercício, João Goulart, que vetou total ou parcialmente 25 dispositivos aprovados pelo congresso, e não fez jus às modificações pelo qualurgia o sistema educacional brasileiro, no que se refere à produção do País frente aos avanços socioeconômicos.

Romanelli (2006) descreve esse momento como uma vitória quase que total das correntes antidemocráticas em relação à corrente liberal democrática, deixando para trás algumas conquistas anteriores. E que representou a contenção da expansão do ensino reivindicado pela demanda social, pois a burguesia temia a democratização do ensino, por acreditar que

[...] A desigualdade econômica, política e social é uma *condição natural*, que não precisa ser combatida e muito menos compensada pela distribuição equitativa da instrução. [...] Elas não vêm no “estado democrático” senão uma fachada, conveniente para arranjos que removem antigos privilégios ou fomentam outros novos, porventura ainda mais desumanos (ROMANELLI, 2006, p.190).

Ainda nos anos 60 surgem pequenas alterações no currículo do Curso de Pedagogia aprovadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), a partir do Parecer n.251/62 de autoria do conselheiro Valnir Chagas. O autor ratifica em seu texto as fragilidades sobre a indefinição do referido curso, como também as controvérsias referentes à manutenção ou extinção dele, pois a tendência que vinha se configurando era a da formação dos professores primários em nível superior e a da formação dos especialistas em nível de pós-graduação, ficando, portanto a ideia de provisoriedade.

No parecer n. 251/62 foi mantida a duração do curso em quatro anos para a formação do bacharel no licenciado em Pedagogia. O que muda, no entanto, é a flexibilidade quanto ao esquema 3 +1 que, de acordo com o Decreto-Lei n.3.454/41

proibia a todas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que os cursos de bacharelado fossem feitos concomitantemente com o curso de didática. Assim, é extinto o referido esquema.

As mudanças foram ínfimas quanto as disciplinas curriculares, distribuídas em obrigatórias e opcionais, mantendo o currículo, segundo SAVIANI (2008), um perfil generalista, ainda sem a implantação das habilitações técnica, os alunos deveriam cursar, no mínimo, duas disciplinas opcionais.

Segundo Araújo (2006, p.14), a proposta desta formação dava ao bacharel e ao licenciado em Pedagogia o direito de ser professor das disciplinas dos cursos ginásial e normal, como também de diretor de escola, pois se estudava

[...] obrigatoriamente as ciências da Educação, as Didáticas e a Administração Escolar. Na Administração Escolar era obrigatório o estudo da Estatística e da Matemática, habilitando o pedagogo a dar aulas de Matemática no curso ginásial.

Para Silva (2006), o parecer n. 251/62 fazia referências ao trabalho profissional do pedagogo, como técnico em educação ou especialista em educação e/ou administradores e demais especialistas da educação. De acordo com a autora

[...] os legisladores trataram a questão do Curso de Pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. (SILVA, 2006, p. 17)

Ainda na década de 60 foram realizados vários movimentos estudantis que promoviam lutas e eventos, dentre eles o Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, realizado em São Paulo, em 1967. Durante este evento, os estudantes apresentaram propostas para a reformulação do curso de Pedagogia, por considerarem um ensino enciclopédico, uma identidade obscura e principalmente a falta de regulamentação da profissão do licenciado em Pedagogia. Não obstante queixavam-se da invasão do mercado de trabalho do licenciado por profissionais de outras áreas.

Segundo Silva (2006), mesmo que não totalmente perdida a tradição do pensamento liberal, o que imperou no contexto universitário a partir de então, foi o

modelo tecnocrata que, subordinado ao militarismo vigente na época, acentuava a relação entre os cursos superiores e as profissões.

Posteriormente, emerge uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, pelo Parecer n. 252/69 de autoria, como o anterior, de Valnir Chagas, que resulta a Resolução do CFE n.2/69. De acordo com as argumentações de Valnir Chagas, a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só e, por natureza, não só admite, como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (BRASIL, CFE, 1969, p.106).

A partir de então, no Curso de Pedagogia, não há mais distinção entre bacharelado e licenciatura, o que é exposto de forma clara e objetiva no artigo primeiro da Resolução:

Art.1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado em modalidades diversas de habilitação (BRASIL, CFE, 1969, p.113).

A estrutura curricular permanecera a mesma apresentada no Parecer n. 251/62, acrescentando-se apenas a disciplina Didática. No entanto, houve o acréscimo de disciplinas específicas para as habilitações de longa e/ou de curta duração e as respectivas matérias.

Saviani (2008, p.46-47) apresenta as habilitações previstas e respectivas matérias específicas organizadas da seguinte forma:

#### Habilitações – longa duração

1. Orientação Educacional: estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento de ensino de 2º grau; orientação vocacional; medidas educacionais.

2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento de ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação.

3. Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento de ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas

4- Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento de ensino de 2º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação de ensino.

#### Habilitações – curta duração

5- Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais: estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola (estágio)



6- Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau: estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau; administração da Escola de 1º grau; estatística aplicada à educação.

7- Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau: estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau; supervisão da Escola de 1º grau; currículos e programas.

8- Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau: estrutura e funcionamento de ensino de 1º grau; inspeção da Escola de 1º grau; legislação de ensino.

As habilitações de longa duração permitiam ao pedagogo lecionar, no Curso Normal, as disciplinas correspondentes à base comum do curso e as suas habilitações. Aos que optassem pela formação de curta duração ficariam restritos ao ensino do 1º grau, exceto houvesse falta de professores para a função requerida.

A partir da resolução n. 2/69 se tornam obrigatórios os estágios supervisionados para quaisquer das habilitações escolhidas, sendo que para a habilitação em orientação educacional fez-se necessária a experiência de magistério, sendo essa obrigatoriedade estendida para as demais habilitações através do Parecer CFE n. 867/72 fixando o mínimo de um ano de docência para o orientador educacional e de um semestre letivo para as demais habilitações.

Vale ressaltar que uma das questões discutidas no período da referida Resolução, foi a de que os diplomados em Pedagogia tinham o direito do magistério primário, no entanto não se consideravam preparados para tal função. De acordo com o ponto de vista legal, considerava-se que não havia margem para dúvidas porque “quem pode o mais pode o menos: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL. CFE Documenta, n.100, p. 110).

Do ponto de vista técnico, pode até proceder tal afirmativa, mas a práxis pedagógica, ao longo dos anos, aponta para as dificuldades explicitadas por muitos pedagogos/professores, que por não terem frequentado a Escola Normal, não se sentiam suficientemente preparados ou não revelavam o desejo de assumirem turmas do ensino primário.

Fato este que pode estar relacionado ao baixo índice de aproveitamento/aprovação dos estudantes do então ensino primário, pois quando Romanelli (2006) apresenta os dados estatísticos da educação nacional, elencados pelo Ministério da Educação e Cultura nos períodos de 1960/71, é possível ser constatado um quadro de distorção idade/série, isto é, uma significativa parcela da

população escolar que deveria estar no ensino médio, ainda permanecia no ensino primário.

Mais uma vez, Valnir Chagas participa do grupo de trabalho (GT) que elaborou a Lei 5.692/71, fixando as diretrizes e bases da educação para o ensino de 1º e 2º graus, até a época chamados de ensino primário e médio. Desde então, se dedica à atividade de regular todo o sistema de ensino a partir da nova lei.

Não podemos deixar de sinalizar, que neste contexto de reorganização da escola fundamental, estavam implícitos os acordos estabelecidos entre o MEC/USAID iniciados no regime militar, e que estes transplantavam elementos do modelo educacional americano para a educação brasileira.

Aprovado pelo CFE, o conjunto de indicações 22/1973, 67/1975, 68/1975 e 70/1976, que segundo Saviani (2008) teria como propósito substituir o curso de pedagogia pelos estudos superiores em educação resultando no repúdio de muitos educadores, haja vista que promovia habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas em geral, o que se caracterizava como ameaça de extinção do curso de Pedagogia.

Tal proposição é ratificada por Brzezinski (2006) quando descreve o movimento dos educadores contra as mudanças propostas e que em si tais indicações defendiam a extinção do curso e descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo.

Em torno dessa problemática, o movimento dos educadores se articula no final da década de 70 e ganha ênfase na “I Conferência Brasileira de Educação” que foi realizada na PUC de São Paulo em abril de 1980, sendo criado a partir dos integrantes de vários pontos do País o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Posteriormente, foram organizadas comissões regionais que, em 1983, transformaram-se em “Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Professores” (CONARCFE) que visava garantir a participação dos educadores nas reformas educacionais.

Em 1990 se constituiu a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) que, de acordo com Araújo (2006), lança-se na defesa por uma unidade na formação de professores, pela instituição de uma base comum nacional dos profissionais da educação, por meio de uma proposta construída coletivamente em diferentes espaços pedagógicos. Esta também apresenta princípios norteadores para a organização curricular dos cursos de

formação contidos no documento “Diretrizes Curriculares” para os cursos de formação de profissionais da educação, elaborados pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) na reunião anual de 1988.

As propostas da ANFOPE, de acordo com Silva (2006), passaram a nortear as atividades desenvolvidas nos congressos promovidos pela UNESP, que são realizados a cada dois anos a partir de 1990 e que continua em exercício até os dias atuais.

As Conferências Brasileiras realizadas neste período, num total de cinco, promoveram e ainda promovem a circulação de inúmeras revistas especializadas e uma fecunda produção de teses e dissertações universitárias que tiveram e têm como objetivo a investigação dos problemas apresentados na área educacional.

Vários desses trabalhos são citados por Saviani (2008) e dentre estes, vale destacar a tese *Pedagogia como ciência*, defendida por Maria Amélia Santoro Franco (2001) na Faculdade de Educação da USP, publicada em 2003 na forma de livro. Nela, a partir do estudo epistemológico, trajetória histórica e identidade científica da pedagogia, a autora busca compreender o pedagogo como cientista educacional e com este olhar caracteriza uma formação específica e a cientificidade da Pedagogia.

Saviani (2008) expressa que a mobilização dos educadores e suas produções foram e continuam sendo de suma importância para a promoção constante de debates; a socialização de experiências entre as diferentes instituições; a prevenção quanto às medidas da política educacional; expor aspirações e reivindicações e na busca por um consenso que indicasse solução dos problemas evidenciados, nesse sentido,

[...] Emergiram do movimento duas ideias-força. A primeira se traduz no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar. [...] A segunda ideia expressa-se na “base comum nacional”. [...] Com efeito, foi fixando-se o entendimento que “base comum nacional” não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo (SAVIANI, 2008, p.58).

Vale ressaltar a dificuldade para o entendimento de uma base comum desde quando esta se mostrava comprometida à medida que as possibilidades de formação dos profissionais da educação, até então, encontravam-se amplas e diversas, o que ainda pode ser percebido no contexto da contemporaneidade.

Na trajetória legislativa, após aprovada a Constituição de 1988, existiu a necessidade de se produzir uma lei complementar para tratar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira versão do projeto emergiu de intenso debate da Câmara, da sociedade civil, de várias entidades sindicais, científicas e estudantis, como também de segmentos organizados da educação, sendo Jorge Haje, o seu relator.

No entanto, o que deveria ser uma construção coletiva e democrática, sofre a intervenção do Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, que com o apoio do governo, propôs outro projeto que passa a ser discutido paralelamente e é aprovado em 1996.

A LDB sancionada, em 20 de dezembro de 1996, Lei n. 9.394/96 é anunciada, segundo Aranha (2006), como neoliberal<sup>8</sup>, por não ter permitido a democratização da educação e, acima de tudo, ter privilegiado mais uma vez o setor privado ao transferir-lhe grande parte das obrigações do Estado.

É interessante observar que a referida lei no título IX denominado *das disposições transitórias* discorre no Art. 87 sobre a instituição da Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação da lei, dispondo no inciso 4º que “somente serão admitidos professores habilitados no ensino superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 9394/96).

No entanto, o que se percebe até o momento atual, é que o tempo estabelecido pela referida Lei, que era de dez anos após a sua promulgação, não foi cumprido em razão da demanda de profissionais da educação não licenciados, o que pode ser percebido pela quantidade expressiva de professores em serviço na rede pública de ensino, ainda não contemplados com a formação exigida; e aqueles que o fazem, em sua maioria, disponibilizam recursos próprios, movidos pela ameaça do desemprego, pela cobrança social, revelando que a lei “posta” não foi e não está sendo nutrida devidamente pelo Estado.

No que concerne à formação dos profissionais da educação, a Lei 9.394/96 apresenta alguns artigos referentes à formação, atuação e profissionalização do educador/pedagogo, nas novas diretrizes curriculares, destacando-se, na época, de forma nova e polêmica a introdução de novos espaços de formação como os

---

<sup>8</sup> Significado correntemente atribuído - Valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 200.

institutos superiores de educação e a inserção do curso normal superior, com o propósito de formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

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 da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

De acordo com Silva (2006, p.77) a atual LDB fomentou o retorno das especulações a respeito da continuidade do Curso de Pedagogia, o que a autora expressa de forma interrogativa: “[...] poderia encontrar-se de forma embutida, na nova LDB, um encaminhamento para a extinção gradativa do curso de Pedagogia no País?”.

Diante da expectativa gerada, as instituições aguardavam as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE). Entretanto, quem sinaliza a manutenção do Curso de Pedagogia é o MEC, que por meio do edital n. 4/97 da Secretaria de Educação Superior (SESu), solicitou que as instituições enviassem suas propostas fundamentadas na interpretação das novas Diretrizes e Bases dos cursos superiores a serem elaboradas pela Comissão de Especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Logo, a falta de regulamentação para as demais instituições do ensino superior (IES) fez com que o MEC/SESu apresentasse uma nova convocação, a partir do ofício circular n. 014/98, para a entrega do material solicitado. Silva (2006, p.77) expressa que mesmo com a nova solicitação, quando a Comissão dos Especialistas do Curso de Pedagogia iniciou “[...] sua tarefa de sistematização da

matéria, contava com a contribuição de menos de 20% das instituições que mantinham o referido curso”.

Nesse âmbito, cresciam as manifestações opositoras à criação dos institutos superiores de educação, coordenadas pelas associações, sindicatos e demais entidades envolvidas com o tema da formação e qualificação profissional dos educadores.

O que foi posto anteriormente promoveu um intenso trabalho para a referida comissão, que analisou as propostas das IES dos vários pontos do País, mostrando-se sensível na condução do seu trabalho, que promoveu debates abertos entre as entidades nacionais para tratar de interesses comuns, no que concerne à formação de professores.

Em 06 de maio de 1999, data da divulgação do documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares” de autoria da Comissão de Especialistas de Ensino da Pedagogia, a comunidade acadêmica mostra-se favorável aos resultados alcançados, consubstanciados ao longo do movimento representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

Deste feito, a Proposta de Diretrizes Curriculares definiu o perfil do pedagogo da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p.1, *apud* SILVA, 2006, p.82).

Todo o empenho das entidades acadêmicas e da referida comissão apontam ganhos não somente para a instituição do perfil do pedagogo; a proposta também se caracterizou pela plasticidade referente aos tópicos de estudo nos aspectos que contemplaram os conteúdos básicos, os de aprofundamento e/ou diversificação da formação, como também dos estudos independentes.

De acordo com Silva (2006), a interação das entidades acadêmicas com a comissão, poderia ter sido fortalecida pela resistência da implantação dos institutos superiores de educação. No entanto, o que era temido se materializa através da resolução do Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE) n.1, de 30/09/99, que regulamentou o funcionamento dos institutos superiores de educação.

E, em menos de dois meses, retira-se a possibilidade de o Curso de Pedagogia formar docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, criada pelo parecer CES 970, aprovado em 9/11/99.

O que foi posto pelos referidos órgãos promove intensas manifestações das universidades, entidades acadêmicas ligadas ao assunto, como também da Comissão de Especialistas de Ensino do Curso de Pedagogia a qual comunicou a sua indignação encaminhando uma carta à CNE, com a alegação de desconhecimento da matéria por parte de tal colegiado e reivindicou uma revisão.

Todo esse movimento foi silenciado pelo decreto presidencial n. 3.276, de 6/12/99 que se antecipou à reunião agendada, pelos grupos envolvidos e estabeleceu que a formação de docentes em nível superior, para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, passasse a ser exclusiva dos cursos normais superiores. De acordo com Silva (2006), essa exclusividade transportada para os cursos normais superiores caracteriza a extinção gradativa da formação do magistério em nível de ensino médio, supondo-se que ao Curso de Pedagogia caberia a formação do profissional da educação que não fosse o professor.

Diante da mobilização das entidades educacionais, o decreto n. 3.554/08/00 substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”, o que de certa forma retorna ao Curso de Pedagogia a sua função de licenciatura. O que se configura no parecer n.133, aprovado em 30/01/01, que mais uma vez presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, recorrendo a tal formação como uma alternativa.

Como podemos observar, persiste uma indefinição na identidade do Curso de Pedagogia. Além de que persistem também questionamentos sobre a formação de professores das séries iniciais que, na atualidade, faz-se nos Cursos de Pedagogia e cuja incumbência foi dada à Escola Normal Superior. Muitas Instituições de Ensino Superior emergiram nesse contexto e organizaram suas propostas para o referido curso, mas nesse cenário de indefinições muitas que aguardavam pela autorização do curso retroagiram e preferiram implantar o Curso de Pedagogia.

A Década da Educação apresentada pela LDB 9.394/96 fez com que muitos dos professores já em exercício, para manter seus empregos, procurassem um curso de menor duração para a sua formação. O curso normal superior oferecido em três anos lhes possibilitaria, em curto prazo, cumprir a exigência legal para o mercado de trabalho e, com mais um ano de especialização, os(as) graduandos(as)

poderiam receber o título de especialista, se assim lhes interessasse, e esta possibilidade se estendia às demais licenciaturas. O que implica mais uma vez no questionamento sobre a qualidade desta formação que vem se aligeirando sem, contudo, salvaguardar a sua relevância social, quiçá a sua identidade.

Enquanto profissional da educação, é possível observar nesse percurso que muitos alunos que cursaram o Normal Superior, inclusive na modalidade à distância, estão buscando o Curso de Pedagogia para a complementação dos seus certificados, alegando, na maioria das vezes, que os conhecimentos adquiridos no referido curso como também o campo de atuação profissional ficou restrito.

É possível considerar que a crise dos discentes nos aspectos teóricos e práticos da sua formação está relacionada diretamente com a crise pela qual passou e passa o curso de pedagogia desde a sua constituição, haja vista a imprecisão e demora dos aspectos legais como também na definição de suas diretrizes curriculares, que só aconteceu depois de idas e vindas e retificações em 10/04/06, publicada no Diário Oficial da União de 16/05/2006, Seção 1, p.11.

Vale lembrar que para a definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o CNE designou, em 2003, uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. Estas primeiramente revisaram as contribuições prestadas pelo CNE no decorrer dos últimos anos, realizadas por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de investigações da Educação Básica e da formação dos profissionais que atuam nesta área.

Em decorrência de uma audiência pública, promovida em dezembro de 2003, pela referida comissão, ficou evidente a inconsistência da proposta decorrente da variedade de princípios, organização do curso e titulação a ser oferecida pelo curso em questão.

Nesse percurso, com a renovação periódica dos membros do CNE, em maio de 2004, foi recomposta a comissão que passa a aprofundar seus estudos debruçando-se nas normas gerais, nas práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como a situação paradoxal em que se apresentava a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O Parecer CNE/CP n.5/2005 (Brasil, CNE, 2005) necessitou ser reexaminado pelo Parecer CNE/CE n. 3/2006 pois, segundo César Callegari, havia um conflito no artigo 14 com o artigo 64 da LDB que, após análise técnica do MEC, foi devolvido ao



CNE que, mediante o Parecer CNE/CP n.3/2006, acolheu a proposta de alteração e deu como definitiva a sua redação.

[...] É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas pela ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação (SAVIANI, 2008, p.65).

O autor se reporta à alteração do artigo 14 cujas funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação eram entendidas como próprias dos especialistas em educação e que passam à função docente, sendo consideradas como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia segundo as Novas Diretrizes.

Há de se convir que, após 25 anos de discussões, os avanços e retrocessos são marcas da trajetória do Curso de Pedagogia e que as Diretrizes Curriculares Nacionais que passam a vigorar após aprovadas pelo CNE 13/12/2005 cuja emenda retificativa do artigo 14, dá-se pelo Parecer CNE/CE n. 3/2006 levando em conta a legislação vigente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional da Educação (Lei 10.172 / 2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP n. 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/ CP n. 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea "c", do Parecer CNE/CP n. 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP n. 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/CP n. 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2005, p. 2).

De acordo com o cenário legislativo, o eixo central das Diretrizes Curriculares é estabelecido no art. 4º do Parecer CNE/CP n. 5/2005, no qual cabe ao Curso de Pedagogia a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Bem como as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; como também envolve a avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; a produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Na perspectiva das Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo/docente, a escola deverá ser concebida como espaço que tem função social e formativa, vislumbrando uma educação que se desenvolve na cidadania. Os saberes construídos a partir da multiplicidade de conhecimentos otimizados no âmbito formativo deverão articular-se com o exercício profissional, atento às exigências da educação continuada advindas das demandas sociais próprias de uma sociedade em constante processo de mudança.

A partir das Novas Diretrizes, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de cada Instituição poderá ser estruturado de acordo com interesses locais e regionais que deverá proporcionar áreas ou modalidades de ensino partindo da formação comum da docência na Educação Básica propiciando estudos voltados para: educação à distância, educação de pessoas com necessidades educativas especiais, educação de jovens e adultos, educação étnico-racial, educação indígena, educação dos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular, cujo ensino específico constará no histórico escolar não se configurando como uma habilitação.

Em respeito à diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverão constituir núcleos de estudos sendo denominados de Núcleo de

Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores que deverão

[...] propiciar a formação daquele profissional, que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática (BRASIL, 2005, p. 14).

De acordo com o que vem sendo descrito, a partir da data de publicação das Diretrizes Curriculares, as Instituições de Ensino Superior tiveram o prazo de um ano para a organização curricular do curso de Pedagogia na qual a docência tornou-se a base da formação do pedagogo, podendo este atuar nas demais modalidades que lhes foram apresentadas anteriormente.

A autonomia curricular das Instituições de Ensino Superior, sobretudo alicerçadas nas diretrizes gerais, continua promovendo a diversidade na formação do pedagogo, mas também oportuniza a produção de uma formação singular e plural no que concerne às necessidades locais e regionais.

A identidade do Curso de Pedagogia e conseqüentemente a identidade do pedagogo ainda são questionadas nos dias atuais, haja vista que as leis e normatizações apresentam um contingente expressivo em relação à quantificação do processo pedagógico/educativo. No entanto, o processo qualitativo quase sempre se dá à revelia em decorrência de não ser possível garanti-lo nas diversas propostas dos cursos de formação do pedagogo. O que mobiliza e direciona o nosso estudo para uma investigação mais minuciosa no que se refere à identidade do pedagogo, estreitamente articulada com o sentir, pensar e atuar no mercado de trabalho, reconhecimento próprio e socioeconômico da profissão.

### **2.1.3 Identidade e formação do pedagogo: tecendo considerações**

O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. [...] O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidades e, portanto, como o todo contingente, está submetido à mudança e à possibilidade de transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo. (LARROSA, 2000, p.83)

A visão expressa por Larrosa (2000) pode ser articulada com o olhar multifacetado lançado até então para os profissionais de educação, no que se refere à identidade do Curso de Pedagogia, no Brasil, mais especificamente para a identidade do pedagogo.

Não há dúvida que marcos históricos no percurso da educação brasileira promoveram mudanças, mas na atualidade ainda há questionamentos quanto à identidade do pedagogo e a sua profissionalização.

Vale ressaltar que os períodos descritos por Silva (2006) foram brevemente rememorados, pois se encontram explanados detalhadamente no item, desta dissertação, intitulado “O trajeto legislativo: Diretrizes Curriculares”, que expõe a construção legal e normativa do Curso de Pedagogia e que perpassa pela construção da identidade do formado nesta área. No entanto, o que se pretende destacar é que a identidade do pedagogo construída nesses períodos decorre dos processos vivenciados pelo sujeito/ identidade pessoal e pelos grupos sociais, o que implica também numa identidade coletiva.

Nesse aspecto, Brzezinski (2002, p.28) distingue a identidade pessoal ou coletiva, assim:

A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva.

Para a autora, a identidade profissional do pedagogo configura-se prioritariamente na coletividade. E, nesse contexto, ela apresenta autores como Carrolo (1997), Castells (1999), Gatti (1996) que reconhecem a interdependência entre identidade pessoal e/ou coletiva. Como também reforça a sua concepção através de Arendt (1983) quando “ênfatisa que a identidade coletiva se constrói nas mediações estabelecidas na teia das relações humanas. Surge do eu e torna-se nossa, porque é socialmente aceita”. (p.197)

Diante do que foi posto, torna-se imprescindível para um aprofundamento sobre identidade coletiva, apresentar a concepção de Maurice Halbwachs (1877-1945), primeiro estudioso a utilizar-se da denominação “memória coletiva”. Para o

autor, a memória coletiva está estreitamente articulada à história e à identidade coletiva produzidas socialmente. Isto significa que a memória coletiva se desenvolve a partir dos relacionamentos instituídos com a família, classe social, escola e demais grupos de referência que a pessoa vai pertencendo ao longo da sua trajetória de vida. Neste sentido, as memórias de uma pessoa nunca são só suas porque estas não poderão existir separadas dos seus grupos de pertencimento.

Para o referido autor, “a memória coletiva por outro lado, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas”. (HALBWACHS, 1990, p.53).

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (HALBWACHS, 1990, p.51).

Percebe-se que, para Halbwachs (1990), a memória não incidiria em mera reprodução do passado, mas a partir de experiências coletivas se constituiria a reconstrução do mesmo. É que esta reconstrução se daria a partir do contexto e/ou contextos no qual a pessoa convive hoje, refazendo, assim, as experiências do passado e não somente revivendo-as.

De acordo com o pensamento de Halbwachs (1990) é possível suscitar nos pedagogos a reconstrução de uma identidade profissional coletiva quando interagem e falam de suas experiências e necessidades através da prática discursiva. Nesse exercício emerge uma reflexão socializada sobre o seu fazer profissional, pois a identidade profissional é fornecida externamente e preenchida pela prática, que é uma prática social.

Segundo Larrosa (2000), o pensar/reflexivo socializado oportuniza a auto-observação e a observação mútua, as quais abrem possibilidades de aprendizagens que se constituem como parâmetros normativos implícitos na Pedagogia.

É possível observar um pensar reflexivo socializado quanto à identidade do pedagogo na dissertação de mestrado de Assis (2007); Especialistas, professores e pedagogos: afinal que profissional é formado na pedagogia? Nela, a autora traz de forma direta, clara e reflexiva as respostas a essa indagação apresentadas por teóricos da educação como as dos professores doutores Dermeval Saviani, Léa das Graças Camargo Anastasiou, Maria Rosa Cavalheiro Marafon, Helena Costa Lopes

de Freitas e José Carlos Libâneo, tendo dele, respostas indiretas retiradas do livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* (2005).

A pesquisa realizada por Assis (2007) emergiu das inquietações que são próprias dos pedagogos/professores formados e em formação, no que se refere à identidade profissional, sobretudo quanto à dicotomia que foi sendo construída em termos legais, como também na fala de si e na coletividade entre o pedagogo especialista e o pedagogo docente.

As duas primeiras perguntas: O que você entende por professor? E o que você entende por pedagogo? Lançadas por Assis (2007) para os seus depoentes já caracterizam, como também é expresso pela pesquisadora à existência de uma diferenciação entre o espaço de trabalho e de atuação profissional. Segundo a autora, quatro dos respondentes explicitaram essa distinção entre pedagogos e professores.

Para Saviani

[...] o professor, nas condições atuais de ensino é um educador que trabalha diretamente com os alunos [...]. e o pedagogo seria um especialista em Pedagogia, pois a Pedagogia é a teoria da educação, logo uma teoria da prática educativa, fazendo com que o profissional delimite-se à garantia da eficácia do ato de educar, considerando, finalmente, que o pedagogo é um 'especialista na forma de organização e no modo de funcionamento da educação escolar' (ASSIS, 2007, p.127-128).

Na perspectiva de Saviani (2007) percebe-se uma clara distinção entre a atuação do pedagogo e do professor, o que também foi posto por Assis (2007), quando se trata da atuação no espaço educacional, quanto a papéis diferenciados. O professor estaria ligado ao fazer na sala de aula, na relação direta com o aluno e o pedagogo não só envolvido em colaborar com o professor, mas também como promotor da articulação entre teoria e prática, já que é apontado como um especialista, podendo, assim, ocupar os cargos de direção, coordenação e gestão educacional, o que lhe permite exercer funções organizativas nos espaços de educação formal e não-formal.

Quanto ao posicionamento da professora Anastasiou, a pesquisadora encontra pontos de similitude com as concepções de Saviani quando explicita que:

[...] o professor é aquele que trabalha com a formação do estudante e que a ação do pedagogo abrange o estudo do processo de formação do estudante [...] abrange também o sistema de ensino, a legislação, a gestão, a

informação, e do saber escolar, as relações entre os sujeitos que constituem os sistemas educacionais e em especial, processo de formação inicial e continuada dos docentes, parceiros institucionais (ASSIS, 2007, p. 128-130).

Quando Anastasiou aponta para a responsabilidade do pedagogo quanto à formação continuada dos docentes, possibilita a reflexão sobre os conhecimentos necessários para realizar essa parceria que não se encontra somente nas leis e normatizações, mas acima de tudo no conhecimento e na compreensão do pensar e fazer do professor na sala de aula, como também nas ações ali direcionadas e conferidas pelo pedagogo que ecoam por todo o ambiente educacional através desta parceria. Seriam então papéis distintos que precisam, no mínimo, do conhecimento geral da função de ambos os protagonistas da educação?

Tal questionamento que emerge, neste momento, é promovido em particular pelas inquietações da pesquisadora desta dissertação que, em sua trajetória como pedagoga/docente, ocupou e ainda ocupa ambos os papéis e que mesmo conferindo distinção a ambos, estes sempre foram fontes de um olhar pessoal não dicotomizado, assim como de uma consciência que estreita a interdependência das duas funções.

Na pesquisa apresentada por Assis (2007) foi possível encontrar na depoente, professora Ana Rosa Cavalheiro Marafon, concepções que reafirmam a necessidade de um olhar singular e coletivo sobre a interdependência entre o pedagogo e o professor. Ela apresenta o professor como àquele em que “o seu trabalho [...] deve objetivar a formação do aluno como um todo” (p.130) e explana que o pedagogo

[...] é o educador por excelência, uma vez que tem a educação como objeto de estudo/pesquisa e de atuação profissional, assim deve estar apto a exercer tanto a docência, como outras funções que têm a educação como objetivo e/ou preocupação (ASSIS, 2007, p.131).

Na perspectiva de Marafon é possível reportar à ANFOPE que ratifica a formação do pedagogo tendo como base a docência em quaisquer que sejam as escolhas e espaços de atuação do referido profissional.

A professora Helena de Freitas, que se encontra no âmbito dos respondentes de Assis (2007), também reconhece a importância da relação entre a docência e

saberes universais referindo-se à educação como um todo e “declara acreditar ser a compreensão da totalidade do processo de formação humana, na escola, e outros ambientes educativos” condição para o desenvolvimento da docência que é a “mediação para o conhecimento dos alunos” (p.133). A referida pesquisadora da educação expõe que tanto o professor quanto o pedagogo “seriam profissões diretamente ligadas compartilhando da mesma identidade voltada para o desenvolvimento do processo educativo como um todo, seja ele dentro ou fora da sala de aula” (p.133).

Vale ressaltar que ambas, Marafon e Freitas (2007), acolhem a identidade única para o pedagogo e o professor. Entretanto, Libâneo (2007) discorda desta concepção quando afasta a possibilidade de todo o trabalho pedagógico servir-se da base docente. Este teórico dá ênfase à formação diferenciada entre professor que seria *lato sensu* e pedagogo quando se refere ao sistema de formação *stricto sensu*.

O Curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação da forma de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços de terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeo, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc (LIBÂNEO, 2007, p. 38-39).

O que o autor procura formalizar é que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. (LIBÂNEO, 2007, p.39). De certa forma, o que o autor apresenta não se distancia, no nosso entendimento, das escolhas e direcionamentos que o profissional pedagogo possa eleger para a sua atuação.

Ao se considerar que tanto a ANFOPE em conjunto com outras entidades (FORUMDIR, ANPED e ANPAE), estudantes e profissionais da educação colaboraram para a construção das diretrizes para o Curso de Pedagogia e que estão em consonância quanto à base comum da docência para a formação do pedagogo, as demais escolhas partiriam da identificação com a área em que o



pedagogo se propõe a atuar. E por que não as áreas? Haja vista que o pedagogo, como aponta Libâneo (2007), tem uma vasta gama de opções para atender às demandas socioeducativas. O que caberia, no entanto, é uma formação continuada, que lhe forneça os conhecimentos teóricos e práticos necessários para um desempenho de qualidade. Para tanto, mesmo que no contexto da educação brasileira nem todos os pedagogos invistam na pesquisa, esta pode se fazer presente, como no caso dos estudiosos eleitos por Assis (2007), e aqui apresentados, que investiram nas suas inquietações na busca de compreender/esclarecer para a sociedade acadêmica e civil a identidade e os campos de atuação do pedagogo.

Fixar a dicotomia pedagogo/professor seria talvez configurar uma identidade frágil e limitada desse profissional da educação. No entanto, ao se pensar em vários campos de atuação que as demandas sociais/mercado de trabalho oferecem, na atualidade, abre-se um leque de possibilidades de escolhas que lograriam mudanças e transformações em decorrência da adaptabilidade no contexto sócio-histórico e político no qual a educação se efetiva, fomentando não mais uma formação aligeirada, pontual e bipartida, mas sim compromisso e respeito à profissão escolhida. Sem perder de vista que o auto-reconhecimento e a valorização do trabalho realizado provêm das questões identitárias desse profissional/pedagogo.

Nesta perspectiva, a pesquisadora nos alerta sobre a cautela que se faz necessária para a categoria distinção sutil, haja vista que:

[...] o compreenderá dentro da organização e funcionamento escolar. Consenso que o trabalho do profissional da educação com as áreas administrativas está diretamente ligado ao trabalho do profissional da educação que se dedica ao desenvolvimento de atividades em sala de aula; mas é preciso considerar que um terá seu olhar voltado para a organização e funcionamento escolar que envolve o processo formativo, enquanto que o outro, envolvido com o próprio processo de formação (ASSIS, 2007, p.161).

O que a autora explicita está estreitamente ligado à vivência particular de Anastasiou (2007) quando afirma, na pesquisa realizada, que o conhecimento e a compreensão da legislação e da estrutura, tanto quanto os saberes da docência são essenciais para a formação do administrador. Ela ressalta que “deve ser extremamente difícil efetivar a gestão de uma escola sem ter vivido a sala de aula” (p.153).

Percebe-se, então, que existem papéis e funções diferenciadas, no entanto, como dito anteriormente, mesmo que distintas se apresentam em vários depoimentos como interdependentes.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, acredita-se ser necessária a interação de ambas as funções discutidas, e que em se tratando da formação de pedagogo/professor, há de se oportunizar/contemplar esses conhecimentos teóricos e práticos no currículo dos Cursos de Pedagogia norteados pela pesquisa como propósito de uma visão mais ampla do pensar e fazer profissional, e que a partir de então, as escolhas e aprofundamentos dos estudos possam privilegiar não só o saber e fazer do pedagogo/professor, mas o âmbito educacional como um todo.

Segundo Assis (2007), um dos depoimentos de Marafon reforça a pesquisa como metodologia interativa, apontando-a como uma diretriz a ser seguida pelo Curso de Pedagogia. Isto significaria que as disciplinas estariam oferecendo e promovendo ao alunado a vivência de diferentes níveis de um processo científico de formação que, segundo a autora, fomentada a partir da socialização e de debates da práxis educativa, corroboraria para que a barreira colocada na formação do pedagogo entre ser professor e especialista, se extinguisse.

Para Assis (2007), uma visão otimista de Freitas para o Curso de Pedagogia, que até então se encontra vulnerável, articula-se com tudo o que vem sendo exposto quanto à possibilidade da formação do pedagogo ser construída, tendo como base a docência, e que esta esteja imbricada com a gestão e a pesquisa. Conforme a autora, as Diretrizes não engessam o Curso de Pedagogia, isto é, diante de algo que considera real, como

[...] tratar da formação de forma articulada – docência, gestão e pesquisa – contribuindo para fortalecer a formação de profissionais para a educação básica que tenham pleno domínio das condições objetivas da escola pública e possam contribuir para as transformações necessárias no campo do trabalho pedagógico, da organização da escola, dos processos formativos das crianças, jovens e adultos em nosso País (p.159).

Desta forma, é possível compreender que há uma identidade coletiva, a qual foi sendo estruturada pelos pareceres de importantes estudiosos da área registrados neste trabalho, e que se encontra em consonância com o que se acredita ser necessário para o fortalecimento do profissional/pedagogo, quer este atue como

professor e/ou gestor. Deve-se considerar que o pedagogo, independente da função que assumir, estará contribuindo para o desenvolvimento de espaços educacionais formais e não-formais através de habilidades e competências construídas na trajetória de uma formação contínua.

Já que se idealiza uma identidade coletiva para o profissional/pedagogo, sendo esta concebida como prática social e cujas construções são eminentemente sócio-políticas e históricas, faz-se necessário entender a razão pela qual, até o momento, a diferenciação entre pedagogo e professor ainda se apresenta no âmbito dos Cursos de Pedagogia.

Acredita-se que, neste sentido, a organização curricular estabelecida pela LDB 9.394/96 e, posteriormente, pela DCN/2005 que institui referenciais curriculares para todos os níveis de ensino, possam se apresentar como cerne dessa dicotomia, haja vista que no percurso investigativo a ênfase é dada à docência, como base comum de formação do pedagogo. E, ao rememorar os depoimentos dos teóricos aqui apresentados, pode-se elencar em seus questionamentos elementos que revelam a necessidade de um maior investimento para os conhecimentos de gestão e da pesquisa, o que contribuiria para a formação plena do pedagogo e que não limitaria o campo de atuação desse profissional.

## 2.2 A RELAÇÃO FAMÍLIA-PEDAGOGO/PROFESSOR

Para a compreensão dos componentes constitutivos da tríade família, escola e professor faz-se necessário conhecer as características identitárias que emanam de cada um, cujo propósito é o entendimento da relação de parceria estabelecida (ou não) no contexto das práticas educativas da sociedade atual.

### 2.2.1 Família: uma instituição de “com-vivência” educativa

O poder nos quer como indivíduos, quer homens sozinhos, livres de estabelecer qualquer tipo de relacionamento como e quando se quer. O sentido da vida e o sentido do viver vão contra essa concepção de tipo individualista, porque, para buscar o sentido da vida, eu devo estar com outros, devo dialogar com outros, devo me comparar com outros, e, assim, nos tornamos homens livres. (FIGINI, 2003, p.33)

É possível observar nas palavras da autora que, por mais que a sociedade atual corrobore para uma individualização, a constituição de homens e mulheres se dá nas relações. E, no contexto relacional, a família pode ser considerada o primeiro *locus* de convivência que se ocupa das necessidades básicas da pessoa e promove a sua inserção na sociedade.

Nesse sentido, Petrini (2003, p.13) retrata a família como aquela que “permanece como matriz do processo civilizatório, como condição para a humanização e para a socialização das pessoas”, sendo identificada pelo autor “como o fundamento da sociedade”.

Segalen (1999, p.5) vê a família como uma das instituições da sociedade, que no período de 1970 a 1990, sofreu mais alterações nos aspectos referentes ao casamento, ao controle de natalidade, ao trabalho feminino, dentre outros. No entanto, para a autora “ainda não nos encontramos aptos para medir as consequências das mutações familiares, fundamentais em todos os domínios da sociedade”.

Ao longo da história da humanidade, a família vem passando por transformações significativas e, nos últimos vinte anos, mudanças ocorridas no plano sócio-político-econômico interferiram na dinâmica e formação da estrutura familiar. Isso provocou alterações no seu padrão tradicional de organização, dentre elas, algumas que já foram apontadas por Segalen (1999).

No entanto, segundo Petrini (2003), pesquisas realizadas por vários estudiosos observam que a estrutura familiar, mesmo com as transformações ocorridas, continua presente nas diversas culturas em todos os períodos históricos, como forma de relação constitutiva da espécie humana.

Para melhor compreender a trajetória histórica da família até a atualidade, inicialmente, recorre-se a Ariès (1981) que analisou o percurso da história social da criança e da família europeia desde a época medieval, com ênfase no período histórico que vai do século XV ao século XVIII.

O autor verificou que no fim do século XV, na família medieval, a educação das crianças ocorria na relação cotidiana com os adultos e que, a partir dos sete anos, elas eram enviadas a outras famílias que faziam o que hoje a escola se propõe a fazer: educar para a vida.

Já nos séculos XVI e XVII, há uma maior aproximação entre os membros da família, em face do surgimento do sentimento de infância, haja vista que esta consciência não existia até então, pois assim que a criança apresentasse menor dependência quanto aos cuidados maternos e/ou das amas, era inserida na sociedade dos adultos sem existir distinção entre eles.

O sentimento de infância para Ariès (1981) emerge quando os adultos passam a observar e admitir o prazer provocado pelas demonstrações infantis, isto é, o jeito engraçado com que as crianças pequenas imitavam as ações dos adultos e manifestavam expressões de afeto, como carícias.

De acordo com o autor, “o interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família” (ARIÈS, 1981, p.143), cuja época retratava uma constituição voltada para a vida exterior e pública em detrimento da intimidade e privacidade familiar.

Interessante destacar que nesse período, séculos XVI e XVII, o sentimento de infância caracteriza-se de duas formas distintas, como aquele que surge no meio familiar para com as criancinhas pequenas, a “paparicação<sup>9</sup>”, e do que “proveio de uma fonte exterior à família” (ARIÈS, 1981, p.104), em que a preocupação dos moralistas da época, era com a disciplina e a racionalidade dos costumes, sendo este último também, posteriormente, introjetado na vida familiar. Percebe-se então a influência dos ditames sociais na estrutura familiar.

Portanto, com o advento da família moderna, a criança passa a ocupar uma posição mais central na família, acontecendo, a partir de então, uma proliferação das escolas, pois havia uma necessidade de educação teórica para substituir as antigas práticas de aprendizagem<sup>10</sup>, bem como o desejo dos pais de manterem seus filhos perto o maior tempo possível, o que significa que as relações entre pais e filhos se tornaram mais sentimentais, como também a sociabilidade da vida pública dá lugar para a convivência familiar fechada de intimidade e privacidade.

---

<sup>9</sup> Expressão utilizada por Ariès (1981) bem própria do sentimento de muitas famílias da sociedade brasileira, como também o processo disciplinar considerado como um dos pilares da educação familiar e cobrado socialmente.

<sup>10</sup> A educação se fazia através da aprendizagem fora do ambiente da família de origem. As crianças eram enviadas a outras famílias que cuidavam para que aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola para aprenderem as letras latinas. A educação também se dava através dos serviços domésticos que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outrem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. (ARIÈS, 1981)

A família dos séculos XVIII e XIX, ao preservar a sua intimidade, enfatiza a estrutura familiar denominada de família nuclear burguesa composta por pai, mãe e filho (s), a qual “[...] os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida”. (ARIÈS, 1981, p.195)

Ferry (2008) refere-se à família moderna como aquela que conseguiu realizar rupturas em relação ao privado/público, isto é, passa-se “progressivamente das famílias a serviço da política (como foi o caso por ocasião de todas as guerras) a uma política a serviço das famílias” (p.75). Esta mudança, segundo o autor, pode ser apreciada pela maior frequência dada aos temas sociais como educação, lazer, saúde, habitação e segurança, que tratam de questões coletivas, mas que emergem da intimidade e de novas dimensões afetivas instauradas no seio familiar.

De acordo com Ferry (2008, p.74)

[...] o único laço social que nos últimos dois séculos se aprofundou, intensificou e enriqueceu foi o que une as gerações no seio da família. Frequentemente decompostas, situada fora do casamento ou sem dúvida recomposta, no entanto, menos hipócrita mais autêntica e mais atraente do que nunca na história; é esse o paradoxo da família moderna.

As palavras do autor identificam novas configurações familiares que se revelam menos hipócritas e mais democráticas que as uniões do passado.

Diante do que apresenta o autor, no que se refere às mudanças ocorridas nas configurações familiares, vale lembrar que, a princípio, as funções da família conjugal eram prioritariamente econômicas, ditadas pelos pais para assegurar a conservação e transmissão do patrimônio. Ao bom casamento, como critério, uniam-se conveniências, isto significava combinar fortunas, juntar raças semelhantes por interesses comuns entre as pessoas, dentre outros. Os filhos que porventura se casassem sem o consentimento dos pais eram deserdados, revelando como secundárias as funções afetivas e educativas do casal (FERRY, 2008).

A própria estrutura arquitetônica das casas grandes, nobres e burguesas, segundo Ariès (1981), não propiciava uma intimidade, haja vista a comunicação aberta entre os cômodos.

Percebe-se, então, que as transformações ocorridas quanto às novas dimensões de afeto, intimidade/privacidade geradas pelo sentimento de infância, tendo como aporte a família europeia, corroborou como um marco histórico decisivo para as sucessivas mudanças do contexto familiar de caráter universal.

Neste sentido, vale destacar a importância da criança nessa reviravolta histórica:

Trata-se, portanto, de uma interação de mão dupla, razão porque se diz que 'a criança socializa ao mesmo tempo que é socializada', ou seja, ela leva o ambiente a fazer muitas aprendizagens para que possa cuidar dela com eficiência, enquanto vai também aprendendo a ser um elemento daquele grupo em que está inserida (BIASOLI-ALVES & MOREIRA, 2007, p. 208-209).

Recorre-se às palavras das autoras, para configurar a importância dessa construção histórica, haja vista à interdependência gerada entre pais e filhos, que antes não existia, mas foi sendo construída a partir do momento em que há uma mudança de olhar para as características singulares da criança. Cria-se, a partir de então, uma aprendizagem interativa em que o desenvolvimento familiar está diretamente articulado, não mais somente do cuidar para garantir a sobrevivência, mas sim, com um conjunto de transformações dentre elas o afeto, o que possibilita que ambas as partes criem vínculos de identidade pessoal e social a partir do processo de aprendizagem constante entre as gerações.

No Brasil, as práticas de educação utilizadas pelas famílias com suas crianças ao longo do século XVIII até o início do século XX, revelam a influência europeia referente ao modelo patriarcal<sup>11</sup> em seus costumes e tradições. Isto significa que o poder do pai no período colonial era representado pela autoridade parental, pela condição de provedor financeiro, que colocava em segundo plano qualquer expressão de afetividade, sendo a mãe responsável pela socialização da criança como também pela condição de afeto. (ROMANELLI, 2000)

A família brasileira, para Samara (1998), pode ser retratada como a transplantação e adequação da família portuguesa ao nosso ambiente colonial, determinando um modelo com características patriarcais e tendências conservadoras em seu cerne.

Samara (1998, p.10), assinala:

---

<sup>11</sup> O modelo de família patriarcal pode ser assim descrito: um extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande, ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracterizaria por traços tais como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multifuncional. Maior aprofundamento sobre a questão pode ser encontrado em CORREA, Mariza. História da Antropologia no Brasil (1930-1960). São Paulo: Vértice, Ed. **Revista dos Tribunais**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987.

[...] Que no Brasil desde o início da colonização as condições locais favoreceram o estabelecimento de uma estrutura econômica de base agrária, latifundiária e escravocrata. Essa situação associada a vários fatores, como a descentralização administrativa local e acentuada dispersão populacional provocou a instalação de uma sociedade do tipo paternalista, onde as relações de caráter pessoal assumiram vital importância, estimulando a dependência na autoridade paterna e a solidariedade entre os parentes.

O que caracteriza esta realidade é um interesse mútuo, no qual o patriarca, a partir da reunião de muitos parentes, afilhados, agregados e escravos garantia uma representação de projeção nas esferas política, social e econômica.

Romanelli (2006) ratifica que o que ocorreu no período de colonização das terras americanas foi a imposição de um modelo de cultura europeia, ou seja, houve uma transferência de recursos materiais e humanos, como também de hábitos de vida diária, ideias, formas de atividade econômica, organização social e política, destacando-se como mais importante as formas de educação que iam se adaptando tanto quanto possível ao modelo vigente.

Nesse contexto, a família patriarcal, mesmo sendo minoria, dominou a massa de agregados e escravos, e atravessou todo o período colonial e imperial, chegando ao período republicano sem sofrer mudanças na sua base estrutural.

A vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, no final do século XIX, causou uma reviravolta no cenário nacional, com a abolição da escravatura, a proclamação da República e a implantação do capitalismo mundial, corroborando para transformações nas estruturas sócio-política e econômica no Brasil, como também promoveu mudanças no contexto familiar.

O papel feminino que era o de governar a casa, cuidar do marido e dos filhos, situação claramente definida socialmente, sofre algumas interferências que, de acordo com Samara (2002), a partir do desenvolvimento da lavoura cafeeira, aos poucos, levaram as mulheres a ocuparem o mercado de trabalho. No entanto, a autora faz questão de destacar que a supremacia legal masculina foi mantida e que o modelo de família nuclear, e/ou família tradicional (PRATTA & SANTOS, 2007), era predominante até o final do século XIX.

De acordo com Guimarães (2008), em um País marcado pelas diferenças regionais, produtivas e econômicas, há de configurar também diferenças na constituição das famílias brasileiras distribuídas nos engenhos do Nordeste, na



cafeicultura e na pecuária do Sul, como também com o fluxo migratório para a zona urbana decorrente do capitalismo industrial, portanto, há de existir diversos modelos de famílias na sociedade brasileira.

A autora ratifica a sua compreensão ao apresentar a concepção de Biasoli-Alves (1997) quando denomina de “Famílias Brasileiras” a diversidade de arranjos encontrados em nossa sociedade.

Neste sentido, Fonseca (2005, p.51) aponta que nas distintas camadas da população brasileira pode-se encontrar diferenciações:

[...] Entre as pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas do seu patrimônio), que mantêm entre elas um espírito corporativista, as camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Para os grupos populares o conceito de família está ancorado nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas relações de ajuda mútua.

Para além das diferentes concepções das camadas sociais apresentadas pela autora, Singly (2007, p. 17) observa que as concepções sobre famílias foram se transformando ao longo das décadas, simultaneamente às mutações demográficas referentes à “queda das taxas de natalidade e nupcialidade; crescimento do divórcio, das uniões livres (hetero e homossexuais), das recomposições familiares e da coabitação intergeracional”.

As mudanças que se propagaram ao longo das décadas, manifestaram-se de forma mais significativa no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) decorrentes das alterações provocadas no cenário sociocultural e econômico. Petrini (2005, p. 29) descreve esse período pós-guerra como sendo responsável por mudanças profundas e aceleradas no contexto da sociedade brasileira. Estas dizem respeito “à atividade produtiva, organização do trabalho, aos processos educativos e de comunicação, até a socialização das novas gerações, ao universo de valores e critérios que orientam a conduta no cotidiano”.

Segundo o autor estas mudanças ecoam significativamente na vida familiar, no que se refere “à concepção de masculinidade e feminilidade e à forma de compreender a sexualidade e a relação entre os sexos, até a maternidade e a paternidade, a relação entre as gerações” (PETRINI, 2005, p.29).

Percebe-se que as mudanças familiares tanto na visão de Petrini (2005) quanto de Singly (2007) produziram diferentes configurações e novas concepções sobre família.

Arriagada (2001) ratifica o pensamento dos referidos autores quando retrata que na atualidade a sexualidade, a procriação e a convivência produzem diferentes perfis da instituição familiar. Para a autora, o declínio do modelo patriarcal nas famílias latino-americanas, promovido pela incorporação em massa das mulheres no mercado de trabalho, fragilizou a função de provedor.

Neste contexto, vale destacar o aumento de lares chefiados por mulheres, proliferando o que na atualidade denomina-se por família monoparental matrifocal, e em menor escala apresenta-se também a família monoparental cujo pai é o cuidador do(s) filho(s), também citadas por Jablonski (2007, p.207) como “famílias uniparentais”.

Ainda, conforme Arriagada (2001) passa a existir entre 1986 e 1997 a diminuição da família nuclear, composta pelo pai, mãe e filho(s), que apesar de serem predominantes, passam a dividir a caracterização familiar com outras tantas configurações como é o caso da família reconstituída, composta por casal a partir do segundo casamento, onde um ou os dois cônjuges têm filho(s); a família de casal sem filhos decorrente do maior controle de natalidade e também da ênfase dada às questões profissionais; a família unipessoal otimizada pela urbanização e também pela preservação da individualidade, sendo notória nesse processo de mudanças da estrutura familiar, a diminuição das famílias extensas. Para Jablonski (2007), todas as novas formas de estruturas familiares vão redefinindo o conceito de família e se contrapondo ao modelo tradicional.

Vale ressaltar que, de acordo com Araújo (2009, p.14), diferentes configurações familiares, emergem na sociedade brasileira a partir de uma organização familiar mais igualitária e que em geral, a autora destaca a presença ativa das mulheres, “segmento mais afetado pelas desigualdades sociais e de gênero”.

Para Araújo (2009, p.15), essa reviravolta tem início na década de 70, que a autora nomeia como processo de “modernização conservadora”, influenciado pelas mudanças nos contextos sociais, econômicos e culturais implementadas, a partir do governo militar. Tal expansão envolve “[...] a industrialização e urbanização, a

difusão dos meios de comunicação de massa, da indústria cultural, da indústria de serviços, da inserção da mulher no mercado de trabalho, etc”.

Nesse contexto, passou a existir, no Brasil, uma mobilização social e política pela retomada da democracia, envolvendo movimentos pela anistia e pelas eleições diretas, o que fomentou a participação ativa de várias entidades de cunho social libertário, tendo como principais representantes “o feminismo e os movimentos negro, gays, lésbico – cujas reivindicações tiveram papel relevante na transformação da sociedade brasileira” (ARAÚJO, 2009, p.15).

Ainda, segundo Araújo (2009), toda essa mudança ressoa com mais efervescência no processo de democratização da família brasileira a partir da década de 80, que de acordo com a autora:

Desde então, tem-se observado uma tendência das famílias, guiadas pelo ideal igualitário, a adotarem valores, discursos e práticas educativas mais democráticas [...] por entender que é a democracia que coloca a possibilidade de reivindicação de relações igualitárias (ARAÚJO, 2009, p.15).

Tendo como referência a “família democrática”<sup>12</sup>, teoricamente pode-se vislumbrar, a partir de então, a formação de cidadãos mais críticos, independentes e atuantes. No entanto, tal tendência, conforme Araújo (2009) é mais observada na classe média urbana, por ser composta de pessoas com maior nível de escolaridade, conseqüentemente, profissionais que exercem atividades mais qualificadas e melhor remuneradas.

Para a autora, mesmo existindo avanços significativos, a desigualdade ainda é marca preponderante, na sociedade brasileira, destacando-se nesse âmbito a estrutura familiar, onde as práticas democráticas nos aspectos referentes às questões de gênero e educacionais, ainda encontram-se frágeis, tendo como problemática, sobretudo, a divisão sexual do trabalho doméstico.

Nesse cenário, Araújo (2009) apresenta pesquisas realizadas por Bruschini (2007) e Sorj (2004), as quais revelam que a participação masculina ainda é

---

<sup>12</sup> Família democrática é definida por Araújo (2009) como uma organização familiar que busca a construção de relações mais igualitárias, baseadas no respeito às diferenças, nos direitos e deveres, no diálogo, cujos papéis sejam divididos de forma igualitária e com flexibilidade. As decisões são tomadas conjuntamente e a administração de conflitos se dá sob a forma de argumentação, liberdade e individualidade, de maneira que cada indivíduo possa exercer o seu poder, não existindo supremacia do homem sobre a mulher, o que corrobora para a autoridade tanto da mãe quanto do pai.

proporcionalmente bem inferior a da feminina nas atividades domésticas rotineiras. Segundo os pesquisadores, os homens ainda costumam eleger funções específicas como os consertos e manutenção da moradia, que geralmente são tarefas pontuais, e/ou atividades interativas referentes a realizar passeios com os filhos, orientá-los nas tarefas escolares, realizar compras ou até mesmo o exercício de práticas culinárias mais sofisticadas, mas nunca se envolvem na rotina de organização da casa, principalmente na de limpeza.

Continuando sua análise sobre a redefinição de papéis, Araújo (2009) ressalta que mesmo estando em vigor na Constituição de 1988, a igualdade de direitos e deveres, as mulheres, principalmente as pobres, que têm filhos ainda pequenos, e que não dispõem de recursos financeiros para contar com o apoio de serviços como os de babás e de empregadas domésticas, enfrentam os conflitos inerentes para conciliar o trabalho doméstico e o cuidado com o(s) filho(s), com o trabalho profissional remunerado. Nesse aspecto, muitas vezes, passa a existir a necessidade da redução da sua carga horária, no emprego, o que diretamente ou indiretamente pode interferir na ascensão profissional.

Dados também apresentados em pesquisas realizadas por Rocha-Coutinho e Jablonski (2007) e Sarti (2010) apontam que, mesmo existindo intenção de atitudes igualitárias entre os cônjuges, referentes na participação de tarefas domésticas, nessa divisão sexual, tanto nas classes populares quanto na classe média, as mulheres continuam arcando com a maior parte desses afazeres, principalmente os cuidados infantis.

Da mesma forma, a pesquisa de Moreira (2005, p. 143) realizada com pais e mães com filhos pequenos, descreve:

[...] embora o casal esteja numa etapa do casamento que requer grande empenho dos dois com os filhos, administração da casa e manutenção de um ritmo intenso de trabalho [...] o envolvimento mais intenso é das mães, que ficam totalmente absorvidas por estas atividades, ao passo que o pai ainda dispõe de um tempo maior para a família extensa e outras atividades e relacionamentos.

A pesquisa supracitada além de ratificar o que vem sendo discutido, também registra a probabilidade para outros tipos de divisão de tarefas dos pais a partir da adolescência dos filhos, quando por necessidade, passa a existir o desvio da atenção dada a prole para com a geração mais idosa; nesse caso, os avôs

representam, muitas vezes, o apoio como cuidadores dos netos, para que o casal possa atuar profissionalmente.

A necessidade de muitos pais recorrerem a parentes mais próximos, como avós e também tios, como aponta a investigação realizada por Moreira (2005) é de certa forma proveniente das insuficientes políticas públicas vigentes no Brasil, por ainda não ser prioridade, deste setor, ofertar creches e pré-escolas gratuitas, o que conseqüentemente faz com que muitos casais procurem apoio no âmbito da família. Fato que pode ser constatado na pesquisa “Famílias através de Culturas: Um Estudo Qualitativo Sobre Famílias Baianas”, realizada por Rabinovich, Moreira e Franco (2009), cujas respostas dos 170 universitários baianos à pergunta “Quem cuida das crianças na ausência dos pais?” apresenta como resultado que a avó (65,9%), avô (46,4%) e tio/tia (51,2%) são as pessoas que mais colaboram com os pais, revelando um quantitativo significativo desses membros da família, o que as autoras apresentam como a constituição de uma rede familiar (p.9).

Ora, se a família contemporânea tem como preocupação desconstruir o modelo de família hierárquica e patriarcal que predominou, no Brasil, até os anos 60, essa transição não se daria sem uma revisão e redefinição de valores e regras morais, articuladas aos conflitos dos novos valores econômicos e sociais que tramitam pela nossa sociedade.

Em se tratando das práticas educativas realizadas com os filhos, Araújo (2009) ressalta a insegurança dos pais para transitar entre o autoritarismo e a autoridade, o limite e a permissividade, existindo aí uma certa desorientação quanto a intensidade do afeto e da liberdade e do exercício da sua autoridade parental, sendo que a insegurança emerge também quanto a imposição de limites.

Para a autora, a democracia familiar não elimina os conflitos, mas promove a “capacidade de conviver com eles e de acolhê-los” (ARAÚJO, 2009, p.20), principalmente, com o exercício constante do diálogo, da negociação e do respeito às diferenças. Na educação tida como tradicional, tanto a independência quanto a comunicação, eram pouco valorizadas, o que difere da postura que se busca conquistar na relação atual entre pais e filhos.

Portanto, apesar de serem constatados avanços significativos, mas gradativos, para uma convivência democrática na divisão sexual das tarefas domésticas e na criação/educação dos filhos, ainda percebe-se distante essa conquista, haja vista que não se dá isolada das demais instâncias sociais e vice-

versa, ou seja, em uma sociedade capitalista como a nossa, que ainda prima pela lógica da desigualdade, pelo desrespeito aos direitos e liberdades individuais, há de se convir não ser tarefa nada fácil a reorganização das relações de poder e a igualdade de direitos e deveres.

Em se tratando de instâncias sociais, Araújo (2009) destaca a escola como parceira da família, sendo para a autora um importante *locus* de formação democrática a partir da produção de valores e de referências culturais, além da construção do saber técnico e científico.

Pode-se se dizer, então, que estes espaços promotores da formação do indivíduo são instâncias sociais importantes para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, e que tanto a família quanto a escola necessitam desenvolver plenamente suas funções em prol das transformações sociais.

No entanto, se as famílias enfrentam conflitos educacionais na criação dos filhos na sociedade atual, a escola para atender às novas demandas também precisa lidar com as mudanças e conseqüentemente com os conflitos existentes. Para uma melhor compreensão dos aspectos referentes às práticas educativas na escola, no próximo tópico será apresentada a instituição escolar tendo como foco a compreensão da sua função educativa.

### **2.2.2 A Escola e sua função educativa na sociedade atual**

Ao se abordar o contexto familiar nos aspectos referentes às mudanças ocorridas na base estrutural e nas práticas educativas que os pais estão buscando otimizar na educação de seus filhos, a escola surge como importante instituição social e que pode colaborar de forma efetiva para o processo de democratização na formação do indivíduo, desde a primeira infância.

Nesse sentido, vale ressaltar que a escola e a família são instituições sociais historicamente construídas e reconstruídas por transformações políticas, econômicas e culturais que as fazem rever e redimensionar seus propósitos e objetivos educacionais.

Reportando-se à Idade Média, Áries (1981) afirma que a escola era reservada a um pequeno número de clérigos, sem haver separação por idade e nem tampouco um espaço específico. A transmissão dos ensinamentos que eram passados a

crianças, jovens e adultos ocorriam em lugares diversos como na rua, dentro ou na porta das igrejas e na casa dos mestres.

Ainda segundo o autor, a preocupação da época era a de proteger os estudantes da vida leiga separando-os da sociedade; e foi com esta perspectiva de proteção, que ao longo do século XIV, foram instituídos os colégios. Estes foram consolidando seus objetivos não só com ensino, mas também com o estabelecimento de regras disciplinares, buscando garantir uma vida honesta à juventude, a partir da formação moral e intelectual.

A partir do século XV os colégios passam a ser responsáveis pela instrução de seus alunos, além da formação moral e intelectual, que era ditada por uma disciplina rígida, autoritária e hierárquica. Desde então, a instituição escolar passou a ser reconhecida e considerada de fundamental importância para a sociedade.

Nesse percurso histórico, a partir do século XIX, surge a necessidade de se repensar o trabalho que era realizado na escola, que até então não era feito por distinção de faixas etárias.

Para Borsato (2008, p.27) “a precocidade da infância separou os jovens escolares. Os responsáveis pelos ensinamentos sentiam que as crianças menores não estavam amadurecidas para o trabalho em conjunto com jovens e adultos”. Nesse mesmo período se efetiva a separação, por idade e série, e esta é mantida até os dias atuais.

Nesse contexto, percebe-se um olhar mais apurado para a infância e, além da divisão do ensino por faixas etárias a partir do século XX, passam a existir propostas pedagógicas em todo o mundo, decorrentes do movimento escolanovista, o qual buscava desconstruir a imagem da criança na perspectiva de um *adulto em miniatura*<sup>13</sup>.

Diante disso, as crianças já não mais seriam consideradas imaturas intelectualmente sendo impulsionadas a pensar na mesma lógica do adulto, pois o raciocínio lógico infantil passa a ser valorizado.

---

<sup>13</sup> Expressão utilizada por Rousseau que sustentava uma posição contrária a educação precoce ministrada a criança, defendendo como proposta pedagógica a necessidade de se respeitar as suas fases de desenvolvimento. “[...] a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias, nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas”. ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira, São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 75.

Para Bosarto (2008), as novas propostas pedagógicas e toda essa efervescência por mudanças educacionais, geradas no século XX, demandariam da família e da escola uma estreita parceria.

No Brasil, essas mudanças oriundas na década de 30, possibilitaram uma nova concepção do pensamento infantil, o qual foi silenciado posteriormente no período da ditadura militar (1964 - 1985), o que implicou em grande parte das escolas, principalmente as da rede pública de ensino, promoverem seus ensinamentos com base na visão tecnicista da educação, voltada para a produção de mão-de-obra e para um saber instrucional, cujo propósito político era o desenvolvimento econômico da nação. Nesse mesmo período, a educação tradicional era privilégio para poucos, ou seja, da elite, pautando-se nos conteúdos enciclopédicos, considerando o aluno como sujeito passivo e receptivo à transmissão de conhecimentos.

Após avanços e retrocessos por uma educação democrática, a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, proposta pela Educação Nacional, reconhece a criança como sujeito de direito e traz a função da escola como complementar a ação da família e da comunidade, na medida em que no seu parágrafo 1º, destaca:

[...] A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996, p.1).

Observa-se que as novas exigências educacionais colocam em pauta a necessidade de se estabelecer uma relação de interação entre escola e família no intuito de promover o pleno desenvolvimento do educando, que passa a ser reconhecido como sujeito ativo e com características próprias no processo de ensino-aprendizagem. O que sem dúvida amplia o trabalho a ser realizado pela escola, para além da promoção intelectual. Isto significa que tanto o desenvolvimento cognitivo quanto os aspectos emocionais, psicológicos e sociais que são produzidos a partir das vivências do cotidiano e da realidade do aluno devam ser observados e trabalhados.

Portanto, espera-se que haja uma estreita parceria de propósitos educacionais entre ambas as instituições formadoras. No entanto, várias pesquisas



realizadas até o momento apontam mais fragilidades do que conquistas na constituição desse vínculo.

Para Alarcão (2001), a educação na sociedade atual é vista como cerne de uma profunda mudança de caráter ideológico, cultural, econômico, social e profissional. As novas expectativas educacionais que produzem riscos e incertezas, segundo a autora, sinalizam a necessidade de nós educadores, interpretarmos as novas demandas sociais, haja vista a responsabilidade que nos é conferida pela sociedade.

Nesse contexto, de promoção de mudanças, a escola, sem dúvida, como instituição educativa de relevância social na formação de crianças e jovens, necessita acompanhar as novas demandas sociais, pois segundo Alarcão (2001, p.10)

Grande parte [...] do tempo é passado na escola. Esta constitui um espaço, um tempo, um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento. E mesmo que, por força das novas tecnologias a aprendizagem despenda-se da necessidade de espaços coletivos e tempos simultâneos, ela não deixará nunca de realizar-se em contexto, talvez em comunidades aprendentes interconectadas, às vezes globalmente interconectadas. Nem por isso se poderá deixar de pensar em escola. Com novas configurações; porém, na sua essência escola.

As palavras da autora apontam não somente para possibilidades de transformações na dinâmica de espaço e tempo escolar, mas também destacam que, mesmo em meio às mudanças, a escola se manterá presente tendo em vista a sua importante função sócio educativa.

Enquanto Alarcão (2001) fez previsões de mudanças no âmbito das escolas, no início do século XXI, Setúbal (2010, p. 360-361), descreve o mundo contemporâneo como aquele que:

[...] exige da escola, não só no Brasil, mas em escala mundial, uma mudança de paradigma que leve em conta que os meios de comunicação, a internet e as redes sociais constituem fontes de informação e conhecimento paralelas à instituição escolar. A quantidade de conhecimento a que se tem acesso por esses novos meios é incalculável e, portanto, impossível de ser transmitida pela escola.

Portanto, a autora deixa claro que na atualidade a incorporação maciça das tecnologias é realidade, sendo que a televisão, a internet e outros meios midiáticos apresentam-se como modelos a serem reproduzidos no cotidiano das sociedades,

cujas fontes de informação e construção de conhecimentos são multiformes, velozes, e se propagam, na maioria das vezes, em tempo real, simultâneo e interconectado, conforme previsto por Alarcão (2001).

Para Setúbal (2010), a escola não tem como acompanhar a quantidade e veloz propagação de informações geradas pelas tecnologias, pois para a autora o foco da problemática se encontra na maneira de como estas informações estão sendo processadas:

Na avalanche de notícias, as vozes ficam niveladas sem uma historização e contextualização adequadas, como se fossem da mesma importância; tudo aparece pasteurizado. Saber analisar e distinguir quais conhecimentos são válidos e significativos será a principal habilidade necessária no mundo do século 21 (SETÚBAL, 2010, p.361).

Neste sentido, é possível considerar com vistas a contemplar o processo educacional gerido pela e na escola, que a principal tarefa dessa instituição socio educativa esteja pautada na promoção de um pensar reflexivo das crianças e jovens, para que possam discutir, criticar, argumentar e contra-argumentar, discernir e eleger dentre as informações, que lhes chegam a todo instante, quais são as relevantes e promotoras de conhecimentos aplicáveis na sua trajetória de formação pessoal e profissional.

Para tanto se faz necessário repensar a escola na sua dinâmica interna e externa, isto é, desde os conteúdos curriculares, priorizando a aprendizagem significativa;<sup>14</sup> a acessibilidade a diferentes fontes de informação; a formação continuada e a serviço dos profissionais da educação, incluindo-se aí, professores, coordenadores, enfim, todo o corpo técnico-administrativo da escola; a construção de um projeto político pedagógico que contemple a identidade da escola a partir da sua proposta pedagógica, mas que também abarque o seu entorno, incorporando a realidade local de alunos e de famílias.

[...] pressupõe-se nessa concepção que, com a descentralização e a autonomia, cada rede de ensino poderá apoiar as escolas para que empreendam a adequação desses conteúdos básicos à realidade de sua comunidade escolar e do mundo contemporâneo (SETÚBAL, 2010, p.362).

---

<sup>14</sup> Processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, o que requer um esforço deliberado do aprendiz em conectar de maneira substantiva, não arbitrária e não literal, a nova informação com o conhecimento preexistente. AUSUBEL, David P. Joseph D & HANESIAN, Helen. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana. Trad. para o português do original **Educational psychology: a cognitive view**. 1980.

É fato que as escolas estão buscando consolidar, cada vez mais, a sua autonomia. Algumas já conquistaram esse intento, mas há de se convir que mesmo passando por significativas mudanças, a educação brasileira ainda apresenta-se impregnada de escolas que reproduzem o modelo de pensamento de uniformidade educacional, marcado pelos resquícios da colonização jesuítica e pelo regime militar que desprestigiavam a subjetividade, a criatividade e outros aspectos essenciais a formação do indivíduo.

Diante de tais circunstâncias, de uma educação pautada na racionalidade humana, vivenciada intensamente pela sociedade brasileira ao longo de séculos, não seja esse um dos motivos para que, na atualidade, aflorem as inseguranças e incertezas dos pais e das escolas quanto à inserção das práticas educativas democráticas, que criam vínculos a partir do diálogo e do respeito às diferenças. Quando se trata de práticas educativas democráticas, há necessidade de se desconstruir a visão de educação isolada entre a família e a escola no sentido de pensarmos a formação do indivíduo na sua totalidade. “É na escola, na vivência cotidiana, e não apenas virtual, que se descobrem diferentes modos de vida e se tem a possibilidade de viver valores coletivos” (SETÚBAL, 2010, p.362).

Diante do que foi posto, é possível considerar que práticas educativas democráticas são construídas coletivamente e que tanto a escola, a família assim como os demais espaços de convivência e meios de comunicação midiáticos são promotores de aprendizagem com importantes funções educativas e dessa forma devem transcender a interesses particulares.

Não há dúvida que os papéis exercidos pela família e pela escola são complementares, mas também com funções específicas e distintas. Para Nogueira (2005), na sociedade atual, faz-se necessária uma redefinição dos papéis destas instituições socializadoras.

A partir desse pressuposto, há de se considerar que a família necessita rever sua função básica como promotora dos primeiros ensinamentos para a criança, que perpassam pelo amor, pelo afeto, pela segurança que produzem a confiança necessária, capaz de constituir uma personalidade saudável. A escola com a responsabilidade que lhe é atribuída de complementar a ação da família, também necessita rever a sua função de agente socializadora da educação formal, cujo ensino-aprendizagem se dá de forma intencional e sistematizada, integrado às

linguagens convencionais produzidas ao longo da trajetória da humanidade que conseqüentemente estão voltadas a uma profissão.

Neste contexto, em decorrência da redefinição de papéis propostos por Nogueira (2005), urge uma revisão das funções dessas instituições, já que as demandas atuais da sociedade exigem um novo perfil de criança, de jovem, de adulto, enfim, um perfil de homem capaz de historicizar, pesquisar e de contextualizar dados e fatos; com habilidades e competências para analisar, criticar, compreender e identificar o que se vive, hoje, e o que é possível transformar.

### **2.2.3 A formação e atuação do pedagogo/professor**

Diante dos desafios que estão sendo lançados, na atualidade, referentes à adoção de práticas educativas democráticas a serem promovidas no âmbito familiar e escolar, vale-nos inserir neste contexto de discussões o pedagogo/professor, que a nosso ver apresenta-se como um dos principais mediadores na díade família e escola. Portanto, neste contexto de interrelações espera-se que, além da sua função de educador escolar, que este profissional seja capaz de mediar e de estabelecer proximidade entre as instituições formadoras.

Saviani (2007, p.72), partindo do sentido etimológico, apresenta dois termos de origem latina para a palavra educar: *educare - alimentar, cuidar, criar*, referindo-se tanto à plantas, aos animais, quanto às crianças e *educere - tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado* que estão inseridos no linguajar do senso comum nas declarações: “os pais educam os filhos”, “fulano não tem educação”, “a escola educa para a vida”, “a educação é a mola do progresso”, expressando o sentido mais corrente de educação, que parte do pressuposto de adaptação e de exigências de comportamentos para com indivíduos e grupos do meio social.

De acordo com o autor, tal entendimento está pautado numa visão estrutural funcionalista, considerada por ele conservadora, porque repete, reproduz, homogeneiza e cristaliza nos indivíduos os modos de ser, pensar e agir, como se a educação e a sociedade permanecessem sempre as mesmas. Todavia, mesmo existindo uma instância adaptadora na educação, ela também se apresenta como prática que articula a produção e reprodução da vida social, ou seja, no âmbito geracional os adultos transmitem às crianças e jovens tanto suas experiências como os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Para Saviani (2007) nesta perspectiva balizadora:

O acontecer educativo corresponde à ação e o resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social (p. 73).

Neste sentido, o cenário das exigências atuais da sociedade brasileira urge por mudanças na formação escolar, pois a ação e os resultados encontram-se aquém das expectativas e exigências das novas demandas sociais. O que implica de forma direta um repensar das tendências teórico-metodológicas e principalmente a formação e atuação dos pedagogos/professores, desde que inúmeras pesquisas realizadas sobre a qualidade da educação brasileira revelam um baixo rendimento escolar e conseqüentemente questiona-se a formação desses profissionais.

Segundo Nóvoa (2002), o âmbito educacional sugere novos sentidos para o trabalho docente que requer um conjunto de competências que vão desde as intervenções técnicas e políticas; a participação nos debates sociais e culturais; o envolvimento com as comunidades locais e mais atenção aos aspectos comunicacionais, isto é, das expressões sociais e tecnológicas. Enfim, o autor fomenta o repensar da concepção de trabalho pedagógico, exercido não só pelo professor, mas também pelos coordenadores e gestores educacionais a partir das novas demandas da sociedade contemporânea.

Na concepção de Pedro Demo (2009, p.21), “a hipótese fundamental é que a educação não deve perder tempo em temer a modernidade<sup>15</sup>. Deve procurar conduzi-la e ser-lhe o sujeito histórico”. Para o referido teórico, educação e modernidade devem ajustar-se, na teoria e na prática, às necessidades que imprimem as mudanças sociais. Isto significa o desafio de compreender a dialética histórica, cujo decurso apresenta o entrelaçamento de sucessivas fases de mudanças.

Nesse momento em que se busca aludir a esses processos de formação, nada mais plausível do que refletir sobre os questionamentos “quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica à população?” (SILVA, 2007, p.22).

---

<sup>15</sup> Para Pedro Demo (2009) Modernidade significa o desafio que o futuro acena para as novas gerações, em particular em traços científicos e tecnológicos.

O autor interroga o que realmente deve ser ensinado, conjecturando sobre o que se deve ensinar, o que para ele de uma forma geral, inclui desde as habilidades básicas de ler, escrever e contar; as disciplinas acadêmicas e científicas; como as habilidades práticas necessárias a serem realizadas para o exercício profissional.

A esse respeito Silva (2007, p.22) questiona: “[...] o que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências subjetivas das crianças e jovens?”, ou seja, o que o autor apresenta está diretamente imbricado, com as finalidades educacionais, na perspectiva de uma política socioeducativa liberal e/ou progressista.

Quanto à adoção de uma proposta educacional, Cruz (2008) aborda a necessidade de entendimento e compreensão por parte dos pedagogos/professores sobre os reais objetivos da escola e da própria ação pedagógica, e que essa reflexão, cujo cerne é o ato de educar, esteja atrelada a leitura e interpretação das práticas vivenciadas em sociedade, marcadas pela submissão da maioria da população, o que espelha as injustiças e desníveis sociais.

A partir do contexto educacional brasileiro, pode-se suscitar que o autor reflete sobre a manutenção de uma formação escolar com base no modelo liberal tecnicista, isto é, ajustando os ensinamentos à sociedade tal como ela existe em prol do desenvolvimento econômico e do privilégio da elite e/ou abolir a perspectiva de passividade/adaptação com investimentos voltados à preparação dos futuros professores/pedagogos de forma a promover uma concepção de educação democrática, o que significa historizar, refletir e debater sobre o que já existe, com o propósito de requerer as transformações necessárias.

Com base na visão progressista e/ou educativo-crítica, Freire (2007, p.22) propõe:

[...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua formação, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Na perspectiva, do referido teórico, pode-se entrever que no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na relação que o formando (aluno) estabeleça com o seu formador (professor) e vice-versa não deva simplesmente existir a aceitação de transferência de conhecimentos, de conteúdos acumulados historicamente, mas que haja o exercício de reflexão e análise crítica para que ambos, aluno e professor,

possam ir além de um mero condicionamento se tornando capazes de recriar e de refazer o que lhes foi ensinado.

A esse respeito, Cruz (2008) refere-se ao ato de aprender, como significando a superação de um simples acúmulo de conhecimentos, passando a existir, a partir da relação entre professor e aluno, uma ação transformadora, que conseqüentemente promoverá uma nova postura de compreensão do mundo, sendo possível a construção de novos conhecimentos.

Podemos ratificar esse entendimento reportando-nos a Freire (2007, p.23), quando explicita que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Nesse aspecto, Nóvoa (2002) corrobora com a perspectiva freireana quando aponta o professor como sendo concomitantemente objeto e sujeito da formação. Para o autor, diferentemente de outros profissionais, o trabalho do professor depende da co-participação do aluno, pois é a partir da reflexão individual e coletiva que ele encontrará subsídios imprescindíveis ao seu desenvolvimento profissional.

O que para Demo (2009, p.29) significa “unir a horizontalidade com a verticalidade do saber”. Dessa maneira, o autor enfatiza que a formação do pedagogo/professor não deve se resumir “a conhecer de tudo pelo menos um pouco”, mas que o essencial, nos tempos atuais, é que ele desenvolva:

[...] A sua capacidade de informação crítica, uma das bases de organização do sujeito histórico, habilitado a ler e a interpretar a sua realidade e seu entorno com criatividade sempre renovada; capacidade de atualização incessante, sobre o fulcro do “aprender a aprender”, condensando o esforço sempre renovado de não ceder à instrumentalização subalterna. Tais expectativas convergem os desafios de participar e produzir, nos quais a educação é tanto instrumentação informativa (qualidade formal) quanto, sobretudo, a finalidade de tudo (qualidade política) (DEMO, 2009, p.30).

As palavras, do referido teórico, demonstram que as formas de pensar e atuar, na educação atual, passam a exigir do pedagogo/professor e conseqüentemente daqueles que os formam, nas universidades e/ou nas faculdades, uma postura emancipatória de “aprender a aprender”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Um dos pilares da educação proposto pela UNESCO que na visão de Demo (2009, p.139) tem como base o encontro profícuo da qualidade formal e política, tornando a vida acadêmica, ao mesmo tempo educativa e científica.

Nesse aspecto, faz-se necessário que se promova a pesquisa, na formação do pedagogo/professor, haja vista que na dinâmica social, não basta somente uma instrumentalização informativa, como posto pelo autor, pois os desafios atuais estão constantemente provocando e convocando a produção e construção de novos saberes, que conseqüentemente resultará na qualidade política da ação educativa.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2007, p. 24).

Nessa perspectiva, cabe ao formando (aluno) e ao formador (professor) assumirem com compromisso e seriedade o papel de aprendizes, e fazerem deste um processo contínuo de troca de ideias que emergem da prática social e de ideais epistemológicos, no qual haja o exercício constante de autoavaliação, pois desenvolvendo uma postura reflexiva, serão inúmeras as possibilidades de desvelar as transformações necessárias nesse percurso.

O professor é pessoa. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 2002, p.57).

Para o autor, este é um fator de relevância a ser considerado na trajetória de formação e desenvolvimento profissional dos pedagogos/professores, bem como, as experiências vividas de forma individual (pessoal, social, profissional) que se constituem como referências significativas que podem interferir no seu modo de ser, pensar e agir no espaço de formação e/ou atuação profissional.

Acredita-se, portanto, que a formação do pedagogo/professor inicia-se bem antes do seu ingresso na academia. Isto significa que o seu processo de formação e, conseqüentemente, a sua atuação profissional foi sendo construída a partir de suas vivências junto aos grupos de pertencimento (família, escola, bairro, dentre outros) e que estes se constituem em subsídios importantes na e para a sua formação acadêmica e profissional.

Nesta perspectiva, quanto à importância que se deve dar ao saber próprio do aluno construído na trajetória de vida, Saviani (2008) apresenta a Pedagogia



histórico-crítica<sup>17</sup>, cuja proposta pedagógica consiste no professor: produzir direta e intencionalmente o encontro com os conhecimentos prévios dos alunos; fomentar o diálogo entre os alunos e destes com o professor valorizando a produção histórica construída pela humanidade; levar em consideração características próprias como interesses, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico inseridos no processo de sistematização lógica de conhecimentos.

Segundo o referido teórico, no processo de ensino-aprendizagem, a estrutura metodológica da Pedagogia histórico-crítica permite a passagem de um saber acrítico e sincrético por parte dos alunos a uma inserção crítica e intencional no âmbito da sociedade. Fazem parte desse método: a problematização da prática social; a instrumentalização por meio das teorias discutidas e as práticas vivenciadas que permitam a compreensão e a dissolução da problemática detectada; a catarse cujos elementos próprios da vida dos alunos incorporados aos instrumentos culturais transformam-se no cerne do trabalho pedagógico.

Neste contexto, é possível inferir o quanto uma formação, pautada na Pedagogia histórico-crítica, pode contribuir para (re)significar a prática social do pedagogo/professor, na qual a educação não corresponde apenas às exigências individuais, mas para além destas, porque busca responder às exigências sociais, econômicas e culturais.

Apesar das diversas discussões teóricas que apontam para a formação democrática, há de se refletir sobre a formação do curso de Pedagogia e a proposta das escolas em que estes profissionais vão atuar e/ou já atuam, no que concerne a preparação e ruptura de uma prática educativa ancorada na racionalidade teórico-técnica, reduzida ao saber fazer.

Almejam-se, teoricamente, pedagogos/professores reflexivos, que processem as informações de forma investigativa e crítica; autônomos, que tomem decisões pautadas na práxis docente; participativos e produtivos, capazes de elucidar situações-problema num dado contexto social e educacional, mas o nosso questionamento é: há realmente espaços de formação e de atuação profissional em que se efetive essa práxis?

Alarcão (2001, p.11) refere-se à escola da atualidade como aquela que precisa mudar para acompanhar “a evolução dos tempos e cumprir a sua missão”, o

---

<sup>17</sup> Mais detalhes sobre essa tendência pedagógica. Ver: SAVIANE, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Autores Associados. Campinas, SP, 2008.

que, nesse sentido, pressupõe que este seja o espaço para que o professor desenvolva as suas práticas pedagógicas dando sentido a sua formação.

Nesta perspectiva, Cruz (2008, p.67) afirma que cabe ao professor não só apresentar o conteúdo, “mas lançar luz sobre os objetivos do trabalho da escola e do seu próprio”, pois esta é uma das maneiras que possibilita o aluno “entender o porquê de estar na escola, e o porquê de estar estudando determinados conteúdos”.

Segundo Alarcão (2001) a escola ainda está fortemente marcada pela disciplinaridade herdada pela tradição ocidental, e ao privilegiar a racionalidade e o pensamento lógico-matemático não potencializa o desenvolvimento dos alunos nas suas múltiplas dimensões.

Inseridos no cotidiano escolar “sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter?” (ALARÇÃO, 2001, p.18).

As palavras da autora corroboram com o pensamento, o qual pressupõe que muitas escolas ainda reproduzem os padrões arcaicos do passado e que, de certa forma, o agir dos professores está respaldado na escola que temos e na formação que recebemos, enquanto os discursos enfatizam as escolas que desejamos e a formação que precisamos ter.

Diante do que foi abordado neste capítulo, é possível conjecturar que tanto as famílias, as escolas e os pedagogos/professores em formação, movidos pelas novas demandas sociais, vivem isoladamente e em conjunto, uma crise em sua forma de existir e que estas podem significar a oportunidade para repensar a sociedade que realmente se pretende ter.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Biasoli-Alves (1998) define método científico como uma forma estruturada de inquirir à natureza visando obter respostas. A autora assevera não existir a possibilidade de uma discussão profícua sobre o método selecionado sem a consideração do tema da pesquisa e da referência conceitual abordada.

Assim sendo, para alcançar o objetivo geral de investigar na trajetória de formação do pedagogo/professor propiciada por uma Instituição de Ensino Superior de Salvador, aspectos referentes ao des/conhecimento de estudos desenvolvidos sobre a instituição familiar, foi realizado um estudo descritivo observando-se as vicissitudes da pesquisa desenvolvida. Segundo Cervo e Bervian (2002), a abordagem descritiva tem como finalidade estudar as características, propriedades ou relações do contexto pesquisado.

Na perspectiva de Trívino (1987), o método descritivo possibilita a conexão entre as variáveis que estão relacionadas. O delineamento descritivo inclui a identificação de fatores que podem estar relacionados a um fenômeno em particular. Desta forma, o estudo descritivo se encaixa nos objetivos do presente estudo. Este tem como proposta a utilização da abordagem quali-quantitativa, pois, segundo Dessen e Silva (2009), tal integração tem sido considerada uma condição *sine qua non* para a compreensão de processos sistêmicos.

Quando diversos olhares se reúnem sobre um único objeto de estudo, cada qual com sua especificidade, a probabilidade de uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos no estudo de processos familiares aumenta: políticos, sociais, administrativos, educacionais e relacionais (DESSEN & SILVA, 2009, p. 40).

Dessen e Silva (2009, p. 22) complementam afirmando que o método qualitativo “trabalha com unidades sociais, privilegiando os estudos de caso, que focalizam grupos de pessoas”. Vale ressaltar que as autoras evidenciam que a preocupação dessa abordagem não é abarcar um grande contingente de pessoas e que, geralmente, a amostra envolve um pequeno número de participantes denominado de subpopulação.

As autoras destacam, ainda, o questionário como um conjunto de questões feitas para coletar e produzir dados quantitativos e qualitativos, com vistas a se atingir os objetivos propostos pela pesquisa. Informam que a análise de questionários tem como finalidade gerar informações descritivas sobre frequência, médias, desvios padrões, entre outras que são apresentadas através de linguagem matemática por meio de tabelas. No que se refere às questões abertas, devem ser geradas categorias decorrentes do sentido e/ou interpretações dos fenômenos em termos das significações que as pessoas conferem a eles.

Vale destacar que a abordagem qualitativa, segundo Biasoli-Alves (1998), busca alcançar a compreensão do homem como sujeito social e contextualizado numa sociedade com história, valores, significados e intenções. Portanto, trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões, aprofunda-se na complexidade dos fenômenos, fatos e processos, e transpõe o observável ao estabelecer inferências e atribuir significados aos comportamentos.

Com o propósito de evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2003) a partir da autorização do acesso a documentos institucionais foram incluídos no processo de investigação a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Matriz Curricular, de interesse unicamente de se ter uma visão de conjunto.

A presente pesquisa, de caráter descritivo, está situada no âmbito de um estudo de caso de uma instituição educacional. Segundo Gil (1999), a literatura de estudo de caso é reforçada pela evidência cumulativa de pesquisas descritivas, experimentais e de avaliação do ensino.

Ao abordar o estudo de caso, Yin (2001, p.23) caracteriza-o como estudo empírico que investiga “um fenômeno atual dentro do contexto da realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.” O que, segundo o autor, possibilita ao pesquisador descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explorar situações da vida real, tendo o cuidado, no entanto, quanto ao planejamento, para a coleta e a análise de dados.

## 3.2 LOCAL E PARTICIPANTES

### 3.2.1 Local

A pesquisa tem como *lócus* uma instituição de Ensino Superior de natureza particular localizada na cidade do Salvador-Bahia.

O objetivo institucional foi o de criar, em Salvador, uma unidade de Ensino de 3º grau, que aliasse a competência tecnológica à capacidade de intervir positivamente na sociedade, assim, houve investimento por parte dos mantenedores no projeto de criação da faculdade, com a finalidade de formar profissionais capacitados para bem desempenhar seu papel. Também faz parte dos propósitos da mantenedora promover a inclusão social e a diversidade cultural. Por isso, sua proposta educacional caracteriza-se como um esforço para atender às aspirações e expectativas comunitárias de forma global, dispondo de um preço acessível para aqueles que pretendem fazer um curso superior e não podem contar com instituições públicas devido ao número insuficiente de vagas.

A Instituição busca atender às necessidades do desenvolvimento educacional e cultural das comunidades do seu entorno, bem como de outras comunidades mais distantes no que diz respeito à formação dos cidadãos. A faculdade investigada tem como preocupação maior, expressa no seu plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2005), a qualidade dos cursos.

A trajetória histórica da Instituição teve início oficialmente em 29 de agosto de 2005, momento em que foi credenciada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC através da Portaria Nº 1640.

De início foram implantados os Cursos de Letras e Administração. Já no ano seguinte, no primeiro semestre de 2006, a faculdade ofereceu mais dois cursos: Sistema de Informação e Direito. E, a seguir, no segundo semestre desse mesmo ano, foi implantado o Curso de Pedagogia. Nos semestres seguintes foram gradativamente implantados os cursos de Enfermagem, Serviço Social, Fisioterapia, Farmácia e Tecnológicos. No ano de 2011 a referida faculdade conta com um total de dez cursos.

A presente pesquisa de mestrado tem como objeto de investigação um Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tal curso adotou o regime de seriado semestral com duração/integralização de sete semestres, e oferece 200 vagas anuais (100 por

semestre) nos turnos diurno e noturno (50 vagas por turma). O ingresso dos alunos se dá a partir de processo seletivo (vestibular).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), inicialmente se contemplou a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, revisou sua estrutura curricular agregando a formação de técnicos/gestores em assuntos educacionais. Nessa perspectiva, atendeu à Resolução nº 1/2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo poder público.

Deste modo, a instituição investigada prevê para o perfil dos egressos uma formação teórica e prática contemplando as seguintes dimensões de docência: (a) Educação Infantil; (b) anos iniciais do Ensino Fundamental; (c) anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos; (d) disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal e (e) Educação Profissional. Além disso, poderão atuar na coordenação pedagógica e na gestão educacional.

Tendo em vista os princípios e concepções articuladoras do Projeto Pedagógico do Curso, delinea-se como campo de atuação do profissional formado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição pesquisada: (a) instituições de educação infantil, escolas, fundações, ONGs, todas as instituições que desenvolvam atividades de caráter educacional; (b) instituições que desenvolvem atividades educacionais para portadores de necessidades especiais; (c) instituições que desenvolvam atividades educacionais com idosos; (d) instituições que desenvolvam atividades na área de Educação de Jovens e adultos; (e) na área de Gestão e Coordenação Pedagógica; f) instituições que desenvolvem a pesquisa na área educacional.

Quanto ao perfil do corpo docente, o referido projeto busca contemplar a formação de uma equipe de trabalho reflexiva e participativa que é o alvo pretendido pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, postula um espaço para trocas, discussões, acertos, planejamentos, replanejamentos, sessões de estudo, tendo em vista a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade dos conhecimentos teóricos e práticos e o profissional que se deseja formar.

Neste contexto, o projeto do curso descreve que as necessidades humanas e o compromisso com a transformação social devem estar presentes na seleção dos conteúdos, na metodologia de trabalho e, especialmente, na sistemática de avaliação adotada.

A apresentação da práxis pedagógica do corpo docente no cotidiano do Curso de Pedagogia registra que se deve levar em conta: (a) a singularidade de cada ser, sua historicidade, sua “situacionalidade” como ser-no-mundo e, como tal, construtor da sociedade e da história; (b) a relação intrínseca professor-aluno, confiando ao aluno seu destino, confiando no destino que ele possa escolher, na possibilidade que tem de responsabilizar-se por si no exercício da cidadania consciente; (c) a referência ética, estética, social e política como consequência de opções valorativas que podem ser explicitadas pela Filosofia da Educação; (d) a problemática educacional de nossa realidade, mais especificamente, a valorização da reflexão na relação educação/sociedade, e da escola como espaço específico da apropriação do saber, para a vivência e alargamento das experiências coletivas; (e) o contexto da produção científica em diferentes abordagens teóricas, para que nas rupturas e descontinuidades, convergências e divergências possa o educando construir uma nova síntese, superando uma visão sincrética do real; (f) a rediscussão do papel do educando e do docente através da revisão crítica tanto dos “métodos tradicionais” quanto dos chamados “novos métodos” (CAPPELLETTI, 1992, p.13-18).

Para o exercício dessa práxis pedagógica, o PPC afirma que o docente do ensino superior, pertencente ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, deve ser possuidor das seguintes características: 1. Coerência entre discurso e ação; 2. Segurança e abertura às sugestões e propostas dos alunos; capacidade de diálogo; 3. Preocupação com o aluno e seus interesses; 4. Relacionamento pessoal e amigo; 5. Competência; 6. Capacidade didática e flexibilidade; 7. Incentivo à participação, dinamismo, coordenação; 8. Clareza e objetividade na transmissão de informações; 9. Interesse, dedicação e “paixão pela ação docente” (MASSETTO, 1992, p.22).

A qualidade dos recursos humanos é evidenciada neste espaço de formação pessoal/profissional, sendo apresentada como fator de extrema importância, uma vez que se espera dos profissionais envolvidos no processo educativo a formulação e, principalmente, a execução das políticas institucionais referentes ao ensino de graduação, à pesquisa e à extensão.

Desta forma, as análises do corpo docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia baseiam-se, predominantemente, na qualificação do professor quanto à graduação, aderências para ministrar as disciplinas, titulação e jornada de trabalho.

O corpo docente pretendido e a titulação desejada estão especificados no Plano de Desenvolvimento Institucional, além das intenções de qualificação e remuneração da Instituição.

Quanto à administração pedagógica, o curso está sob a responsabilidade do coordenador, respaldado pelo Regimento da Instituição que afirma que a coordenação do Curso, em qualquer tempo, será realizada por um profissional Licenciado em Pedagogia, com Mestrado e/ou Doutorado em Educação ou área afim, indicado pela Diretoria da faculdade e vinculado à Instituição por Regime de Tempo Integral - RTI.

Quanto à Biblioteca, o regimento registra um material bibliográfico adequado e específico ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, tanto para o uso dos alunos quanto para os professores, contemplando as bibliografias básicas e complementares, especificadas nas ementas e conteúdos das disciplinas que compõem a matriz curricular. Além destas, o acervo conta com títulos de obras de referência, além de fitas de vídeos, multimídia e periódicos voltados para a temática mais geral da educação.

O Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia está estruturado por um núcleo de Formação Básica, composto pelas disciplinas/conteúdos obrigatórios à formação do pedagogo, conforme Anexo 1.

### **3.2.2 Participantes**

Foram determinantes como critérios de inclusão para o estudo, que os participantes deveriam: (a) ser professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição investigada; (b) declarar abordar a temática família nas disciplinas que ministravam; (c) concordar em participar do estudo através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A). Além disso, foram incluídos os alunos concluintes, do sétimo semestre, turno matutino, de 2010.1, que aceitaram colaborar com a pesquisa assinando o TCLE (Apêndice B) e a coordenadora do curso que aceitou colaborar com a pesquisa assinando o TCLE (Apêndice C).

Foram excluídos do estudo os professores que disseram não abordar a temática família ou que não se dispuseram a participar do estudo. Além disso, também foram excluídos os alunos, que não eram concluintes do turno matutino ou



que não quiseram colaborar com a pesquisa, ou mesmo não estavam presentes na data da aplicação do questionário.

Assim, participaram da pesquisa: a coordenadora do Curso de Pedagogia, 18 docentes<sup>18</sup> (13 do sexo feminino e cinco do sexo masculino) e 36 alunos concluintes (35 mulheres e um homem).

A idade dos professores variou de 32 a 60 anos e a dos alunos, de 21 a 55 anos. Uma caracterização dos participantes segundo a variável idade é apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1: Frequência dos participantes segundo a característica idade. Salvador, 2010**

Faixa etária	Frequência professores (n=18)	Frequência alunos (n=36)	Frequência total
20 a 29 anos	-	10	10
30 a 39 anos	09	11	20
40 a 49 anos	08	11	19
50 a 59 anos	-	04	04
60 a 69 anos	01	-	01
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>54</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se que a faixa etária concentra-se entre 30 e 49 anos (incluindo 17 docentes e 22 discentes). Além dessa faixa, também se destacam 10 alunos com idade entre 20 a 29 anos. Vale ressaltar que quatro discentes se encontram com idade superior ou igual aos 50 anos, o que pode revelar a busca, mesmo que aparentemente tardia, de uma qualificação profissional em nível superior.

A Tabela 2, a seguir, apresenta o estado civil dos participantes.

**Tabela 2: Frequência dos participantes, segundo a característica do estado civil. Salvador, 2010**

<sup>18</sup> Para a identificação dos participantes utilizou-se a letra "P" para "professores", a letra "A" para alunos e tais letras serão seguidas da numeração que identifica cada participante. Informações específicas sobre cada docente e discente referente à idade, sexo, estado civil, escolaridade, tempo de atuação no ensino superior, experiência profissional na área docente e tempo de atuação encontram-se nos Apêndices D e E.

<b>Estado civil</b>	<b>Frequência professores (n=18)</b>	<b>Frequência alunos (n=36)</b>	<b>Frequência total</b>
Casado (a)	03	10	13
Coabitação <sup>19</sup>	03	11	14
Separado(a)/divorciado(a)	02	11	13
Solteiro(a)	10	04	14
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>54</b>

FONTES: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Verifica-se o predomínio de professores solteiros (10 participantes), por outro lado, há uma distribuição equilibrada dos alunos com relação aos estados civis de coabitação, separado/divorciado e casado.

### 3.3 INSTRUMENTOS

Objetivando a coleta dos dados, foram construídos inicialmente três instrumentos, com questões abertas e fechadas que foram aplicados na forma de questionário, com o propósito de “[...] levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em questão” (SEVERINO, 2007, p.125). Um quarto instrumento com questões abertas também foi construído e será apresentado na sequência do texto.

O primeiro instrumento refere-se a um questionário de sondagem para identificar quais os professores abordavam a temática família nas suas disciplinas (Apêndice F). Neste caso, optou-se por questões fechadas e objetivas para “[...] suscitar igualmente respostas objetivas, [...] cujas respostas serão escolhidas dentre as opções pré-definidas” (SEVERINO, 2007, p.125).

O segundo questionário (Apêndice G) foi destinado aos professores que declararam, na sondagem realizada anteriormente, a abordagem do tema família na(s) disciplina(s) que ministram, com o propósito de investigar, junto aos docentes que declararam a inclusão da temática, o que é abordado e de que forma se explora esse assunto. Neste instrumento, priorizaram-se as questões abertas, pois, segundo Dessen e Silva (2009, p.22), “os questionários exploratórios, com questões abertas, [...] trabalham de forma a categorizar as respostas que serão transformadas em

<sup>19</sup> Como trata-se de um estudo sobre família, os participantes que informaram ter uma relação estável com quem reside optou-se por classificar tais informantes como tendo estado civil de coabitação, para diferenciá-los das pessoas que se denominam casadas ou solteiras.

números”. Na perspectiva das autoras, as “variáveis categóricas podem ser cruzadas e relacionadas com outras variáveis”.

O terceiro questionário (Apêndice H) foi aplicado aos alunos concluintes e versa sobre as concepções de família; os aspectos que consideram relevantes na relação família-instituição educacional; as facilidades e dificuldades que reconhecem nessa relação, as disciplinas que abordaram de forma mais significativa a temática família e se a formação, neste curso de Pedagogia, contribuiu para sua compreensão quanto a atuar como pedagogo/professor com as famílias de seus alunos.

Em relação aos questionários que foram aplicados, tanto aos docentes quanto aos discentes, elegeram-se, prioritariamente, as questões abertas, haja vista que estas possibilitam ao sujeito elaborar com suas próprias palavras as respostas. Conforme indicação de Severino (2007), os instrumentos foram previamente testados, permitindo à pesquisadora avaliá-lo, revisá-lo e ajustá-lo.

O quarto instrumento utilizado na coleta de dados trata-se de um roteiro de entrevista semiestruturado com a coordenação do curso (Apêndice I), pois, acredita-se que:

[...] Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (ANDRÉ & LUDKE, 2001, p.33).

Podemos afirmar que a importância da entrevista centra-se fundamentalmente na possibilidade de esclarecimentos e intervenções do pesquisador no momento que for necessário, visando à obtenção de elementos relevantes ao tema pesquisado. Conforme Dessen e Silva (2009, p.30-32), referem-se ao oposto da conversação informal, pois é o entrevistador quem faz as perguntas a partir do seu roteiro de questões que deve contemplar uma abordagem mais sistematizada para a coleta de dados. Neste contexto, o propósito é “permitir uma maior objetividade e validade dos resultados”. Ainda segundo as autoras, a técnica de entrevista que envolve pesquisa sobre família permite ao entrevistado narrar sua história e perspectivas “sobre o contexto familiar, social e cultural em que estão inseridos”.

### 3.4 PROCEDIMENTOS

Buscando-se responder aos objetivos propostos pelo trabalho e as diretrizes almejadas para uma pesquisa de cunho científico, foram escolhidos os seguintes procedimentos para coleta de dados:

Inicialmente, a autora solicitou autorização da instituição estudada para desenvolver o presente estudo. Com esta anuência, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador. A coleta de dados foi realizada após aprovação do referido Comitê (Anexo 2).

Em seguida, a pesquisadora analisou o Projeto Pedagógico do Curso, o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Programas das Disciplinas, sendo que estes últimos para averiguar quais deles contemplavam o tema família em suas ementas, objetivos ou conteúdos. De acordo com Severino (2007)

[...] no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2007, p.124).

Na análise dos Programas das Disciplinas, constatou-se que das 40 disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, apenas duas destas, “Antropologia e Educação” e “Fundamentos da Educação Infantil” contemplam a discussão sobre família. Assim, os docentes de ambas foram convidados a participarem do presente estudo.

O procedimento seguinte foi o convite aos 23 professores, do referido curso, para tomarem parte da pesquisa. Aqueles que concordaram em participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A partir do questionário de sondagem, primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados, foram excluídos dois docentes, que afirmaram não trabalhar a temática família em suas disciplinas. Dentre os professores restantes, no período de aplicação dos questionários, uma professora foi desligada da instituição e dois não responderam ao questionário enviado por correio eletrônico. Portanto, dos 23 professores, 18 participaram respondendo ao questionário.

Com relação à participação dos alunos concluintes, foi solicitada previamente a permissão a um professor que ministra disciplina obrigatória para que cedesse parte de seu horário de aula para a aplicação do instrumento. A pesquisadora

convidou os alunos a participarem do estudo mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário foi aplicado coletivamente na própria sala de aula. Da turma composta por 51 alunos, estavam presentes e preencheram o questionário 36 discentes.

Finalmente, procedeu-se a entrevista com a coordenação.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Na proposta, após a etapa de identificação dos objetivos de cada questão, tem-se a etapa de categorização na qual, por meio de um detalhamento das respostas, dividem-se os dados em grupos específicos de informação (BIASOLI-ALVES, 1998). As categorias foram elaboradas a partir das próprias respostas dos participantes.

De acordo com Dessen e Silva (2009, p. 48) “tanto a definição quanto o nome da categoria devem ser, preferencialmente, baseados na própria fala dos entrevistados”. Sendo assim, ambos são retirados do conteúdo verbalizado e/ou registrados nos questionários abertos e explicitam o que está contido nas categorias síntese. Vale ressaltar que as categorias síntese apresentam os dados mais representativos dos grupos analisados<sup>20</sup>.

Na elaboração das categorias foram seguidos os critérios de exaustividade, exclusividade e manutenção de um mesmo nível de inferência e/ou interpretação, como proposto por Biasoli-Alves (1998).

Para análise dos dados foi utilizada uma estratégia de abordagem quali-quantitativa, a fim de que os dados coletados fossem comparados e conjugados na busca da compreensão e reflexão sobre os resultados obtidos. Segundo Dessen e Silva (2009, p. 50), “neste caso, são priorizadas categorias referentes à situação atual (real)<sup>21</sup> e à situação desejada (ideal) – duas grandes dimensões de análise que agrupam todas as verbalizações dos participantes”.

No que se refere à entrevista, realizada com a coordenação do curso, esta foi transcrita e submetida a uma análise de conteúdo, que consiste na leitura e

---

<sup>20</sup> Sistema integrado por categorias síntese refere-se, nesta pesquisa, ao sistema que contempla as respostas dos questionários realizados com docentes e discentes.

<sup>21</sup> Para Dessen e Silva (2009) a situação atual (real) equivale à caracterização dos aspectos positivos e negativos e o que está sendo feito para melhorar, enquanto a situação desejada (ideal) abarca o que deve ser feito para melhorar.

discussão dos dados que atendam aos objetivos da pesquisa. Segundo Severino (2007), trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Para o autor, a análise de conteúdo atua sobre a fala. O que permite ao pesquisador descrever, analisar e interpretar as mensagens/enunciados de todas as formas de discursos.

Dessen e Silva (2009) ampliam a proposição do referido autor quando descrevem que a análise de conteúdo tem como objetivo assinalar e classificar, de maneira objetiva, todas as unidades de sentido existentes no texto. O que permite ao pesquisador, segundo as autoras, estudos descritivos e exploratórios e que dentre estes destacam os processos familiares.

O tratamento dos dados deu-se mediante as frequências de verbalizações de cada categoria, seguida do processo interpretativo, ou seja, da análise dos dados, seguida de discussão com base na bibliografia atual sobre a pesquisa realizada (DESSEN & SILVA, 2009).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para atender aos objetivos propostos foram considerados os resultados das análises dos dados obtidos através dos Programas das Disciplinas, do Questionário de Sondagem para identificar quais os professores abordam a temática família nas suas disciplinas, do Questionário para Professores, do Questionário para Discentes e da entrevista com a coordenadora do curso.

### 4.1 DADOS DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS E DO QUESTIONÁRIO DE SONDAJEM

A partir da análise da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Instituição pesquisada, constatou-se que 40 disciplinas eram ofertadas, subdivididas em sete semestres que serão apresentadas na Tabela 3 que tem como propósito elencar e identificar quais delas contemplam em seus programas a temática família.

Na mesma Tabela, serão explicitadas as respostas dos professores obtidas no Questionário de Sondagem solicitando que respondessem a seguinte questão: “Gostaria da sua colaboração preenchendo o quadro a seguir, informando se o tema família é abordado ou não na(s) disciplina (s) ministrada (s) por você, no referido curso”.

**Tabela 3. Distribuição das disciplinas curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia conforme inclusão ou exclusão da temática família nos Programas das Disciplinas e concordância dos professores sobre a inserção da referida temática nas disciplinas. Salvador, 2010.**

<b>Disciplinas Curriculares</b>	<b>Inclusão da temática família no Programa da Disciplina</b>	<b>Professor (a) afirma abordar família na disciplina</b>
<b>1º SEMESTRE</b>		
Filosofia da Educação		x
Metodologia Científica		
História da Educação		x
Sociologia da Educação		x
Antropologia e Educação	X	x
Ética Profissional		x
<b>2º SEMESTRE</b>		
Educação Brasileira		x
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena		
Psicologia da Educação		x
Política e Educação		x
Comunicação, Educação e Tecnologias		x
Fundamentos da Educação Inclusiva		x
<b>3º SEMESTRE</b>		
Fundamentos da Educação Infantil	X	x
Didática I		x
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem		x
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I		x
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos		x
Organização do Trabalho Pedagógico		x
<b>4º SEMESTRE</b>		
Escola e Currículo		x
Corporeidade, Jogos e Recreação		
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II		x
Didática II		x
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização		x
Estágio Supervisionado I		x
<b>5º SEMESTRE</b>		
Literatura para Crianças e Jovens		x
Fundamentos e Metodologia de Matemática		
Fundamentos e Metodologia da História		
Fundamentos e Metodologia da Geografia		
Fundamentos e Metodologia das Ciências		x
Estágio Supervisionado II		x
<b>6º SEMESTRE</b>		
Fundamentos e Metodologia da Arte - Educação		x
Fundamentos e Metodologia da Educação Ambiental		x
Avaliação Educacional e Institucional		x
Linguagem Brasileira de Sinais		x
Gestão e Coordenação Pedagógica I		x
Estágio Supervisionado III		x
<b>7º SEMESTRE</b>		
Pesquisa em Educação		
Gestão e Coordenação Pedagógica II		x
Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso		
Leitura e Produção de Textos		
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>32</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.



Na análise dos Planos do Curso, constatou-se que das 40 disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia investigado, duas destas, Antropologia e Educação e Fundamentos da Educação Infantil registram esse estudo. Em sua ementa, a disciplina Antropologia e Educação contempla a família como uma das “instituições básicas da vida social”, abordando no conteúdo programático “o surgimento da família”. Quanto à ementa da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, esta registra o estudo de “conceitos de infância, família e sua historicidade”, trazendo no conteúdo programático “a parceria com a família na educação da criança”.

A partir do questionário de sondagem, primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados, foram excluídos dois docentes que afirmaram não trabalhar a temática família em suas disciplinas, sendo estas: Fundamentos e Metodologia da Geografia e Metodologia Científica.

Vale ressaltar que dentre os professores restantes, como informado anteriormente, no período de aplicação dos questionários uma professora foi desligada da instituição e dois docentes não responderam ao questionário enviado por correio eletrônico. Portanto, dos 23 professores, 18 participaram respondendo ao questionário.

## 4.2 DADOS DOS QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES E PARA DISCENTES

Os dados obtidos com base nos questionários aplicados com os professores e com os discentes serão apresentados a seguir.

### **4.2.1 Formação e atuação profissional dos participantes**

A escolaridade de todos os alunos é a de 3º grau incompleto, já que foram escolhidos como participantes os concluintes do Curso de Pedagogia, do semestre de 2010.1. Já a escolaridade dos professores é apresentada na Tabela 4, a seguir.

**Tabela 4. Distribuição porcentual da escolaridade dos professores. Salvador, 2010.**

<b>Escolaridade</b>	<b>Porcentagem</b>
Especialização	27,7
Mestrado	50,0
Mestrando (a)	22,0
<b>Total</b>	100 (n=18)

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se que os professores cursaram ou estão cursando pós-graduação, destacando-se os que concluíram ou estão por concluir o *stricto sensu*. Percebe-se um investimento desses profissionais em aprimorar seus conhecimentos através da formação continuada, embora seja constatada a inexistência de doutores. Cabe ressaltar que para atuar na graduação da faculdade faz-se necessário ser, no mínimo, especialista. Apesar de constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) o incentivo de uma política institucional voltada para o apoio financeiro ou de redução de carga horária sem prejuízo salarial aos professores, não há registro, ainda, desses benefícios no Curso de Pedagogia.

Com relação à experiência profissional, dos 36 alunos que participaram da pesquisa, 31 (86,2%) atuam na docência do ensino básico. Perguntou-se, para quem tinha experiência profissional, o período de atuação. Dos 31 com a referida experiência, nove não informaram. O tempo de trabalho na área educacional dos 22 respondentes é apresentado na Tabela 5, a seguir.

**Tabela 5. Distribuição porcentual do tempo de atuação dos alunos na área docente. Salvador, 2010**

<b>Tempo de atuação dos alunos na docência (em anos)</b>	<b>Porcentagem</b>
01 a 05	31,9
06 a 10	22,7
11 a 15	13,6
16 a 20	13,6
21 a 25	9,1
26 a 30	9,1
<b>Total</b>	<b>100 (n= 22)</b>

**FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.**

O tempo de atuação variou de um a 30 anos. Pouco mais da metade (54,6%) tem experiência de até 10 anos de prática docente e os demais apresentam uma experiência igual ou maior do que 11 anos. Cabe destacar que 18,2% dos alunos têm experiência docente entre 21 e 30 anos, revelando a busca da formação superior, o que pode ser decorrente de motivações pessoais, mas também pelas exigências da LDB n. 9.394/96 que no título IX das Disposições Transitórias, Art. 87, instituiu a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. No inciso § 4º consta que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o que, segundo Freitas (2004, p.96), gerou “a corrida desenfreada dos professores pela formação superior em cursos rápidos e de qualidade duvidosa”. E que para amenizar essa correria, somente após quase sete anos e em decorrência de uma incansável luta dos profissionais da educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou os direitos dos educadores com formação em nível médio na Resolução n.1/03.

Constata-se, portanto, que após o fim da Década da Educação a determinação de formação no ensino superior para educadores da Educação Infantil e das séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental não foi efetivada. Uma das discussões mais recentes que se pode apresentar neste âmbito, é que em seis de julho de 2010 a Comissão de Educação do Senado aprovou um projeto de lei que

obriga aos professores da educação básica da rede pública a terem formação universitária. A proposta apresentada pela relatora Fátima Cleide (PT-RO) estabelece um prazo de seis anos para que os docentes sem nível superior possam continuar a exercer seus trabalhos nas escolas da rede pública. Como foi aprovado pela comissão um pedido de urgência na tramitação, a matéria votada será remetida direto para a análise em plenário. Se aprovado seguirá para a sanção presidencial. O projeto propõe a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que não previa a necessidade de curso superior para esse caso.

Observa-se que nas “idas e vindas” de uma imposição legal, ou seja, da obrigatoriedade do nível de graduação para professores da Educação Infantil e das séries iniciais (1<sup>a</sup> ao 5<sup>o</sup> ano) do Ensino Fundamental, mesmo que esta não tenha sido efetivada legalmente para os professores em exercício, os que pretendem lograr este espaço de atuação profissional, independente de estar em vigor na LDB n. 9.394/96, tal exigência já se encontra a algum tempo nos editais de concursos públicos. Podemos citar como exemplo o Edital de concurso n. 01/2010, instituído pela rede municipal de ensino da cidade de Salvador/Ba que apresentou a exigência de nível superior para os interessados ao cargo de professor da Educação Infantil ao 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental - Séries Iniciais sendo os requisitos de Licenciatura Plena em Pedagogia ou em Normal Superior. (Anexo I - Quadro de cargos e requisitos - Nível superior/ Prefeitura Municipal do Salvador Secretaria Municipal de Planejamento, Tecnologia e Gestão - Seplag, Edital de Concurso n. 01/2010).

Diante do que foi posto, é possível considerar que há uma imposição/exigência que foi se instituindo naturalmente no âmbito de formação e atuação de professores nas referidas áreas.

Com relação à experiência profissional dos docentes, perguntou-se para os 18 professores, o tempo de atuação deles no ensino superior. O resultado obtido é apresentado na Tabela 6, a seguir.

**Tabela 6. Distribuição porcentual do tempo de atuação dos professores na docência do ensino superior. Salvador, 2010**

<b>Tempo de atuação dos professores na docência do ensino superior (em anos)</b>	<b>Porcentagens</b>
01 a 05	55,5
06 a 10	44,5
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>100 (n=18)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se que o tempo de atuação dos professores no ensino superior varia entre um e 10 anos, existindo um número expressivo de experiência profissional no ensino superior entre seis e 10 anos (44,5%).

Com relação ao tempo de atuação dos 18 professores na instituição investigada, o resultado obtido é apresentado na Tabela 7.

**Tabela 7. Distribuição porcentual do tempo de atuação dos professores na docência do ensino superior na instituição investigada. Salvador, 2010**

<b>Tempo de atuação dos professores na docência do ensino superior na instituição (em anos)</b>	<b>Porcentagens</b>
01	11,1
02	33,5
03	27,7
04	16,6
05	11,1
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>100 (n=18)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

De acordo com os percentuais apresentados, percebe-se que há um equilíbrio entre a média de tempo de atuação desses profissionais. Pode-se inferir que este resultado revela a presença estável do quadro docente na instituição pesquisada,

haja vista que o Curso de Pedagogia iniciado em 2006.2, foi incorporando gradativamente os professores na medida em que os semestres iam sendo implantados.

#### **4.2.2 Concepções e configurações familiares dos participantes**

Os respondentes foram indagados sobre concepções e configurações da própria família.

As concepções sobre família foram subdivididas em sete categorias<sup>22</sup>: (a) Base da pessoa: família enquanto alicerce da pessoa (responsável pela formação de valores, do caráter, da perspectiva de vida); (b) Formação social: família como local em que todos os membros aprendem a conviver socialmente; (c) Convivência: família enquanto grupo de pessoas que se encontram cotidianamente, compartilham a vida e têm objetivos comuns; (d) Afeto: pessoas unidas por laços afetivos que geram aprendizagens por experiências positivas e/ou negativas; (e) Sagrada: família enquanto dádiva ou mesmo determinação de Deus; (f) Suporte incondicional: espaço onde o indivíduo recebe apoio, segurança, amor incondicional.

Com relação às concepções de família, a Tabela 8, a seguir, apresenta os resultados obtidos.

---

<sup>22</sup> Os dados apresentados se assemelham ao estudo de Moreira, 2005, **Concepções e práticas de pais sobre educação de filhos**. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP – Dep. de Psicologia e Educação.

**Tabela 8. Distribuição porcentual das respostas das concepções de família apresentadas pelos professores e alunos. Salvador, 2010.**

O que é família	Porcentagens Professores	Porcentagens Alunos
Base da pessoa	44,6	66,9
Formação social	22,2	5,5
Convivência	16,6	13,8
Afeto	16,6	-
Sagrada	-	8,3
Suporte incondicional	-	5,5
<b>Total</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=36)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se a predominância da concepção de família como “base da pessoa” o que fica evidente nas falas<sup>23</sup> de professores e alunos como explicitado: “É o núcleo e a base de qualquer formação” (P5); “[...] fonte de meus valores, hábitos, atitudes e do amor e a força que necessito para bem ver, sentir, pensar e me relacionar com o mundo” (P8); “É o primeiro grupo a que pertence um indivíduo e onde ele tem a oportunidade de aprender através de experiências positivas como: afeto, estímulo, apoio, respeito [...] e também através de experiências negativas como: frustrações, limites, tristezas, perdas, todas elas fatores de grande importância para a formação da sua personalidade e [...] de integração e participação do indivíduo nos diferentes grupos sociais” (P16); “É a base estrutural do indivíduo [...] indispensável para a formação do ser” (A29); “[...] é a base, essencial para o desenvolvimento do ser humano, através da família, valores, princípios, cultura e costumes são compartilhados e transformados” (A34); “Minha base, uma das coisas mais importantes da minha vida” (A11); “É meu alicerce” (A2).

É possível destacar que mesmo diante das sucessivas mudanças ocorridas na estrutura familiar ao longo de séculos e décadas, esta permanece, na visão dos participantes, como “base da pessoa”.

<sup>23</sup> Ao serem apresentadas as falas dos participantes da pesquisa citadas no corpo do texto, optou-se pela utilização da letra “P” correspondendo a professor e a letra “A” significa aluno. Tais letras serão seguidas da numeração que identifica cada participante.

O que significa para Petrini (2003) que a família tanto vem se reorganizando quanto as influências externas reagindo às intempéries sociais, como se adaptando a elas. Neste contexto, produzem-se novas estruturas familiares, mas ao mesmo tempo lhe é conferido o reconhecimento de “estrutura básica” permanente da experiência humana e social.

Nas respostas quanto à concepção de família como formação social, há um quantitativo bem mais expressivo dos professores (22,0%) do que dos alunos (5,5%), o que de certa forma, como exemplo da fala do aluno A34, apresentada anteriormente, pode-se inferir que a formação social para alguns dos alunos está implícita na base de formação da pessoa no âmbito familiar.

Corroborando com a nossa concepção Sarti (2010, p.9) traz como um dos conceitos de família aquela que permite ao indivíduo “pensar, organizar e dar sentido ao mundo social, dentro e fora do âmbito familiar”.

Araújo (2009, p.16) afirma ser a família a instância primária de socialização e subjetivação, o que a autora considera “papel de fundamental importância para a produção e reprodução de valores, comportamentos e práticas que regem a vida social”.

Ainda neste contexto de concepção de família, também é dado destaque nas respostas de professores (16,6%) e alunos (13,3%) a família como grupo de convivência: “Núcleo de convivência estabelecido por laços sócio-culturais e de afetividade,” (P6). “É um grupo unido, uma comunidade, [...] são aqueles que convivem com você” (A28).

Na perspectiva de convivência, Donati (2008) apresenta a família como àquela que representa uma relação comunitária de plena reciprocidade entre os sexos e entre as gerações; funda-se nas relações, isto é, um bem relacional que pode se constituir e usufruir por parte dos indivíduos que a formam em um conjunto de relações que não se pautam em bem individuais, mas que se apresentam como a soma destes.

Quanto à concepção de família como constituída por laços de afeto, somente os professores (16,6%) sinalizam diretamente essa perspectiva: “Concebo a família como núcleo de com(viver) unidos pelos laços afetivos, independente de compartilhar o mesmo espaço físico” (P9).

Nota-se nesse depoimento que a constituição de laços afetivos não implica viver e conviver na mesma casa. O que se pressupõe que pode decorrer de um



desejo de preservar a individualidade, mas que também possa corresponder às transições familiares contemporâneas, dentre elas, a separação e divórcio, o que implica em estabelecer novas formas de coexistir.

Segundo Souza e Ramires (2006), os ideais igualitários que emergiram em todo o mundo nas últimas décadas parecem ter sido incorporados de forma singular pela família brasileira. Para as autoras, os vínculos afetivos representam o desejo de manter proximidade com o outro, nos quais os indivíduos são reconhecidos como únicos, estabelecendo uma ligação durável de convivência, o que de certa forma configura-se pela base segura gerada no relacionamento com os pais, parentes e amigos. Estes relacionamentos promovidos pelo sentimento de amor têm uma representação interna e não são meramente circunstanciais e transitórias, o que otimiza uma convivência harmoniosa independente da distância.

De acordo com Petrini (2003), a família se configura através da reciprocidade entre os sexos e as gerações. Neste contexto se estabelece a pertença e o apoio mútuo, caracterizando-se assim, o que o autor chama de “complexo simbólico”, o que permite aos seus membros, a partir de projetos de vida vertical e horizontal, manterem-se próximos à família mesmo vivendo distantes de seus lares de origem.

A família como instituição “Sagrada” foi representada na fala dos alunos (8,3%): “Projeto de Deus, meu porto seguro” (A14); “Instituição sagrada” (A17); “A 1ª instituição criada por Deus” (P3). Percebe-se que, para os alunos, “Deus” está acima de um conceito de família como instituição social, que estes tomam como referência à sua própria criação gerada pelo amor de Deus. Para Petrini (2008), o casamento, a geração dos filhos, e especificamente a maternidade eram fenômenos naturais sobre os quais podem inferir-se um bem espiritual, divino.

Conforme Bello (2007) opera-se neste pensar uma relação entre fé e razão, na qual ambas reconhecem a validade de um conteúdo cristão, cujo propósito, segundo o autor, é de uma relação harmônica entre os seres humanos.

Desta forma, observa-se que mesmo diante das mudanças sócio-culturais, ainda existe a visão religiosa, cujas crenças se mantêm na atualidade quanto à concepção de família como instituição sagrada.

Por último, a Tabela 9 traz a concepção de família, somente na visão dos alunos (5,5%), como suporte incondicional: “São pessoas unidas por fortes laços, que brigam, concordam, discordam, mas que sempre estão juntas com muito amor”. (A24).

Neste sentido, compreende-se que a família é um lugar privilegiado para a construção pessoal, que deve oferecer suporte incondicional a seus membros.

Para Donati (2008), o sentimento de pertencer à família, na atualidade, transcendeu a papéis fixos e imutáveis e passa a ser concebido como interdependência ativa entre os membros, o que significa mediar de forma intencional os conflitos e as realizações inerentes deste contexto privado.

Corroborando com o pensamento do referido autor, Singly (2007) traz a família como instituição privada, cuja estrutura deve ter como base o reconhecimento e o respeito entre as pessoas que nela convivem. Nesse sentido, ele não elimina a presença de tensões e de contradições no âmbito relacional, mas reforça que o amor parental fortalece o vínculo familiar.

Com o propósito de conhecer as configurações familiares dos participantes, perguntou-se com quem eles residiam. Dos 54 respondentes, um professor não informou. As respostas foram subdivididas em oito categorias<sup>24</sup>: (a) Família nuclear: composta por pai, mãe e filho(s); (b) Família monoparental cujo responsável é a mulher: composta por mãe e filho(s); (c) Casal sem filhos: união conjugal sem filhos; (d) Família unipessoal: pessoa que mora sozinha; (e) Com amiga: que divide a residência com pessoa amiga; (f) Família ampliada: composta por pai, mãe e filho(s) e mais um membro com algum grau de parentesco; (g) Família reconstituída: composta por casal em segunda união, na qual haja filho(s) de uma das partes ou de ambas; (h) Família monoparental cujo responsável é o homem: composta por pai e filho(s).

As concepções sobre as constituições familiares quanto aos componentes com os quais residem podem ser ilustradas através das seguintes respostas: Exemplo de família nuclear: “meu esposo e minhas filhas” (A12). Exemplo de família monoparental cujo responsável é a mulher: “filhos” (P7). Exemplo de família de casal sem filhos: “Marido” (A7). Exemplo de família unipessoal: “Só”. Exemplo de família ampliada: “Marido, um filho e mãe” (P1) Exemplo de família reconstituída: “Minha

---

<sup>24</sup> Tais categorias foram embasadas na pesquisa “Famílias através de Culturas: Um Estudo Qualitativo Sobre Famílias Baianas”, coordenado pelas professoras Elaine Rabinovich, Lúcia Moreira e Anamélia Franco. Como complementação de um estudo quantitativo sobre papéis familiares, 170 universitários da Bahia responderam a um questionário aberto sobre composição, definição e ideal de família. As respostas a estas questões foram organizadas em categorias por análise de conteúdo. Salvador, 2010. (Prelo, ainda não publicado)

filha e com relação estável” (P11). Exemplo de família monoparental cujo responsável é o homem: “Com um filho” (P15) “Com uma amiga” (P13).

Os resultados obtidos são apresentados, a seguir, na Tabela 9.

**Tabela 9 – Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre com quem residem. Salvador, 2010.**

<b>Com quem reside</b>	<b>Porcentagem Professor</b>	<b>Porcentagem Aluno</b>
Família nuclear	35,8	58,7
Família monoparental cujo responsável é a mulher	5,8	19,4
Casal sem filhos	11,7	8,3
Família unipessoal	23,5	2,7
Com amiga	5,8	5,5
Família ampliada	5,8	2,7
Família reconstituída	5,8	2,7
Família monoparental cujo responsável é o homem	5,8	-
<b>Total</b>	<b>100 (n=17)</b>	<b>100 (n=36)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se que há predominância da família nuclear tanto nas respostas dos professores (35,8%) como na dos alunos (58,7%) sendo que estes apresentam um percentual significativamente mais elevado. De acordo com as respostas dadas, percebe-se que a constituição da família nuclear dos respectivos participantes é composta na sua grande maioria de pai, mãe e de um a dois filhos no máximo.

De acordo com Arriagada (2001), apesar do declínio da família nuclear, composta por pai, mãe e filho (s) entre 1986 e 1997, elas continuam predominantes. No entanto, para Singly (2007), isso não significa que a relação entre os sexos e as gerações seja a mesma. Biasoli-Alves (2008) traz que as famílias extensas entre as décadas de 30 e 80 foram dando lugar às famílias nucleares principalmente pela diminuição no número de filhos, sobretudo na camada média da população. Neste contexto, Arriagada (2001) descreve a inserção maciça da mulher no mercado de

trabalho, o que para Biasoli-Alves (2008) passa a exigir do casal maior reciprocidade e responsabilidade no que se refere à criação dos filhos.

Para Jablonski (2007), todas as novas formas de estruturas familiares vão redefinindo o conceito de família e se contrapondo ao modelo tradicional. Cruz (2008) considera que mesmo existindo novas configurações familiares esse modelo de família nuclear ainda impera na visão da escola, pois muitos educadores insistem em identificar as novas estruturas familiares como problemas existentes para o ensino-aprendizagem de crianças e jovens.

No âmbito da presente pesquisa, o que os autores apresentam, torna-se um dado significativo quanto ao itinerário de formação dos pedagogos/professores, no curso investigado, no que se refere ao conhecimento e reconhecimento de novas estruturas familiares no ambiente escolar.

Percebe-se, na Tabela 10, que a família monoparental, cujo responsável é a mulher, tem maior representatividade nas respostas dos alunos (19,4%) do que dos professores (5,8%).

Para Petrini (2004), a matrifocalidade, ou seja, uma ampliação das famílias monoparentais chefiadas por mulheres imprimem maior responsabilidade à mulher que passa a administrar a casa e cuidar da educação dos filhos, ao mesmo tempo em que necessitam de uma dupla jornada de trabalho para manter a família.

Ainda assim, pode-se observar que apenas um professor (5,8,8%) sinaliza residir com um filho (monoparental, cujo responsável é o homem) por iniciativa própria de adoção, enquanto as famílias monoparentais matrifocais têm uma representação mais expressiva demandada pelo divórcio.

Como exemplo de família unipessoal, observa-se que 23,5% dos professores afirmam morarem sozinhos. Para Arriagada (2001), a família unipessoal foi otimizada pela urbanização e também pela preservação da individualidade, verificando-se que no processo de mudanças da estrutura familiar, os dados apontam para a diminuição das famílias ampliadas, tendo uma representação ínfima tanto para professores (5,8%) como para alunos (2,7%). Neste contexto pode-se inferir que a família unipessoal também é fruto do fluxo migratório para a zona urbana, por mais oportunidade de formação escolar e de trabalho melhor remunerado, decorrente do capitalismo industrial, haja vista que tanto os professores quanto os alunos participantes são de cidades do interior da Bahia e residem na capital. (GUIMARÃES, 2008)

Na categoria de casal sem filhos, as respostas dos professores (11,7%) e dos alunos (8,3%) implicam que de certa forma podem ter optado, conforme Arriagada (2001), por um maior controle da natalidade, pela preservação da individualidade, sendo considerada também pela autora a possibilidade de ênfase dada às questões profissionais. O que tanto para Arriagada (2001) como Jablonski (2007), o ingresso substancial das mulheres no mercado de trabalho provocou profundas alterações nos papéis de provedor do homem e da mulher como organizadora das tarefas domésticas e educação dos filhos, e deram lugar a dois trabalhadores remunerados.

Neste contexto, podemos inferir que de certa forma a opção tanto de professores (5,8%) como de alunos (2,7%) em morar com um amigo (a), mesmo que com pouca representatividade, pode estar relacionada à preservação da individualidade, ênfase dada às questões profissionais que distanciam o indivíduo do convívio familiar a partir de projetos de vida vertical, o que não significa propriamente a ruptura dos vínculos familiares (PETRINI, 2003).

No contexto, tanto das respostas dos professores (5,8%) como dos alunos (2,7%), as famílias reconstituídas tiveram baixa representatividade. A família reconstituída, segundo Souza e Ramires (2006) concerne na reorganização da vida afetiva e social de pais e filhos, através da constituição de novos vínculos familiares.

Aos alunos foi perguntado quem eles consideravam como integrantes da sua família, sendo que dois deles não responderam. Foi utilizada a maioria das categorias da Tabela anterior, sendo incluída a categoria “Família extensa”, composta por pai, mãe, filho(s) e outros familiares como avós, noras, genros, tios, sobrinhos, que não emergiram nas configurações familiares dos participantes quando se perguntou com quem eles residiam. Foi excluída a categoria Família monoparental cujo responsável é o homem que não é mencionada por nenhum dos participantes.

Os resultados obtidos se encontram na Tabela 10.

**Tabela 10 - Distribuição porcentual das respostas dos alunos sobre quem faz parte da família deles. Salvador, 2010.**

<b>Quem faz parte da sua família</b>	<b>Porcentagem Alunos</b>
Família extensa	50,0
Família nuclear	35,4
Família monoparental cujo responsável é a mulher	11,7
Família ampliada	2,9
<b>Total</b>	<b>100 (n=34)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Diante dos percentuais apresentados, nota-se que a concepção de família extensa (50,0%) supera a de família nuclear (35,4%), quando se trata de considerar quem faz parte da família. O que difere significativamente da resposta de com quem reside. Nesse sentido, percebe-se que os vínculos familiares extrapolam as fronteiras das residências.

Para Ferry (2008), o único vínculo social que mais se aprofundou, intensificou-se e tornou-se menos hipócrita nos últimos dois séculos foi o intergeracional, que une as gerações no seio da família, mesmo com as mutações sofridas pelo modelo tradicional. Segundo o autor, na atualidade, há as várias configurações familiares, como famílias decompostas e recompostas, dentre outras. Neste sentido, afirma que diante da competição e da concorrência que se instaura no âmbito social, os laços familiares mais autênticos e verdadeiros reforçam formas de solidariedade, tanto entre seus membros como por extensão às pessoas com as quais têm intimidade, o que de certa forma mobiliza as tendências contrárias do cenário social.

#### 4.3 A RELAÇÃO PEDAGOGO/PROFESSOR-FAMÍLIA

Considerando os conhecimentos construídos a partir das experiências pessoais, profissionais e, principalmente, das apreendidas no decorrer do Curso de Pedagogia, o qual os alunos estão concluindo, procurou-se investigar como eles estão concebendo a relação dos professores com as famílias de seus alunos. Assim, a seguir, serão apresentados os dados obtidos sobre esse enfoque.

Aos alunos foi perguntado sobre qual consideram ser o papel da família e do professor na educação/formação dos filhos. As respostas obtidas quanto ao papel da família foram subdivididas em três categorias: (a) Base da pessoa: família como alicerce e principal responsável pela educação do(s) filho(s) nos aspectos de construção do caráter, da personalidade, de valores morais e éticos; (b) Formar o ser social: educar e preparar o(s) filho(s) para ser um cidadão consciente dos seus direitos e deveres na sociedade; (c) Dar suporte na educação escolar: acompanhar e incentivar nas tarefas escolares, participar das reuniões e interagir com os profissionais da escola.

Como as respostas dadas pelos alunos, quanto ao papel do professor na educação/formação dos alunos foram diferenciadas das respostas quanto ao papel da família, emergiram a partir destas cinco categorias: (a) Mediar o processo ensino-aprendizagem: como indivíduo mais experiente e possuidor de competência técnica o professor considera a bagagem cultural e intelectual do aluno desafiando-o para a construção de novas aprendizagens; (b) Formar o ser social/crítico: o professor deverá promover conhecimentos para a formação humana, ética, moral e propiciar saberes que oportunizem ao aluno a reflexão crítica do passado, contextualização do presente e projeção de mudanças para o futuro; (c) Restrito à preparação instrucional: a atuação do professor envolve o conhecimento técnico e específico da área, de tal modo que se enfatiza a transmissão de saberes e a formação para o mercado de trabalho; (d) Complementar a formação doméstica: o papel do professor é de atuar na formação escolar institucionalizada, ou seja, o ensino-aprendizagem de conhecimentos sociais, culturais e científicos; (e) Atuar na educação formal e doméstica: atuar na educação promovida no espaço escolar, mais a formação de hábitos, ética e moral quando o professor percebe a negligência por parte dos pais na educação das crianças. Os resultados encontram-se na Tabela 11.

**Tabela 11 - Distribuição porcentual das respostas dos alunos sobre qual consideram ser o papel da família e do professor na educação/formação dos filhos. Salvador, 2010.**

<b>Papéis</b>	<b>Porcentagem Papel da família na educação/formação das crianças</b>	<b>Porcentagem Papel do professor na educação/formação das crianças</b>
Ser base da pessoa	72,3	-
Formar o ser social	16,6	-
Dar suporte na educação escolar	11,1	-
Mediar o processo ensino- aprendizagem	-	41,9
Formar o ser social / crítico	-	24,9
Restrito a preparação instrucional	-	13,8
Complementar a formação doméstica	-	11,1
Atuar na educação formal e doméstica	-	8,3
<b>Total</b>	<b>100 (n=36)</b>	<b>100 (n=36)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se, mais uma vez, na concepção dos alunos (72,3%), que a família representa a “estrutura básica” na educação/formação das crianças. Fato que já havia sido observado e discutido, na Tabela 8, quando responderam à pergunta “o que é família para você?”.

Percebe-se nas falas, a seguir, como os alunos compreendem e reconhecem a importância da função da família na educação/formação dos filhos: “Família é a base, logo que nascem começamos a educá-los, mais tarde a escola começa a fazer a parte dela, uma boa base familiar refletirá no futuro” (A24); “O papel da família é fundamental, é uma responsabilidade muito grande, que não deve ser transferida a outros” (A3); “A família tem a responsabilidade de formar seus filhos com a ajuda da escola e não ao contrário” (A17).

Os depoimentos anteriores reafirmam que a família enquanto primeiro *locus* de convivência que se ocupa das necessidades básicas da pessoa e promove a sua inserção na sociedade. Para Petrini (2003) a instituição familiar é a matriz responsável pelo processo civilizatório, ou seja, pela humanização e socialização das pessoas.



Observa-se nas respostas dos alunos que a função da família não deve ser transferida a outrem, neste caso, à escola. Portanto, é reconhecido que a família tanto tem função própria, como papel fundamental e específico na educação/formação dos filhos.

Para Ariès (1981), a função da família quanto ao cuidado com os filhos, passa a existir a partir do surgimento do sentimento de infância e da preocupação dos pais com a educação dos filhos, sendo a escola um espaço para uma aprendizagem teórica. Fato que fica claro no entendimento das respostas dadas quanto às categorias “formar o ser social” (16,6%) e “dar suporte na educação escolar” (11,1%): “Papel essencial para a formação social e profissional do indivíduo [...]” (A13); “Valores, princípios, educação religiosa, educação doméstica, além de participar de todos os momentos da vida do filho, principalmente na escola” (P34).

No que concerne ao papel do professor na educação/formação das crianças, as respostas foram mais diversificadas, havendo predominância de considerá-lo como mediador do processo de ensino-aprendizagem (41,9%). O que pode ser exemplificado em algumas respostas obtidas: “É o mediador do processo de ensino-aprendizagem do aluno, [...] contribuindo para o avanço da sua formação” (A10); “O professor é o mediador de conhecimentos, proporcionando ao educando novas experiências” (A15); “Ser mediador na construção do conhecimento do aluno, estimulando a criticidade e o interesse pela pesquisa” (A11); “Compartilhar conhecimentos atendendo a realidade das crianças; ter sensibilidade e competência técnica para poder fazer intervenções” (A34).

Nota-se que as respostas apontam para a visão democrática de educação escolar. Nesta perspectiva, Araújo (2009) destaca a escola e o professor como parceiros da família, sendo estes co-responsáveis pela formação democrática para a produção de valores, referências culturais, além da construção do saber técnico e científico. O que também atende a percepção apresentada pelos alunos (24,9%) na segunda categoria elencada como formação social, tendo como exemplo as afirmações a seguir: “Formar o cidadão crítico” (A14); “É papel do professor conduzir o aluno no caminho da descoberta do mundo que o cerca, de maneira a dar-lhe condição de desvendá-lo, e tornar-se parte ativa do mesmo” (A17).

Na perspectiva de educação progressista e histórico-crítica, tanto Saviani (2007) como Freire (2007) afirmam a necessidade de existir na formação propiciada aos indivíduos ao longo da trajetória escolar até a fase adulta, não uma simples

transferência de conhecimentos acumulados historicamente, mas o ato educativo deve permitir-lhes a construção e produção do saber. O que para Cruz (2008) resultará em uma ação transformadora, que conseqüentemente promoverá uma nova postura de compreensão do mundo, sendo possível a construção de novos conhecimentos.

De acordo com o que foi posto, as categorias “mediar o processo de ensino-aprendizagem” e “formar o ser social/crítico” podem ser articuladas, no que se refere ao papel do professor na educação/formação das crianças, com base na perspectiva de educação progressista e histórico crítica. Quanto às respostas dos alunos que apontam o papel do professor como restrito a preparação instrucional (13,8%) representada nas falas: “Prepará-los instrucionalmente” (A7); “Trabalhar os conteúdos, de forma clara e com carinho” (A27). É possível considerar que mesmo existindo um percentual mais expressivo na concepção dos formandos de educação democrática, a visão dos alunos de educação restrita a preparação instrucional assinala que ainda existe, no contexto educacional brasileiro, concepções teóricas e práticas com base no modelo de educação tradicional e/ou liberal tecnicista. Isto é, uma educação em que se ajustam os ensinamentos à sociedade tal como ela existe, em prol do desenvolvimento econômico e do privilégio da elite, na perspectiva de passividade/adaptação do educando. E que esta esteja atrelada à leitura e interpretação das práticas vivenciadas em sociedade, marcada pela submissão da maioria da população, o que espelha as injustiças e desníveis sociais (CRUZ, 2008). O que vai de encontro aos desafios atuais da educação contemporânea, que está sendo constantemente provocada e convocada à produção e construção de novos saberes, que conseqüentemente resultará na qualidade política da ação educação (DEMO, 2009).

As categorias que se referem ao papel do professor na educação/formação das crianças como “complementar à formação doméstica” (11,1%) e “atuar na formação formal e doméstica” (8,3%) foram construídas a partir das respostas: “Acredito que é tarefa do professor complementar a educação doméstica” (A30); “Além de passar os conteúdos, inserir os mesmos na vida cotidiana, trabalhar valores, já que a família não tem mais tempo para isso” (A31).

Observa-se que as duas categorias têm conotações distintas. Enquanto a primeira refere-se ao desempenho do professor quanto a sua função na educação formal institucionalizada, que inclui um saber teórico e prático, intencional e

sistematizado, complementar a educação familiar; a seguinte apresenta de forma explícita que o papel do professor deva complementar e transcender a função da escola, haja vista que os pais não estão comprometidos com a formação doméstica de seus filhos.

Para Nogueira (2005), na sociedade atual, faz-se necessária uma redefinição das funções de ambas as instituições formadoras. Não há dúvida de que os papéis exercidos pela família e pela escola são complementares, mas também com funções específicas e distintas.

Neste contexto, por redefinição de papéis propostos por Nogueira (2005), vale ressaltar que para Cruz (2008) é comum responsabilizar e atribuir o êxito e/ou fracasso do aluno à ação dos familiares. Segundo o autor, é notória a importância que se dá à família como núcleo essencial ao bom desempenho do aluno na educação escolar, e ao seu insucesso costuma-se atribuir culpabilidade à falta/ausência dos pais e/ou responsáveis.

Na contemporaneidade, a instituição familiar passa por transformações estruturais, produzindo novos arranjos familiares. Também é patente a presença maciça das mulheres/mães no mercado de trabalho. Portanto, diante de mudanças significativas, urge que a escola faça uma releitura dessas novas demandas familiares.

Araújo (2009) sinaliza que principalmente as mulheres pobres não dispõem de recursos financeiros para contar com o apoio de babás e empregadas, sendo necessário conciliar o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, com o trabalho profissional remunerado.

Dados apresentados em pesquisas realizadas por Rocha-Coutinho e Jablonski (2007) e Sarti (2010), apontam que mesmo existindo intenção de atitudes igualitárias entre os cônjuges, referente à participação nas tarefas domésticas, nessa divisão sexual, tanto nas classes populares quanto na classe média, as mulheres continuam arcando com a maior parte desses afazeres, principalmente os cuidados infantis. Portanto, as várias mudanças que estão se processando no âmbito familiar requerem um olhar mais apurado do professor para que não se generalize o estereótipo de abandono familiar.

Para uma melhor compreensão dessa relação família e pedagogo/professor foi perguntado aos alunos a sua concepção sobre as expectativas da família em relação ao professor de seu(s) filho(s), sendo que quatro discentes não

responderam. As respostas foram organizadas em cinco categorias: (a) Ser profissional competente: deixa claro que o professor tem que ser uma pessoa bem preparada, ou seja, tenha os conhecimentos necessários para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com seu(s) filho(s); (b) Estabelecer vínculo positivo com a criança: reconhecer que o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, que precisa ser ouvido e acolhido nas suas necessidades; (c) Educar/instruir: contribuir para a formação pessoal e profissional do aluno; (d) Atuar na educação doméstica e escolar: que o professor realize o papel que é da família, além de promover os conhecimentos escolares; (e) Estabelecer parceria com a família: ser um profissional que estabeleça um vínculo de respeito e uma boa comunicação com a família e que juntos, família e professor, possam atuar na formação humana e escolar de seu(s) filho(s).

Os resultados podem ser observados na Tabela 12.

**Tabela 12 - Distribuição porcentual das respostas dos alunos quanto ao que consideram sobre as expectativas da família em relação ao professor dos seus filhos. Salvador, 2010.**

<b>Expectativas da família em relação ao professor</b>	<b>Porcentagem Alunos</b>
Ser profissional competente	50,0
Estabelecer vínculo positivo com a criança	15,7
Educar/instruir	12,5
Atuar na educação doméstica e escolar	12,5
Estabelecer parceria com a família	9,3
<b>Total</b>	<b>100 (n=32)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

No que diz respeito às expectativas dos pais em relação ao professor de seu(s) filho(s), observa-se na expressiva concepção dos alunos (50%), que o professor deva “ser profissional competente”, exemplificadas nas falas: “A família vê o professor como um mestre que deve ensinar tudo à criança [...]” (A26); “Que seja qualificado” (A22); “Que ele esteja preparado para exercer o seu papel de educador” (A27).

Neste contexto, vale rememorar que, para Ariès (1981) as expectativas das famílias quanto à educação dos filhos emergem a partir do reconhecimento do sentimento de infância. A formação escolar que se inicia no século XIV preocupou-se, a princípio, com a proteção de crianças, e no decurso do século XV passou a consolidar seus objetivos de ensino através da formação intelectual e moral, sendo responsável também pela instrução de seu aluno. Desde esse período a instituição escolar passou a ser reconhecida pela sociedade, como de fundamental importância para a formação de crianças, jovens e adultos. Nesse percurso, os séculos XIX e XX exigem um repensar tanto da escola quanto do professor, diante das novas propostas pedagógicas que redimensionam o conceito de infância. Portanto, é possível considerar que a expectativa dos pais quanto ao professor de seu(s) filho(s) “ser um profissional competente” não emerge na atualidade, mas faz parte de uma trajetória histórica, cujas transformações demandaram e ainda demandam deste profissional uma formação humana, conhecimentos teóricos e práticos específicos, haja vista a responsabilidade que sempre lhe foi e continua sendo atribuída pela família e pela sociedade.

Estabelecer vínculo positivo com a criança, 15,7% das respostas, é algo que os pais esperam dos professores: “Que ele seja paciente e amigo” (A22); “Que ouçam as crianças, acolham suas necessidades e façam diferente da educação escolar que tiveram, que deixaram marcas negativas” (A24); “Que interajam, permitam a participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem” (A34).

Neste sentido, pode-se mais uma vez reconhecer a proposta de uma educação progressista que, segundo Freire (2007), promove no processo de ensino-aprendizagem uma relação de proximidade, entre professor e aluno, através do diálogo; da observação e do reconhecimento das necessidades do aluno; da problematização, que permite ao aluno ser ativo e capaz de recriar e refazer o que lhe foi ensinado.

Na perspectiva de uma educação progressista e democrática, insere-se a categoria para estabelecer parceria com a família (9,3%) que, segundo as respostas dos alunos, otimiza: “Que haja respeito e reciprocidade na comunicação entre professor e aluno e entre professor e família, beneficiando, assim, o processo de ensino-aprendizagem” (A8); “Que o professor crie um vínculo de compromisso e

respeito, com o aluno e com a família. Porque, assim, juntos, podem atuar na formação humana e escolar” (A29).

Para Araújo (2009), o processo de educação democrática se dá principalmente, com o exercício constante do diálogo, da negociação e do respeito às diferenças.

A categoria educar/instruir (12,5%), expressa que o professor nas expectativas da família: “[...] possa contribuir para a formação pessoal e profissional do filho” (A15). “Que de forma geral a família de hoje, acredita que o professor deve educar e instruir, percebendo o aluno na sua totalidade” (A7).

Neste sentido, tomando como pressuposto a sequência lógica das respostas, dadas anteriormente, pode-se considerar que as falas dos alunos concebem “educar/instruir” também na perspectiva de uma educação progressista (FREIRE, 2007) e histórico-crítica (SAVIANI, 2007). Estas têm como base a ação democrática, que respeita a subjetividade e a racionalidade humana, reorganiza-a, conferindo-lhe novas formas de apreender conhecimentos, através de conteúdos universais e basilares para sua escolha e formação profissional, como indivíduo participativo e inserido no momento histórico, que conseqüentemente tornar-se-á o fio condutor para a sua escolha profissional.

No que se refere à expectativa da família em relação ao professor de seus filhos, a categoria atuar na educação doméstica e escolar (9,3%), as respostas, a seguir, exemplificam e reafirmam uma transferência de responsabilidade da família para o professor: “Sempre acham que o professor tem toda a responsabilidade de educar os seus filhos e se esquecem do seu papel de pais” (A30); “Esperam que façam o que eles (pais) não têm feito” (A23); “Infelizmente a família tem transferido as responsabilidades dos seus filhos para o professor [...]” (A 17).

Na atualidade, é notório que pais e mães estejam cada vez mais absorvidos pelas questões profissionais, impulsionados tanto por questões de sobrevivência quanto pela esperança de realizações individuais. Ferry (2008) denomina como autodeterminismo para a independência individual. Fato este que acarreta o distanciamento entre pais e filhos. Em contrapartida, muitas vezes esperam que a escola se sensibilize com o pouco tempo que dispõem para dar a devida atenção aos filhos, o que implica em delegar a sua função educativa para a escola e os professores. No entanto, neste contexto, não se pode considerar uma única causa; também existe a probabilidade de que a transição entre a educação

tradicional/autoritária e educação democrática/autoridade esteja promovendo inseguranças e incertezas, quanto ao estabelecimento de limites no âmbito familiar (ARAÚJO, 2009). O que tem sido uma das queixas recorrentes da escola e do professor.

No aspecto que concerne à avaliação dos alunos quanto à relação família-professor na sociedade atual, as respostas foram organizadas em quatro categorias: (a) Atribui distância entre professor e família: refere-se a pouca convivência existente entre professor e família atribuída à falta e/ou a pouca participação dos pais na educação escolar dos filhos; (b) Apresenta transferência na função de papéis: os pais atribuem falta de tempo porque trabalham e, com isso, se isentam da sua responsabilidade de instituição formativa, passando a delegar para o professor a formação de hábitos, isto é, ensinar bons modos (comportamentos socialmente aceitos) além de valores éticos e morais; (c) Reconhece apoio mútuo: perspectiva estritamente ligada a professores que atuam em escolas que desenvolvem uma gestão democrática<sup>25</sup>, pois, segundo os respondentes, estas estimulam e promovem a proximidade entre professor e a família, tendo como prioridade a educação plena da criança; (d) Identifica falha de ambas as partes: os discentes reconhecem que tanto a família quanto o professor não estão cumprindo devidamente as suas funções na formação educacional das crianças.

Os resultados acham-se na Tabela 13.

---

<sup>25</sup> A gestão democrática de ensino e da educação, proporciona a garantia de princípios como a transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação** – PME/elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005, 98p.

**Tabela 13 - Distribuição porcentual das respostas dos alunos de como avaliam a relação família-professor na sociedade atual. Salvador, 2010.**

<b>Como os participantes avaliam a relação família-professor na sociedade atual</b>	<b>Porcentagem Alunos</b>
Atribui distância entre professor e família	44,6
Apresenta transferência na função de papéis	33,3
Reconhece apoio mútuo	13,8
Identifica falha de ambas as partes	8,3
<b>Total</b>	<b>100 (n=36)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observam-se, mais uma vez, que na avaliação dos discentes sobre a relação família-professor, emergem de forma significativa a distância entre professor e família (44,6%) e a transferência na função de papéis (33,3%), o que de certa forma foi discutido, na questão anterior.

Com o propósito de não repetir o que já foi posto, dá-se continuidade à discussão apresentando novos elementos para reflexão, exemplificados nas respostas a seguir: “Hoje a família deixa muito a desejar, porque ela transfere suas responsabilidades para o professor” (A 26); “A família tem cobrado muito do professor, mas não faz a parte que lhe cabe” (A25); “[...] não se interessa em estar presente na escola” (A 16); “Acho a relação distante, mas as escolas também deveriam fazer alguma coisa para aproximar esses pais” (A8); “Uma relação distante e cheia de julgamentos, pois a família cobra e julga o papel do professor e o professor faz o mesmo [...]” (A34).

Diante da predominância de perspectivas de julgamentos e cobranças em que se estabelece o distanciamento e a transferência de papéis da família para os professores, também são identificadas nas respostas dos professores a existência de apoio mútuo (13,8%) e a falha de ambas as partes: “Acredito que ambas estão falhando no exercício das suas funções” (A18); “Hoje, a gestão democrática passou a ser mais frequente nas escolas e aproxima pais e professores, promovendo o apoio mútuo na educação das crianças” (A2).

Nóvoa (2002) apresenta o âmbito educacional, na atualidade, como aquele que sugere novos sentidos para o trabalho docente, que requer um conjunto de competências, dentre elas o envolvimento mais efetivo do professor com as



comunidades locais, ou seja, com as famílias dos alunos. Tendo em vista dar mais atenção aos aspectos comunicacionais, isto é, as expressões sociais que emergem em um dado contexto. Com base nesse propósito, compreende-se que identificar as reais fragilidades e realizar as intervenções educativas necessárias, seja o elemento propulsor de uma relação mais consciente e consistente entre família e professor. Acredita-se, portanto, que simplesmente culpar os pais pelo comportamento inadequado e/ou pelo insucesso escolar dos filhos, revela certa acomodação dos professores e, com certeza, aumenta os conflitos existentes e não oportuniza mudanças.

Quando indagados identificam facilidades na relação família-professor; dos 36 alunos, um não respondeu a questão e 15 (43,0%) disseram que não. Dos demais respondentes, 14 (39,9%) identificam facilidades e seis (17,1%) declaram que, às vezes, é possível vislumbrar facilidades na relação família-professor. Ao justificarem suas respostas, emergiram três categorias: (a) Boa relação através do diálogo: ocorre a partir da receptividade dos pais e do professor para troca de informações e de experiências que envolvam situações vividas pela criança tanto na família quanto na escola; (b) A escola promove participação da família: refere-se à promoção de atividades no âmbito escolar que oportunizam a presença mais efetiva dos pais e, conseqüentemente, maior proximidade com o professor em palestras, gincanas e reuniões de pais e mestres; (c) A família e o professor têm consciência do seu papel: nesta perspectiva tanto a função da família quanto do professor são desenvolvidas com responsabilidade e compromisso tendo como objetivo principal a formação plena da criança.

Os resultados obtidos estão representados na Tabela 14.

**Tabela 14 - Distribuição porcentual das respostas dos alunos referente às facilidades que identificam na relação família-professor. Salvador, 2010.**

<b>Facilidades na relação família-professor</b>	<b>Porcentagem Alunos</b>
Boa relação através do dialogo	65,0
A escola promove participação da família	30,0
A família e o professor têm consciência do seu papel	5,0
<b>Total</b>	<b>100 (=20)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Vale ressaltar, que se observa pouca margem de diferença no percentual de respostas dos discentes, quanto a não identificar (43%) e identificar (39,9%) facilidades na relação família-professor. As respostas, a seguir, apresentam as justificativas dos alunos: “Há um bom relacionamento através do diálogo” (A9); “Na participação da família nos conselhos escolares, eventos e palestras de caráter educativo” (A20); “Na gestão participativa” (A28); “Quando a família tem consciência do seu papel e de que o professor está ali para ajudar” (A31).

Perante os registros, é possível considerar que a prática de educação democrática, que se dá através do diálogo; da participação da família nas atividades promovidas pela escola; da consciência e da responsabilidade de papéis distintos, porém complementares, promove aspectos positivos na relação família-professor. Neste sentido, Alarcão (2001, p.14) afirma que pelo diálogo e pela reflexão compartilhada, que envolve o pensamento próprio e o do outro, é mais fácil compreender e aprender a lidar com os sucessos, mas também com os fracassos que criam os problemas e as frustrações. Para a autora, a escola reflexiva<sup>26</sup> oportuniza que pais e professores, como as demais pessoas que atuam no ambiente escolar, reflitam sobre a vida que se vive na escola e fora desta, o que, conseqüentemente, promove interações sociais e interpessoais.

Também se questionou aos participantes se estes reconheciam dificuldades nesta relação. Dos 36 discentes, três não responderam, vinte e oito (84,8%) disseram que sim, três (9,1%) registraram que não e dois (6,0%) apontaram que às vezes. Das dificuldades elencadas pelos alunos, emergiram seis categorias: (a) Ausência da família na escola: refere-se a pais que não se fazem presentes no cotidiano escolar de forma espontânea ou quando convocados para reuniões e eventos, quase sempre justificados pela falta de tempo por questões profissionais; (b) Transferência de responsabilidade da família para o professor: quando a família não atua de forma efetiva na educação doméstica do filho e espera que o professor realize o seu papel; (c) Ausência de diálogo: se caracteriza pela falta de comunicação entre pais e professor; (d) Problemas de aprendizagem das crianças/filhos: diante das dificuldades de aprendizagem dos filhos, não se mostram receptivos às indicações de profissionais especializados para diagnóstico e acompanhamento, geralmente culpando o professor pelo insucesso do filho; (e)

---

<sup>26</sup> Ver Escola reflexiva e nova racionalidade, Alarcão (2001).

Ausência de projetos escola-família: quando a escola não contempla em seu projeto pedagógico atividades que oportunizem a participação da família; (f) Falta de postura profissional do professor: se atribui ao docente que no discurso e nas atitudes com os pais e alunos não é capaz de manter uma postura correta e coerente, partindo do pressuposto de que o respeito, a justiça e a moral são elementos primordiais inerentes à conduta cotidiana ética. Tais dados encontram-se na Tabela 15, a seguir.

**Tabela 15 - Distribuição porcentual das respostas dos alunos referente às dificuldades que identificam na relação família-professor. Salvador, 2010.**

<b>Dificuldades na relação família-professor</b>	<b>Porcentagem Alunos</b>
Ausência da família na escola	26,8
Transferência de responsabilidade da família para o professor	26,8
Ausência de diálogo	19,9
Problemas de aprendizagem das crianças-filhos	13,3
Ausência de projetos escola-família	9,9
Falta de postura profissional do professor	3,3
<b>Total</b>	<b>100 (=30)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observamos, mais uma vez, que após os discentes (39,9%) sinalizarem as possibilidades para uma boa convivência entre o professor e a família do seu aluno, a porcentagem em reconhecer dificuldades (84,8%) é bem expressiva, sendo que dos respondentes 6,0% registraram identificar dificuldades nesta relação, às vezes e nem sempre.

Procurar-se-á, tratar na Tabela 15, as questões que não reincidem na transferência de papéis; ausência de diálogo e da família na escola, pois estas discussões já foram realizadas anteriormente.

As respostas dos participantes quanto aos problemas de aprendizagem das crianças-filhos; a ausência de projetos escola-família e a falta de postura do professor será o foco da discussão, sendo ilustradas a seguir: “A dificuldade se encontra principalmente na relação pedagógica de ensino aprendizagem, pois alguns pais não colaboram com o professor” (A33); “A falta de projetos que

demonstre a importância da parceria entre os pais e a escola” (A15); “Quando o professor se depara com um gestor e pais autoritários” (A28); “Tem pais que não aceitam reclamações dos filhos, só querem que eles sejam aprovados (A2); “Nem sempre o professor está aberto para aceitar a opinião dos pais” (A35); “Diante da expectativa da família, muitas vezes, percebe-se a falta de ética e de preparo do professor, nas respostas dadas aos pais” (A11).

Setúbal (2010) aponta que nas pesquisas realizadas tanto por Ribeiro e Menezes Filho (2009) quanto por Soares e Marotta (2009) são encontradas variáveis, cujos impactos referentes ao desempenho do aluno se dão a partir da cor da pele; de acordo com o nível de escolaridade dos pais e a preocupação destes com relação ao estudo e frequência à pré-escola e suas condições socioeconômicas. Quanto à escola, os estudiosos afirmam ser de fundamental importância a presença de um diretor/gestor e de professores com boa formação e experiência na área. Neste sentido, a autora registra a importância de se colocar tanto o diretor/gestor como o professor no centro das políticas educacionais, tendo como propósito a valorização da profissão e da formação continuada, com vistas a promover uma educação de qualidade.

No que se refere aos projetos escolares, acredita-se que sendo um trabalho pedagógico não deva acontecer de forma isolada, e sim coletivamente, ou seja, com todos os envolvidos diretamente com a formação da criança. Na sua produção e execução, há de se pensar de como lidar com os problemas e a cultura instalada dentro da escola e do seu entorno. Para Setúbal (2010), as escolas e os professores ao agirem isoladamente não têm como garantir a aprendizagem dos seus alunos. A preocupação, portanto, deve estar voltada para a realidade escolar, tanto quanto para a realidade do aluno que perpassa pelo apoio pedagógico e acompanhamento dos alunos e pais, tendo no centro um professor bem preparado, nos aspectos humano, teórico e prático. É inegável que toda essa proposta educacional requer um conjunto de ações, que segundo a referida autora, “têm que ter como limite e eixo central de implementação as questões de equidade e das desigualdades sociais” (SETÚBAL, 2010, p.359).

Sobre a questão de como o professor pode favorecer a parceria educacional com a família de seus alunos, dos 36 participantes um não respondeu. As concepções apresentadas pelos discentes foram organizadas em quatro categorias: (a) Criar projetos na escola que envolva a família: considera-se nesta perspectiva

não só a participação dos pais em reuniões, mas a inclusão da família no planejamento pedagógico da escola como parte integrante da formação do aluno; (b) Estabelecer o diálogo com os pais: o professor através de uma boa comunicação com os pais dos seus alunos oportuniza que ambos saibam encontrar a melhor maneira de como atuar no ensino-aprendizagem da criança; (c) Criar uma boa relação com os pais: o professor deverá se mostrar disponível para acolher as características individuais de cada família, estabelecendo um vínculo de respeito recíproco; (d) Tornar-se um profissional mais seguro: refere-se ao investimento do professor na sua formação de conhecimentos técnicos e de autoconhecimento.

A seguir, a Tabela 16, apresenta os resultados obtidos.

**Tabela 16 - Distribuição porcentual das respostas dos alunos referente à opinião dos alunos de como o professor pode favorecer a parceria educacional com as famílias dos seus alunos. Salvador, 2010.**

<b>Como o professor pode favorecer a parceria educacional com as famílias dos seus alunos</b>	<b>Porcentagem Alunos</b>
Criar projetos na escola que envolva a família	54,4
Estabelecer o diálogo com os pais	37,2
Tornar-se um profissional mais seguro	2,8
Criar uma boa relação com os pais	5,6
<b>Total</b>	<b>100 (=35)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se que os resultados apresentados na Tabela 16 reafirmam as discussões anteriores, no que concerne à importância da pesquisa empírica e da fundamentação teórica apresentada por pesquisadores da educação. Neste sentido, concebe-se que a pesquisa aproxima-se de outros resultados semelhantes com o propósito de elucidar a realidade educacional.

Nesta perspectiva, acredita-se na importância de ilustrar as concepções dos alunos, que corroboram com atitudes e procedimentos que visam favorecer a parceria entre o professor e a família dos seus alunos: “Através de projetos educacionais que mobilizem ambas as partes” (A19); “Dar apoio pedagógico às crianças e aos pais quando necessário, sempre conversando da importância deles na escola” (A4); “Abrindo espaço para o diálogo” (A29); “Tornando-se cada vez mais profissional para desempenhar o seu papel com segurança” (A5); “Incluir a família

no seu planejamento, pois ela é parte integrante da formação do aluno” (A21); “Criando junto com a equipe gestora situações e eventos que envolvam a família” (A3); “Levando para dentro da sala de aula a realidade do aluno e da família” (A35); “Que as reuniões não sejam feitas só por unidade ou semestre, mas sempre que precisar”. (A16). “Deixando sempre que possível a família a par do desenvolvimento do seu filho na escola” (A26); “Expor para os pais as dificuldades que o aluno apresenta para que juntos, professor e família, busquem e encontrem soluções” (A9).

Neste contexto, acredita-se que a dinâmica relacional entre pais e professores, em prol da formação de crianças e jovens, é uma realidade possível, desde que haja uma abertura para as questões sociais e educativas que emanam das práticas sociais. O que requer das instituições família e escola uma constante reflexão e interpretação de seus valores, suas crenças, seus conhecimentos, enfim dos seus propósitos e objetivos comuns, em busca de novas soluções para os problemas experienciados no cotidiano.

#### 4.4 ABORDAGEM DO TEMA FAMÍLIA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) INVESTIGADA

Conforme já afirmamos anteriormente, o Curso de Pedagogia estudado contempla um total de 40 disciplinas subdivididas em sete semestres. Deste total, não se obteve informações sobre quatro delas: Fundamentos e Metodologia da Matemática; Corporeidade, Jogos e Recreação; História e Cultura Afrobrasileira e Indígena; Leitura e Produção de Textos. Dois dos seus respectivos professores não se dispuseram a participar do estudo; e um deles, que ministrava duas dentre as referidas disciplinas, foi desligado do quadro docente no período da pesquisa. Além disso, em cinco disciplinas os professores afirmam não incluir o tema família nos conteúdos ministrados, sendo estas: Metodologia Científica, Fundamentos e Metodologia da Geografia, Fundamentos e Metodologia da História, Estágio Supervisionado III, Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, em 30 disciplinas são tratadas a temática em questão.

Vale ressaltar que a organização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia investigada apresenta-se de acordo com as normas legais, tendo como

base as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo documento foi aprovado em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), parecer CNE/CP n.5/2005 (Brasil, CNE, 2005), reexaminado pelo Parecer CNE/CE n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, CNE, 2006a).

A matriz curricular, do referido curso, será apresentada nos Quadros de um a sete, subdivididas conforme o semestre letivo.

O Quadro 01, a seguir, apresenta as disciplinas do primeiro semestre, cujos professores afirmam abordar o assunto família. Registra as concepções dos docentes quanto: “o que o motivou a introduzir o tema família na(s) disciplina(s)?”; “o que é discutido sobre família na(s) disciplina(s)?”; “e a porcentagem de tempo em que a temática é abordada pelos professores”.

**Quadro 01 - Relação das disciplinas do primeiro semestre que abordam família, seguidas pelas respostas dos professores quando questionados sobre motivação para introdução da temática, o conteúdo abordado e a porcentagem de tempo da disciplina em que se discute família. Salvador, 2010.**

Disciplina	Código da disciplina	Código do Professor	O que o motivou a introduzir o tema na(s) disciplina(s)?	O que é discutido sobre família na(s) disciplina(s)?	Porcentagem de tempo em que a temática família e abordada pelos professores (n=18)
Filosofia da Educação	FEDUC	P1	Natureza dos conteúdos	Relação Família e Escola; Relação pais e filhos; Valores; questões de gênero	60,0
História da Educação	HEDUC	P6	Natureza dos conteúdos	Participação da família no processo de aprendizagem	10,0
Sociologia da Educação	SEDUC	P7	Transformações sociais	História da família; configurações familiares; questões de gênero; questões geracionais	40,0
Antropologia e Educação	AEDUC	P3	Natureza dos conteúdos	Valores; Afetividade; Educação da criança na família	20,0
Ética Profissional	EP	P11	Natureza dos conteúdos	Valores	10,0

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

As disciplinas que compõem o primeiro semestre do Curso de Pedagogia investigado têm como proposta o conteúdo propedêutico de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos e éticos, com vistas à construção de conhecimentos referentes à trajetória histórica da humanidade, em nível universal, com ênfase no contexto histórico da sociedade brasileira. Saviani (2008) refere-se à proposta desses estudos preliminares como sendo necessários para “aplicação ao



campo da educação” (p.67), pressupõe-se que conhecer a gênese da produção e construção humana, possibilita aos futuros pedagogos/professores a reflexão sobre o que se vive hoje foi construído por homens e mulheres em cada tempo/espço histórico.

Dentre as respostas dos professores destaca-se: “Que os valores adquiridos na família, com pais, tios, irmãos dentre outros são determinantes ou não do caráter” (P11); “São conteúdos mobilizadores que geram as discussões sobre família” (P1); “Promoção dos debates, compreensão e reflexão acerca de sociedade e escola, articuladas à trajetória de formação do indivíduo” (P7).

Em sucessivas transformações social, histórica, política e cultural insere-se a família, que de acordo com as respostas dos docentes, fomenta uma diversidade de discussões.

Observa-se que a motivação mais destacada para introduzir a discussão da temática família em suas disciplinas é “natureza dos conteúdos”, ou seja, algo que emerge de forma natural, espontânea, próprio da essência da condição humana.

Para Silva (2007), o enfoque principal das diferentes teorias do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Questiona-se desde a natureza humana; a natureza da aprendizagem e/ou do conhecimento; da cultura e da sociedade, sendo que esses questionamentos perpassam pela importância que se dá ao conhecimento ou saber que deva fazer parte do currículo.

No Quadro 01, nota-se que as discussões/conteúdos que são abordados e o tempo disponibilizado por cada disciplina, destacam as disciplinas Filosofia da Educação (60,0%) e Sociologia da Educação (40,0%), o que, de certa forma, aponta um maior interesse sobre a essência e existência da constituição humana.

De acordo com Silva (2007), no cerne das teorias do currículo estão as questões de identidade ou de subjetividade. O referido teórico apresenta a etimologia da palavra currículo, originária do latim *curriculum*, cujo significado é pista de corrida, para exemplificar tais questões, fazendo alusão ao currículo, como percurso que comporta a relação do real, o que somos, e o ideal, o que queremos ser, que por consequência passa a ser representado naquilo que nos tornamos. Portanto, o currículo interfere na trajetória de vida dos seres humanos.

Nesta perspectiva, o estudo da família, a partir dos conteúdos trazidos pelos professores como: história da família; configurações familiares; questões de gênero; questões geracionais; relação pais e filhos; valores; afetividade; educação da

criança na família; participação da família no processo de aprendizagem; envolvem, a princípio, o desenvolvimento e reconhecimento de si mesmo, o que de certa forma aponta a tamanha responsabilidade do futuro pedagogo/professor na formação do outro.

O Quadro 02, a seguir, apresenta as disciplinas do segundo semestre, cujos professores afirmam abordar o assunto família. Registra as respostas dos docentes quanto: “o que o motivou a introduzir o tema família na(s) disciplina(s)?”; “o que é discutido sobre família na(s) disciplina(s)?”; “e a porcentagem de tempo em que a temática é abordada pelos professores”.

**Quadro 02 - Relação das disciplinas do segundo semestre que abordam família, seguidas pelas respostas dos professores quando questionados sobre motivação para introdução da temática, o conteúdo abordado e a porcentagem de tempo da disciplina em que se discute família. Salvador, 2010**

Disciplina	Código da disciplina	Código do Professor	O que o motivou a introduzir o tema na(s) disciplina(s)?	O que é discutido sobre família na (s) disciplina(s)?	Porcentagem em de tempo em que a temática família é abordada pelos professores (n=18)
Educação Brasileira	EB	P16	Natureza dos conteúdos	História da Família; Relação Família e Escola; Participação da família no processo de aprendizagem	35,0
Psicologia da Educação	PE	P14	Natureza dos conteúdos	Configurações familiares e Rede de Apoio Participação da família no processo educacional/colaboração social	Não soube estimar
Política e Educação	PPE	P9	Aspectos legais da educação	Educação da criança na família	10,0
Comunicação, Educação e Tecnologias	CET	P2	Transformações sociais	Relação Família e Escola; Participação da família no processo de aprendizagem	20,0
Fundamentos da Educação Inclusiva	FMEA	P8	Natureza dos conteúdos		30,0

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Dentre as disciplinas do segundo semestre que discutem sobre o tema família, Psicologia da Educação não soube estimar o tempo em que a temática é abordada, nas demais, além da motivação dos professores está voltada para a natureza dos conteúdos, emergem neste quadro motivações referentes aos

aspectos legais da educação e as transformações sociais, que são destacadas nas respostas: “Aspectos legais da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 2ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (P9); “[...] quando discutimos os paradigmas da ciência, educação e tecnologias e abordamos as transformações da sociedade em todas as suas esferas e dimensões” (P2).

Para Pimenta (2007), a educação tem uma dimensão de continuidade que se manifesta através da transmissão dos conhecimentos, sendo estes ao mesmo tempo permanentes e transformados, ou seja, fatos que compõem a história e as transformações que lhe dão continuidade, resultados de um processo civilizatório, os quais se inserem as leis e as mudanças sociais, produto dos interesses dos grupos dominantes. A partir da análise do plano da disciplina Política e Educação, é possível considerar que ela trabalha com esse contexto.

Silva (2001) refere-se à educação como intimamente ligada à política da cultura. O currículo para o autor, não é um conjunto neutro de conhecimentos, pelo contrário, seus resultados partem do conhecimento legítimo da visão de algum grupo. O que implica na relação de poder vinculada a formas inerentes da organização da sociedade e da educação.

A partir da análise do plano das disciplinas, que estão dispostas no Quadro 2, é possível considerar que elas articulam seus conteúdos a este propósito, sendo a família, de acordo com as respostas dadas pelos docentes, uma instituição social inserida nessas discussões.

Observa-se, no entanto, que a disciplina Política e Educação, a qual enfoca diretamente essas questões, só disponibiliza aproximadamente 10% do tempo de aula para tratar da temática família. Segundo Segalen (1999), foi um dos setores da sociedade que, no período de 1970 a 1990, sofreu mais alterações nos aspectos referentes ao casamento, ao controle de natalidade, ao trabalho feminino, dentre outros.

Também merece destaque nesse contexto de discussões, o tempo de 20,0% estimado pela disciplina Comunicação, Educação e Tecnologias, voltada para o aprendizado, o reconhecimento e o uso das tecnologias no âmbito educacional.

Para Setúbal (2010) a incorporação maciça das tecnologias é realidade. A televisão, a internet e outros meios midiáticos apresentam-se como modelos a serem reproduzidos no cotidiano das sociedades. Com certeza essa realidade tem sido vivenciada nos lares e nas escolas, gerando conflitos e tensões sobre a melhor

forma de proceder com as crianças e jovens, expostos frequentemente tanto a informações positivas, como vulneráveis aos aspectos negativos veiculados por essas mídias que, na atualidade, potencializam imagens e discursos que envolvem sexo, drogas, traições, falcatruas, dentre outros, banalizando tradições necessárias para o processo civilizatório e fomentando a barbárie.

Diante do que foi posto, acredita-se na necessidade de uma educação voltada para as ciências tecnológicas, mas não basta apenas conhecer as vantagens desses recursos. A formação de pedagogo/professor requer que se vá além de conhecimentos técnicos, com vistas à promoção de um pensar reflexivo dos formadores de crianças e jovens, para que estes possam discutir, criticar, argumentar e contra-argumentar, discernir e eleger, dentre as informações que lhes chegam a todo instante, quais são as relevantes e promotoras de conhecimentos aplicáveis na sua trajetória de formação pessoal e profissional.

O Quadro 03, a seguir, apresenta as disciplinas do terceiro semestre, cujos professores afirmam abordar o assunto família. Registra as concepções dos docentes quanto: “o que o motivou a introduzir o tema família na(s) disciplina(s)?”; “o que é discutido sobre família na(s) disciplina(s)?”; “e a porcentagem de tempo em que a temática é abordada pelos professores”.

**Quadro 03 - Relação das disciplinas do terceiro semestre que abordam família, seguidas pelas respostas dos professores quando questionados sobre motivação para introdução da temática, o conteúdo abordado e a porcentagem de tempo da disciplina em que se discute família. Salvador, 2010.**

Disciplina	Código da disciplina	Código do Professor	O que o motivou a introduzir o tema na(s) disciplina(s)?	O que é discutido sobre família na (s) disciplina(s)?	Porcentagem de tempo em que a temática família é abordada pelos professores (n=18)
Fundamentos da Educação Infantil	FEI	P2	Natureza dos conteúdos	Educação da criança na família/ rede de apoio	40,0
Didática I	DIDI	P5	Natureza dos conteúdos	Relação Família e Escola; Participação da família no processo de aprendizagem	Não soube estimar
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem	PDA	P14	Natureza dos conteúdos	Configurações familiares e Rede de Apoio	Não soube estimar
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	FMLPI	P12	Conteúdo obrigatório	O papel da família na aquisição da linguagem; família formadora do sujeito leitor	de 70,0 a 80,0
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	FEJA	P13	Natureza dos conteúdos	Participação da família no processo de aprendizagem	20,0
Organização do Trabalho Pedagógico	OTP	P17	Natureza dos conteúdos	Participação da família no processo de aprendizagem	- de10,0

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Os dados demonstrados pelo grupo de professores que atuam no terceiro semestre dão ênfase, mais uma vez, à “natureza dos conteúdos” como elemento constitutivo da motivação para inserção do tema família nas discussões das

referidas disciplinas. Dentre elas duas, Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem e Didática I, não souberam estimar a porcentagem de tempo em que a temática é abordada.

Percebe-se, neste semestre, que a disciplina Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I, apresenta a sua motivação para a introdução da temática família como “conteúdo obrigatório”, com um percentual expressivo (70,0% a 80,0%) quanto ao tempo em que família é abordada e discutida. Na justificativa do docente apresenta-se, como segue: “a leitura, a aquisição da linguagem pelas crianças, a importância das histórias e narrativas infantis, na formação do sujeito leitor - é necessário apresentar a importância social, política e ideológica da família na vida do sujeito aprendente” (P12). “São discutidos no que se refere ao sujeito leitor a importância da narrativa no imaginário infantil [...] as influências e a importância da família [...] no desenvolvimento escolar dos sujeitos de classe social mais favorecida em relação aos menos favorecidos socialmente” (P12).

Em ambas as situações, a disciplina reconhece a importância do papel da família na aquisição da linguagem e na formação do sujeito leitor.

Para Silva (2001, 2007), o “capital cultural”, expressão utilizada como conceitua Boudieu e Passeron (1970): representa a relação entre reprodução social e reprodução cultural, apresenta a forma e conteúdos culturais que emergem como indicadores de classe. A partir da cultura dominante que se introduz no currículo, a escola torna-se espaço excludente para crianças e jovens das classes populares, ao contrário das crianças e jovens das classes dominantes que têm seu “capital cultural” reconhecido e valorizado. Neste sentido, a escola deve se voltar para uma proposta pedagógica que contemple a realidade das classes dominadas e não apenas reproduza uma parte privilegiada da sociedade. A família insere-se neste contexto, porque é nela que emergem as referências educacionais, sociais e políticas e, a depender das classes que representam, têm o poder de transformar ou perpetuar as desigualdades educacionais.

Portanto, acredita-se que, para além de uma leitura convencional de códigos, se faz necessária a formação de um sujeito capaz de situar-se e interpretar o cenário das práticas das desigualdades sociais, tão bem representada pela inserção no currículo da formação de pedagogos/ professores a disciplina Educação de Jovens e adultos. Para Freire (2006, p.8), “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo”. O referido teórico reafirma que educadores e educandos

devam estabelecer um projeto comum pela prática concreta de libertação e de construção da história.

Hoje, o que se busca transformar são construções sociais, políticas e culturais que ao longo da história da humanidade estabeleceram, a partir da visão de homem e de mundo, os ditames educacionais, em que família e a escola como instâncias sociais são reprodutoras.

O Quadro 04, a seguir, apresenta as disciplinas do quarto semestre, cujos professores afirmam abordar o assunto família. Registra as concepções dos docentes quanto: “o que o motivou a introduzir o tema família na(s) disciplina(s)?”; “o que é discutido sobre família na(s) disciplina(s)?”; “e a porcentagem de tempo em que a temática é abordada pelos professores”.



**Quadro 04 - Relação das disciplinas do quarto semestre que abordam família, seguidas pelas respostas dos professores quando questionados sobre motivação para introdução da temática, o conteúdo abordado e a porcentagem de tempo da disciplina em que se discute família. Salvador, 2010.**

Disciplina	Código da disciplina	Código do Professor	O que o motivou a introduzir o tema na(s) disciplina(s)?	O que é discutido sobre família na (s) disciplina(s)?	Porcentagem de tempo em que a temática família é abordada pelos professores (n=18)
Escola e Currículo	EC	P10	Conteúdo obrigatório	Configurações familiares e questões geracionais	15,0
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II	FMLPII	P12	Conteúdo obrigatório	O papel da família na aquisição da linguagem; família formadora do sujeito leitor	de 70,0 a 80,0
Didática II	DIDI	P5	Natureza dos conteúdos	Relação Família e Escola; Participação da família no processo educacional/ colaboração social	Não soube estimar
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	FMA	P13	Natureza dos conteúdos	Relação Família e Escola; Participação da família no processo de aprendizagem	20,0
Estágio Supervisionado I	ESI	P8	Natureza dos conteúdos	Relação Família e Escola; Participação da família no processo de aprendizagem	30,0

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

No Quadro 04, percebe-se que o maior percentual de tempo em que a temática família é discutida, refere-se às disciplinas Fundamentos e Metodologia da

Língua Portuguesa II, cuja justificativa é similar a do Quadro 3, pois se trata de conteúdos integradores, trabalhados pelo mesmo professor; já em Estágio Supervisionado I, na modalidade de Educação Infantil, o docente justifica que: “A relação da família com gestores e docentes; o discurso sobre a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos; o desconforto da escola quando um membro da família é mais crítico; a cobrança da qualidade de ensino ou rotina da escola, quanto aos conteúdos e tarefas escolares são, dentre outras questões relevantes, o que se discute na teoria e pode ser observado na prática de Educação Infantil, no Estágio Supervisionado I”. (P8)

Para Pimenta (2004), os desafios que se imprimem na docência e na gestão pedagógica, obrigam os educadores a produzirem novos saberes em situações reais de prática, num determinado contexto de interação com outros indivíduos. Trata-se, portanto, de um constante exercício reflexivo do saber prático no cotidiano de trabalho.

De acordo com Silva (2007, p. 39), essa experiência pode ser descrita a partir de uma investigação fenomenológica, que foca na experiência vivida, no “mundo da vida”, nos significados subjetivos e intersubjetivos, que se contrapõem às concepções puramente técnicas. Nesta perspectiva, o currículo é percebido como questionador das experiências que não devem e não podem ser consideradas como banais, pois evocam no aqui e agora situações reais que não são meras conjecturas.

Quanto à disciplina Currículo e Programas, cujo tempo para a discussão sobre o tema família é estimado em 15%, apresenta-se, a seguir, as respostas do professor quanto à motivação “conteúdo obrigatório”, e sobre o que é debatido: “A discussão sobre currículo na contemporaneidade sugere as discussões sobre temas relacionados à família”. (P10); “As formas de organização das famílias em nossa sociedade, destacando os papéis assumidos pelo homem e mulher, pai e mãe, no contexto contemporâneo”. (P10).

Conforme Pimenta (2007), as situações reais que podem ser encontradas ou suscitadas na formação do pedagogo/professor partem de um currículo que contemple pesquisa, seminários de discussão, análise das teorias e práticas, otimizadas pelo movimento do trabalho coletivo. A pesquisa e a discussão de temas relacionados à família, organizados de forma coletiva, com certeza poderão propiciar

uma melhor compreensão das situações conflitivas de ensino-aprendizagem que emergem nas salas de aula e demais espaços educativos.

O Quadro 05, a seguir, apresenta as disciplinas do quinto semestre, cujos professores afirmam abordar o assunto família. Como nos quadros anteriores, registra as concepções dos docentes quanto: “o que o motivou a introduzir o tema família na(s) disciplina(s)?”; “o que é discutido sobre família na(s) disciplina(s)?”; “e a porcentagem de tempo em que a temática é abordada pelos professores.

**Quadro 05 - Relação das disciplinas do quinto semestre que abordam família, seguidas pelas respostas dos professores quando questionados sobre motivação para introdução da temática, o conteúdo abordado e a porcentagem de tempo da disciplina em que se discute família. Salvador, 2010.**

Disciplina	Código da disciplina	Código do Professor	O que o motivou a introduzir o tema na(s) disciplina(s)?	O que é discutido sobre família na (s) disciplina(s)?	Porcentagem de tempo em que a temática família é abordada pelos professores (n=18)
Literatura para Crianças e Jovens	LCJ	P12	Conteúdo obrigatório	O papel da família na aquisição da linguagem; família formadora do sujeito leitor	de 70,0 a 80,0
Fundamentos e Metodologia das Ciências	FMC	P3	Natureza dos conteúdos	Valores; Afetividade; Educação da criança na família	20,0
Estágio Supervisionado II	ESII	P1	Natureza dos conteúdos	Relação Família e Escola; Relação pais e filhos; Valores; questões de gênero	60,0

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

A partir do que pode ser apreciado no Quadro 05, constata-se que a disciplina Literatura para Crianças e Jovens, apresenta a sua motivação para introduzir o tema família como “conteúdo obrigatório”, e estima um percentual de 70,0% a 80,0 % de tempo, na abordagem do tema. Vale destacar que o professor (P12) ministra Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I e II, nos 3º e 4º semestres do referido curso, e que em suas justificativas, já apresentadas nas discussões

anteriores, tanto as motivações como as abordagens têm o mesmo objetivo e propósito.

Quanto à disciplina Fundamentos e Metodologia das Ciências, o professor registra que: “Na verdade não fui motivada, há uma necessidade de abordar o contexto das relações sociais do sujeito e do ensino-aprendizagem. A relação familiar permeia todas as discussões sobre valores, afetividade, limites, responsabilidades compartilhadas, dentre outros, sobre a co-responsabilidade das instituições de ensino” (P3).

A disciplina de Estágio Supervisionado II, neste semestre, na modalidade de Ensino fundamental da 1ª ao 5º ano e/ou Educação de Jovens e Adultos, destaca-se na porcentagem de tempo (60,0%) que discute família. Para o professor, a motivação: “emerge a partir dos conteúdos abordados pela disciplina e pela prática nas escolas experienciadas pelos alunos e trazidas para a sala de aula” (P1). Quanto ao que é discutido: “Relação pais e filhos, valores, o papel da mulher” (P1).

Para Araújo (2009), a presença maciça das mulheres no mercado de trabalho mais afetado pelas desigualdades sociais e de gênero, e a busca por uma organização familiar mais igualitária, conseqüentemente, afetam o modelo de relação entre pais e filhos e entre marido e mulher, o que, segundo Jablonsky (2007), se contrapõe ao modelo tradicional de família. O que sem dúvida irá ressoar no âmbito escolar e nas discussões dos formandos do curso de Pedagogia.

Na práxis pedagógica, segundo Pimenta (2007) existem dois pilares, a teoria e a prática. A dimensão teórica (conteúdos) caracteriza-se pelo campo científico que dá sustentação à dimensão prática do seu acontecer que, por sua vez, dinamiza o processo educacional no cotidiano. Segundo a autora, nesta perspectiva encontra-se o “saber situado”, que se estabelece no contexto de interações entre as pessoas, cujo pensar e fazer do profissional de pedagogia manifesta-se pela cognição situada, mediadora, de construção de saberes junto a outros indivíduos em processo de formação, o que resulta na (re)elaboração e produção de saberes e modos de ação.

Corroborando com o pensamento de Pimenta (2007), Demo (2009) discorre sobre o currículo intensivo<sup>27</sup> que se caracteriza pela dinâmica de “aprender a aprender” ou saber pensar, cujo cerne é a pesquisa como atitude cotidiana. O autor

---

<sup>27</sup> Para maior detalhamento ver DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.221-241.

considera que nesta forma de pensar e de agir haja produção de conhecimentos transformadores, decisivos para a promoção de mudanças e inovações na estrutura da sociedade. A prática, segundo Demo (2009, p.224) “deve tornar-se curricular, por exigência teórica também, assim como toda prática precisa de teoria”. Neste sentido, a prática, não representa um simples aproveitamento da teoria, porque sendo parte inerente da teoria, ela requer um processo de observação, análise e reflexão, com o propósito de reelaboração e transcendência de conhecimentos, que se dão através da pesquisa e produção própria e que resultam na capacidade de intervenção.

Diante dos olhares dos teóricos citados e do que é posto pelos professores das referidas disciplinas, assevera-se a importância de se investir tanto nos fundamentos teóricos quanto nos práticos, referentes à temática família, tendo como propósito a pesquisa para otimizar a produção própria do pedagogo/professor, permitindo-lhe pensar e intervir na realidade de cada contexto educacional.

O Quadro 06, a seguir, apresenta as disciplinas do sexto semestre, cujos professores afirmam abordar o assunto família. Registra as concepções dos docentes, quanto: “o que o motivou a introduzir o tema família na(s) disciplina(s)?”; “o que é discutido sobre família na(s) disciplina(s)?”; “e a porcentagem de tempo em que a temática é abordada pelos professores”.

**Quadro 06 - Relação das disciplinas do sexto semestre que abordam família, seguidas pelas respostas dos professores quando questionados sobre motivação para introdução da temática, o conteúdo abordado e a porcentagem de tempo da disciplina em que se discute família. Salvador, 2010.**

Disciplina	Código da disciplina	Código do Professor	O que o motivou a introduzir o tema na(s) disciplina(s)?	O que é discutido sobre família na (s) disciplina(s)?	Porcentagem de tempo em que a temática família é abordada pelos professores (n=18)
Fundamentos e Metodologia da Arte-Educação	FMAE	P16	Natureza dos conteúdos	Participação da família no processo de aprendizagem	35,0
Fundamentos e Metodologia da Educação Ambiental	FMEA	P8	Natureza dos conteúdos	Relação Família e Escola; Participação da família no processo de aprendizagem	30,0
Avaliação Educacional e Institucional	AEI	P15	Natureza dos conteúdos	Participação da família no processo de aprendizagem	Não soube estimar
Linguagem Brasileira de Sinais	LIBRAS	P18	Natureza dos conteúdos	Relação Família e Escola; Participação da família no processo de aprendizagem	50,0
Gestão e Coordenação Pedagógica I	GCP	P4	Conteúdo obrigatório	Relação Família e Escola	Não soube estimar

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Das disciplinas dispostas no Quadro 06, há predominância da “natureza dos conteúdos” como motivação dos professores para inserir o tema família em suas discussões, diferenciando-se das demais, a disciplina Gestão e Coordenação Pedagógica I, apresenta como motivação a concepção de “conteúdo obrigatório”. Tanto ela como a disciplina Avaliação Educacional e Institucional não souberam estimar o percentual de tempo em que a temática família é abordada em suas

disciplinas. Observa-se, também, neste Quadro, um expressivo percentual de tempo apresentado pela disciplina Linguagem Brasileira de Sinais (50%) para abordagem da referida temática, sendo que Fundamentos e Metodologia da Arte-Educação (35,0%) e Fundamentos e Metodologia da Educação Ambiental (30,0%) representam percentuais bem similares.

Destacam-se, a seguir, as respostas dos professores quanto à motivação e às discussões em que abordam o tema família em sua disciplina: “Analisar a participação da família como núcleo que acompanha o indivíduo nas suas primeiras experiências e a parceria que deve estabelecer junto a escola na formação e educação da criança” (P16); “Em Fundamentos da Arte Educação: analisa a participação da família e da sua importância nas primeiras manifestações artísticas da criança, os primeiros rabiscos, desenhos...” (P16); “Não há como excluir a temática das discussões fomentadas pela disciplina [...] cujo papel da escola só é bem desempenhado quando se articula com a família, estimulando-os não só a ter ciência do processo pedagógico, bem como participar de propostas educacionais”. (P6); “Por conta da própria abordagem tratada nos conteúdos da disciplina [...] o tema família representa uma das principais discussões” (P18); “[...] é discutida a importância da família desde a descoberta da surdez pela família, o encaminhamento para atendimento especializado, a forma de comunicação com seu(sua) filho(a) surdo(a), a inserção da criança surda na escola e sua socialização” (P18).

A Constituição Federal de 1988 apresenta no Art. 208, inciso III, como dever do Estado com a Educação, atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Já a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional n.9.394/96, Capítulo V da Educação Especial, apresenta um texto mais amplo, reafirmando o poder Constitucional do Estado para a inclusão de portadores com necessidades especiais, destacando que esse atendimento deverá ser realizado por professores tanto com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, quanto professores que atuam no ensino regular capacitados para a integração de educandos nas classes comuns.

Diante do que vem sendo observado, até o momento, nas redes pública e privada de ensino, confere-se uma carência desses profissionais. E aqueles capacitados em serviço, muitas vezes, resistem em trabalhar com esse aluno

alegando não se sentirem preparados e também pelas múltiplas dificuldades que enfrentam em classes de alunos regulares, como excesso na quantidade de alunos, indisciplina, a falta de recursos didáticos adequados, dentre outros.

Sabe-se que nessa trajetória de implantação da modalidade de educação especial, quanto à educação do surdo, instituiu-se a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002, para se efetivar nas redes pública e privada a disciplina Língua Brasileira de Sinais. A partir de então, decretos foram sendo instituídos, e o mais atual refere-se à Portaria Normativa MEC 20/2010, que dispõe sobre o certificado de proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa.

Percebe-se, portanto, um investimento na consolidação da proposta da Constituição de 1988, mas também se observa a morosidade, de 1988 a 2010, com que se dá a efetivação da referida lei, e, por conseguinte das demais, por uma educação que contemple a qualidade e a diversidade que é de direito dos cidadãos brasileiros.

No âmbito do curso de Pedagogia, de acordo com as respostas dadas por um docente (P18), faz-se necessário falar da família quando se fala de surdez, mas também se sabe que esta disciplina apenas aumentará a compreensão dos discentes, todavia não o tornará apto para atuar nesta especificidade.

Para Pimenta (2007), um curso de Pedagogia não tem como dar conta, nem tampouco inserir o pedagogo/professor nas diversas áreas de atuação educacional, mesmo abarcando em seu currículo uma diversidade de modalidades. Pressupõe-se que há uma efetiva colaboração das disciplinas que tratam de temas atuais como: Educação Ambiental e Língua Brasileira de Sinais, mas que neste sentido estas não têm como finalidade real preparar o pedagogo/professor para atuar nessa área, o que se pode inferir que a pesquisa, nesse âmbito, tem o propósito de apresentar as possibilidades de atuação desse profissional. Neste aspecto, caso se identifique e queira aprofundar e aprimorar seus conhecimentos, nessa área, precisará recorrer a uma especialização, não necessariamente restrita ao pedagogo.

Na atualidade, podemos constatar demandas como educação de pessoas com necessidades, educação no campo, de indígenas, para a inserção nas mídias, dentre outras, e que com certeza a temática família também deve ser suscitada e fomentada nas discussões, contemplando saberes epistemológicos e práticas culturais.



O Quadro 07, a seguir, apresenta as disciplinas do sétimo semestre, cujos professores afirmam abordar o assunto família. Como anteriormente, registra as concepções dos docentes quanto: “o que o motivou a introduzir o tema família na(s) disciplina(s)?”; “o que é discutido sobre família na(s) disciplina(s)?”; “e a porcentagem de tempo em que a temática é abordada pelos professores”.

**Quadro 07 - Relação das disciplinas do sétimo semestre que abordam família, seguidas pelas respostas dos professores quando questionados sobre motivação para introdução da temática, o conteúdo abordado e a porcentagem de tempo da disciplina em que se discute família. Salvador, 2010.**

Disciplina	Código da disciplina	Código do Professor	O que o motivou a introduzir o tema na(s) disciplina(s)?	O que é discutido sobre família na (s) disciplina(s)?	Porcentagem de tempo em que a temática família é abordada pelos professores (n=18)
Gestão e Coordenação Pedagógica II	GCP II	P4	Conteúdo obrigatório	Educação da criança na família	Não soube estimar

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Neste semestre, a matriz curricular é composta por quatro disciplinas: Pesquisa em Educação, Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso, Leitura e Produção de Texto, mas dentre elas somente a disciplina Gestão e Coordenação Pedagógica registra a abordagem da temática família, não sabendo estimar o percentual de tempo em que o assunto é discutido.

Para um professor (P4), a motivação advém de ser um “conteúdo obrigatório” o que significa que para ele: “A temática é obrigatória no ensino da gestão escolar, uma vez que esta deve contemplar o tripé escola-família-comunidade. Quanto ao que é abordado e discutido: “Em GCP II é abordada a família (de qualquer modelo) para a educação integral do ser humano, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido em ONGs, hospitais, dentre outras instituições não-formais de educação” (P4). O que de certa forma tende a favorecer uma (re)organização curricular, a partir das novas demandas sociais.

Esta proposta consolida-se com a instituição das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional, referentes ao Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, Art. 4º parágrafo único, inciso IV, que confere ao pedagogo, também como atividades docentes, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, o que lhe permite atuar em espaços escolares e não-escolares, com vistas à promoção da aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Vale ressaltar, que a resposta do professor (P4) aponta que a família é discutida na sua disciplina a partir de “qualquer modelo”, o que dá indícios de uma visão mais ampla das novas configurações familiares, ou seja, outras estruturas familiares já estão sendo reconhecidas, mas o que é registrado pelo docente, não permite inferir que modelos se inserem nas discussões.

Conforme Setúbal (2010, p.361) a carência de incorporação, ao currículo, “das histórias, dos valores, [...] dos costumes das comunidades onde a escola se insere”. Portanto, pressupõe-se que tal insuficiência, incluindo-se aí a falta e o reconhecimento das novas linguagens para com a estrutura e dinâmica familiar, pode, de certa forma, fazer com que pais e alunos, ou seja, a família não se identifique com determinados valores e crenças transmitidas em ambientes escolares e não-escolares, e não se reconheçam nelas.

De acordo com que foi posto, percebe-se que nos diferentes âmbitos educacionais do campo de trabalho do pedagogo/professor existe uma contingência, um arcabouço de saberes teóricos e práticos, que necessitam de maior aprofundamento através da pesquisa, como por exemplo, o de identificar e de reconhecer as novas configurações familiares. Deve haver jeito próprio de se constituir e de se relacionar com as famílias reconstituídas, homoafetivas, monoparental matrifocal e/ou cujo responsável é o homem, dentre outras. Hoje, há uma diversidade de famílias, sendo esta realidade presente nos espaços pesquisados pelos formandos de Pedagogia, o que, no mínimo, requer um conhecimento básico desses novos arranjos. Acredita-se que também há saberes que vão se constituir a partir do investimento na pesquisa acadêmica e da formação continuada, tanto na modalidade *lato sensu*, como *stricto sensu*, com o propósito de aprimorar e de produzir novos conhecimentos, nos aspectos referentes aos processos de mudanças na organização familiar.

Das disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia investigado há professores que ministram uma ou mais disciplinas. Tais dados constam no Quadro 08 representado pelo número de disciplinas ministradas por cada docente, e seus respectivos códigos, no qual também se apresenta o número de disciplinas que abordam a temática família.

Assim, o Quadro 08, a seguir, apresenta o número de disciplinas ministradas pelos respondentes, e quais delas os professores afirmam abordar o assunto família.

**Quadro 08 - Relação de professores, que participaram do estudo representado pelos respectivos códigos, seguidos pelo total da(s) disciplina(s) que ministra nesta instituição e em quais aborda a família. Salvador, 2010.**

<b>Professor (código)</b>	<b>Número/total de disciplinas ministradas pelos professores</b>	<b>Número total de disciplinas que abordam o tema família</b>
P1	02	02
P2	02	02
P3	01	01
P4	02	02
P5	02	02
P6	02	01
P7	02	02
P8	04	03
P9	02	01
P10	02	01
P11	03	02
P12	03	03
P13	02	02
P14	02	02
P15	02	01
P16	05	03
P17	03	01
P18	01	01
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>32</b>

FONTE; DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se no Quadro 08, que dos professores que participaram do estudo do total das 40 disciplinas, há 32; uma quantidade expressiva, que aborda a temática família. Vale destacar que dos dois professores que atuam na disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, um deles registra não explorar a temática, enquanto o outro afirma abordar. Também se faz necessário destacar que nas disciplinas Pesquisa em Educação e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso, apesar dos professores assinalarem que não abordam a temática família nestas disciplinas, no questionário de sondagem, eles registram no questionário do professor, que o referido tema tem surgido, nas disciplinas citadas anteriormente, em decorrência da escolha do objeto de estudo, de alguns dos alunos. Tal demanda emerge em decorrência da produção do Trabalho de Conclusão de Curso e que neste aspecto, eles sugerem aos alunos que procurem professores que abordem a temática família, para que os mesmos indiquem bibliografias, artigos, periódicos, dentre outros, com o propósito de fundamentar teoricamente as produções que perpassam pela prática e pela pesquisa, geradas nos espaços de Estágio Supervisionado.

Acredita-se que esta situação aponta para o maior interesse dos formandos do curso de Pedagogia pela temática família, que passa a existir a partir das pesquisas e vivências nos Estágios Supervisionados I, II e III, e em demais espaços educativos, onde podem identificar que escola e família contribuem e influenciam a formação do cidadão nos aspectos sociais, políticos e educacionais. Conforme Rego (2003), ambas as instituições podem desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social no processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Com relação ao questionamento de como é abordada a temática família nas disciplinas, foi realizada a mesma pergunta para os professores e alunos que tiveram como opção marcar mais de uma alternativa. O resultado obtido é apresentado na Tabela 17, a seguir.

**Tabela 17. Porcentagens de concordância sobre como é abordada a temática família nas disciplinas, na concepção de professores e alunos. Salvador, 2010.**

<b>Itens</b>	<b>Porcentagem Professores</b>	<b>Porcentagem Alunos</b>
Leituras e discussões de livros/artigos indicados pelo professor (a)	66,6	72,2
Aula expositiva do (a) professor (a);	66,6	69,4
Realização de pesquisa de campo;	27,7	41,6
Realização de pesquisa bibliográfica	16,6	38,8
Conversas informais em sala de aula com o (a) professor (a)	55,5	97,2
Conversas sobre a família do docente da disciplina;	38,8	36,1
Conversas sobre a família dos discentes da disciplina	33,3	38,8
Outros	16,6	16,6
<b>Número de participantes</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Diante do percentual apresentado, é possível constatar que há semelhança entre professores e alunos nas abordagens que registram como processo de ensino-aprendizagem: leituras e discussões de livros/artigos indicados (professores 66,6% e 72,0% alunos); aula expositiva do(a) professor(a) (66,6% professores e 69,4% alunos); conversas sobre a família do docente da disciplina (professores 38,8% e 36,1% alunos); conversas sobre a família dos discentes da disciplina (professores 33,3% e 38,8% alunos); outros (professores 16,6% e 16,6% alunos) que para os professores são identificados como atividades de seminários, situações colocadas pelos alunos e elaboração de memórias. Para os alunos esses “outros” estão relacionados a trocas de experiências, discussões sobre a indisciplina e a violência na sala de aula, o estágio supervisionado, sendo que dois dos respondentes assinalaram a opção, mas não especificaram a que se referiam.

Percebe-se, no entanto, que há divergência de opinião quanto às alternativas: realização de pesquisa de campo (professores 27,7% e 41,6% alunos); realização de pesquisa bibliográfica (professores 16,6% e 38,8% alunos); conversas informais em sala de aula com o professor (professores 55,5% e 97,2% alunos).

Com base nos percentuais apresentados, pode-se inferir que a conversa informal em sala de aula se sobrepõe a um estudo sistematizado sobre a temática família. Na busca de verificar qual das abordagens listadas foi mais frequente na trajetória do curso, fizemos esta pergunta para os alunos, cujo resultado é apresentado na Tabela 18, a seguir.

**Tabela 18. Distribuição porcentual dos alunos que participaram do estudo, seguida das respostas de qual das abordagens listadas foi mais frequente na trajetória do curso. Salvador, 2010**

<b>Itens</b>	<b>Porcentagem Alunos</b>
Leituras e discussões de livros/artigos indicados pelo professor (a)	24,9
Aula expositiva do (a) professor (a)	11,1
Realização de pesquisa de campo	2,7
Conversas informais em sala de aula com o(a) professor(a);	61,3
<b>Total</b>	<b>100 (n=36)</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Os resultados obtidos e apresentados na Tabela 18 reafirmam os indícios de que a conversa informal em sala de aula, que apresenta um percentual de 61%, se sobrepõem a um estudo sistematizado sobre a temática família, sendo observado que ao contrário da Tabela 17, que registra 38,8%, da realização de pesquisas bibliográficas, na Tabela atual esse dado não é registrado.

Ainda, neste contexto, sobre como a temática família é abordada no decorrer do curso, vale destacar que, mesmo não existindo concepções equivalentes em todo o quadro comparativo de respostas entre professores e alunos, constata-se que 100% dos alunos que responderam ao questionário afirmam que a temática família é discutida no curso.

Com o propósito de identificar como os estudos sobre família foram desenvolvidos no referido Curso, os Quadros de 09 a 15 têm como objetivo apresentar por disciplina, subdivididas por semestre, o referencial teórico que norteou o conteúdo tratado pelos professores; verificar se houve solicitação de leituras específicas e qual disciplina, na opinião dos alunos, foi a que mais colaborou para a compreensão de estudos sobre família.

**Quadro 09 - Relação de disciplinas do primeiro semestre, seguidas das respostas dos professores quanto ao referencial teórico, à solicitação de leituras específicas para nortear o conteúdo tratado e a resposta do aluno quanto a(s) disciplina(s) de maior colaboração para a compreensão da família. Salvador, 2010.**

<b>Disciplina</b>	<b>Referencial teórico que norteia o conteúdo tratado pelos professores sobre família</b>	<b>Solicitação de leituras específicas</b>	<b>Disciplina que mais colaborou para a compreensão da família</b>
Filosofia da Educação	Platão, Engels, Rousseau.	Não	-
História da Educação	Não trabalho com um referencial teórico específico sobre família. O assunto aparece diluído em autores que abordam a História da Educação como Moacir Gadotti, Maria Lúcia Arruda Aranha, Mario Alighiero Manacorda, entre outros.	Não	01
Sociologia da Educação	Livro de João Carlos Petrini – Pós-modernidade e família.	Não	02
Antropologia e Educação	Livro de Laraia – Cultura: um conceito antropológico.	Não	-
Ética Profissional	Trabalho Antonio Lopes e Maria Lúcia de Arruda Aranha.	Especialmente o texto: Os valores (Maria Arruda).	01

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Percebe-se que nas disciplinas ministradas no primeiro semestre, todos os professores apontam um referencial teórico que fundamenta o seu discurso sobre família. No entanto, somente a disciplina Ética Profissional solicita uma leitura específica sobre o assunto. A disciplina também é indicada por um aluno como sendo de maior compreensão sobre a temática tratada, mesmo que o professor tenha apresentado a porcentagem de 10,0% do tempo para a discussão sobre o



tema. Ainda neste contexto, destaca-se como de maior compreensão a disciplina Sociologia da Educação indicada por dois alunos e História da Educação indicada por um aluno. Ao fazer uma análise comparativa entre a porcentagem de tempo dedicado ao assunto, o professor de História da Educação descreve que aborda superficialmente o tema (+ ou - 10%) e a professora de Sociologia da Educação aponta a porcentagem de 40,0% de tempo dedicado à discussão, o que sem dúvida é mais significativo para uma melhor compreensão sobre os assuntos tratados.

**Quadro 10 - Relação de disciplinas do segundo semestre, seguidas das respostas dos professores quanto ao referencial teórico, à solicitação de leituras específicas para nortear o conteúdo tratado e a resposta do aluno quanto à(s) disciplina(s) de maior colaboração para a compreensão da família. Salvador, 2010**

<b>Disciplina</b>	<b>Referencial teórico que norteia o conteúdo tratado pelos professores sobre família</b>	<b>Solicitação de leituras específicas</b>	<b>Disciplina que mais colaborou para a compreensão da família</b>
Educação Brasileira	Alguns textos do livro de Ailton Morelli, Almeida; Pensando a Família no Brasil. Da Colônia à Modernidade.	Não	01
Psicologia da Educação	Não	Não	12
Política e Educação	Documentos Legais CF 1988 e LDBEN 9394/96	Não	-
Comunicação, Educação e Tecnologias	Paradigmas da Ciência e Educação - Maria Cândida Moraes, Marilda Behrens Infância e Mídia - Ulla Carlsson e Cecília Von Feilitzen, David Buckingham Jogos Eletrônicos e Educação – Lynn Rosalina Alves	Desses citados alguns textos na íntegra	-
Fundamentos da Educação Inclusiva	PERRENOUD, Philippe. A Pedagogia na Escola das Diferenças. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001	Não	-

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se que, no Quadro 10, somente a disciplina Psicologia da Educação não apresenta um referencial teórico que norteie o conteúdo tratado nas discussões na sala de aula; também registra que não solicita leituras específicas sobre família. No entanto, se destaca na opinião dos alunos (33,3%) como a de maior compreensão sobre a temática. De acordo com a análise realizada no plano da disciplina, pode-se inferir que o objetivo geral, que versa sobre: “proporcionar o estudo de conhecimentos psicológicos que auxiliem o educando a compreender a complexidade psíquica que caracteriza o comportamento e as relações humanas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem”, de forma implícita poderia mobilizar as discussões que emergem sobre família, haja vista que ela é uma das instituições sociais, a qual segundo Dessen (2007), é considerada a primeira instituição social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades, que em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança.

**Quadro 11 - Relação de disciplinas do terceiro semestre, seguidas das respostas dos professores quanto ao referencial teórico, à solicitação de leituras específicas para nortear o conteúdo tratado e a resposta do aluno quanto à(s) disciplina(s) de maior colaboração para a compreensão da família. Salvador, 2010.**

<b>Disciplina</b>	<b>Referencial teórico que norteia o conteúdo tratado pelos professores sobre família</b>	<b>Solicitação de leituras específicas</b>	<b>Disciplina que mais colaborou para a compreensão da família</b>
Fundamentos da Educação Infantil	Psicologia da criança - Piaget Proposta para Educação Infantil - Sonia Kramer, Malaguzzi, Zilma Oliveira, Craidy A importância dos pais na educação das crianças pequenas – Comenius Relatos de uma docente que envolve também os pais - Madalena Freire. Conceito de Resiliência - Boris Cyrulnik	Desses citados alguns textos na íntegra	09
Didática I	Livros de História Da Educação: Maria Lúcia De Arruda Aranha, Por exemplo.	Não	01
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem	Não	Não	11
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	Não	Não	-
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	Não	Não	-
Organização do Trabalho Pedagógico	Não adotamos especificamente uma referência, pois a discussão sobre a família parte de uma atividade de pesquisa das equipes, onde eles trazem várias referências, porém, a orientação é de que façam a abordagem a partir da ótica sociológica	Não	-

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

No contexto de disciplinas do terceiro semestre, Fundamentos da Língua Portuguesa I, não é mencionada pelos discentes quanto a sua colaboração para a compreensão da família. O que de certa forma causa estranheza, haja vista que o tempo estimado pelo professor para a abordagem e discussões é de 70% a 80%, conforme apresentado no Quadro 03.

Assim como no Quadro 10, também no Quadro 11 as disciplinas que tratam da Psicologia da Educação, já discutida no quadro anterior, e Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem revelam expressiva colaboração, numa porcentagem total de 63,8%, para os alunos quanto à compreensão do estudo sobre família. Cabe novamente destacar que nas respostas do questionário o professor, que ministra as disciplinas não registra referencial teórico, nem a solicitação de leituras específicas de estudos sobre família.

A partir da análise do plano da disciplina Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem, constata-se que o objetivo geral que versa sobre desenvolvimento e aprendizagem, aborda o homem como unidade “bio-psico-social”, ou seja, a proposta da referida disciplina é “de conhecer, compreender e identificar o processo de desenvolvimento e aprendizagem nos vários aspectos de sua evolução: biológicos, psicológicos e sociais”. Isto inclui como se dá o crescimento e amadurecimento físico; de que maneira acontece o desenvolvimento cognitivo, mental; de que forma as emoções atuam e dirigem a vida do indivíduo; como o homem se desenvolve no aspecto social, bem como as formas de interação desses aspectos e forças do desenvolvimento, levando-se em consideração os aspectos herdados e os assimilados que são postulados e tratados pelos estudos propostos.

Nesta perspectiva, considera-se que o propósito dos estudos desenvolvidos pelas referidas disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem é propiciar aos futuros profissionais da educação o conhecimento sobre o objeto de seu trabalho, ou seja, o processo de desenvolvimento e aprendizagem individual de constituição da pessoa, como também a formação e relação dos indivíduos em seus grupos de pertencimento.

Diante do que foi posto, é possível considerar pela expressiva porcentagem (63,8%) apontada pelos alunos sobre a colaboração dessas disciplinas para a compreensão da família, que os estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito promoveram discussões essenciais sobre a relevância social da função da família, tanto quanto da função do professor na trajetória formativa do indivíduo. No

entanto, percebe-se nas referências bibliográficas inseridas nos planos de curso das referidas disciplinas, a ausência de indicações de leituras específicas como suporte teórico, com vistas a elencar a cientificidade do tema família, tanto no processo histórico como na atualidade.

Ainda, no contexto das disciplinas do terceiro semestre de maior colaboração para a compreensão da família, também se destaca nas considerações dos alunos a disciplina Fundamentos da Educação Infantil com uma porcentagem de 24,0%.

No Quadro 11 é possível constatar que tanto o referencial teórico quanto a solicitação de leituras registram uma sistematização de estudos específicos sobre família. Na análise do plano da disciplina, a ementa ressalta que o estudo tem como uma de suas propostas: “estudar, compreender e analisar os fundamentos históricos, os pressupostos teórico-metodológicos para ensino da educação infantil, bem como os aspectos afetivos e cognitivos que potencializam e contribuem com a formação do sujeito”. No aspecto sobre o que é discutido pelo professor em suas abordagens, este se refere: “à importância do papel das famílias na formação das crianças, que o processo educacional inicia neste contexto e retorna a esta, pois a(s) figura(s) mais importante nesta fase e segmento de ensino estão nas figuras dos genitores e cuidadores. O que a escola pode fazer para ampliar esta relação, proposições, projetos, parcerias, esclarecimentos...” (P2).

Para Dessen (2007), a escola aparece como um suporte à família na formação da criança, do adolescente e do adulto, ao mesmo tempo em que o papel do pedagogo/professor é apontado como de fundamental importância para o desenvolvimento dessa relação família-escola.

**Quadro 12 - Relação de disciplinas do quarto semestre, seguidas das respostas dos professores quanto ao referencial teórico, à solicitação de leituras específicas para nortear o conteúdo tratado e a resposta do aluno quanto à(s) disciplina(s) de maior colaboração para a compreensão da família. Salvador, 2010.**

<b>Disciplina</b>	<b>Referencial teórico que norteia o conteúdo tratado pelos professores sobre família</b>	<b>Solicitação de leituras específicas</b>	<b>Disciplina que mais colaborou para a compreensão da família</b>
Escola e Currículo	Destaco o livro Documentos de Identidade de Tomaz Tadeu da Silva, este não aborda diretamente o tema família, porém sugere uma discussão sobre Currículo e as Relações de Gênero, aspecto este que resulta em uma discussão sobre os modelos de família existentes na atualidade.	Específica não, eles pesquisam textos sobre Currículo, assim como são solicitados a observar como o tema é trabalhado nos materiais didáticos utilizados na Educação Básica.	-
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II	Não	Não	-
Didática II	Livros de História da Educação: Maria Lúcia de Arruda Aranha, por exemplo.	Não	1
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	Não	Não	1
Estágio Supervisionado I	Parceria Escola-Família (Autor: DIOGO, Jose M.); Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997;	Não, salvo em trabalho específicos sobre a temática (OTCC).	1

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se, mais uma vez, neste contexto de disciplinas do terceiro semestre, que Fundamentos da Língua Portuguesa II, não é mencionada pelos discentes quanto a sua colaboração para a compreensão da família. O que chama a

atenção devido ao tempo estimado pelo professor para a abordagem e discussões é de 70% a 80%, conforme apresentado no Quadro 04.

No Quadro 11, as disciplinas Didática II, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Estágio Supervisionado I são apresentadas, igualmente, por um aluno cada, que reconhecem a colaboração dos estudos realizados nestas disciplinas, para maior compreensão da família, mesmo que estas não promovam leituras específicas sobre o assunto.

Quanto à disciplina Escola e Currículo há o registro de uma referência bibliográfica que norteia as abordagens do professor sobre a temática família, sendo suscitadas a partir das relações de gênero, o que incide na discussão sobre os modelos de família existentes na atualidade. Percebe-se que o referido professor registra que não solicita uma leitura específica para os alunos, tendo em vista que eles pesquisam temas sobre o currículo, o que de certa forma torna-se contraditório, pois o próprio docente apresenta o livro Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo de Tomaz Tadeu da Silva (2007) que trata a família e mudanças no seu contexto.

Na teoria histórico-crítica apresentada por Saviani (2007), insere-se em seu método um momento que é considerado pelo autor como instrumentalização, ou seja, apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas sociais identificados no contexto social, que depende da transmissão dos conhecimentos do professor para que essa apropriação aconteça, já que esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. Portanto, nesta perspectiva educacional, o professor torna-se co-responsável por indicar/fornecer ao aluno referenciais teóricos para a promoção da pesquisa do contexto investigado.

Para Demo (2009), pesquisar significa estabelecer um diálogo crítico com a realidade, que deverá resultar em produção própria de conhecimentos e capacidade de intervenção. Isto significa o desafio de compreender a dialética histórica, cujo decurso apresenta o entrelaçamento de sucessivas fases de mudanças. Neste sentido, pode-se considerar que a formação do pedagogo/professor não deve se resumir “a conhecer de tudo pelo menos um pouco”, mas que o essencial, nos tempos atuais, é que ele desenvolva a sua leitura e interpretação da realidade. Há de se convir que a educação brasileira pouco, ou quase nada, tem colaborado para formação do pedagogo/professor pesquisador, pois a pesquisa, segundo

Demo (2009), requer o exercício de aprender a aprender, isto é, tornar a vida acadêmica, ao mesmo tempo educativa e científica.

**Quadro 13 - Relação de disciplinas do quinto semestre, seguidas das respostas dos professores quanto ao referencial teórico, à solicitação de leituras específicas para nortear o conteúdo tratado e a resposta do aluno quanto à(s) disciplina(s) de maior colaboração para a compreensão da família. Salvador, 2010.**

<b>Disciplina</b>	<b>Referencial teórico que norteia o conteúdo tratado pelos professores sobre família</b>	<b>Solicitação de leituras específicas</b>	<b>Disciplina que mais colaborou para a compreensão da família</b>
Literatura para Crianças e Jovens	Não	Não	-
Fundamentos e Metodologia das Ciências	Especificamente, um artigo de Maria Eulina Pessoa de Carvalho, pesquisadora Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Universidade Federal da Paraíba, intitulado: Modos de educação, gênero e relações escola-família.	Não. Indico como leitura complementar	-
Estágio Supervisionado II	Não	Não	2

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

No Quadro 13, somente a disciplina Estágio Supervisionado II é identificada por dois alunos como de maior colaboração para a compreensão da temática família. Vale destacar que o tempo estimado pelo professor em que a temática é abordada foi de 60,0%, apresentada e discutida no Quadro 05.

Quanto à disciplina Literatura para Crianças e Jovens não há registros dos alunos sobre a sua colaboração para a compreensão do tema família, o que mais uma vez, causa estranheza, pois o percentual de tempo apresentado pelo professor é de 70,0 a 80,0%.



**Quadro 14 - Relação de disciplinas do sexto semestre, seguidas das respostas dos professores quanto ao referencial teórico, à solicitação de leituras específicas para nortear o conteúdo tratado e a resposta do aluno quanto à(s) disciplina(s) de maior colaboração para a compreensão da família. Salvador, 2010.**

<b>Disciplina</b>	<b>Referencial teórico que norteia o conteúdo tratado pelos professores sobre família</b>	<b>Solicitação de leituras específicas</b>	<b>Disciplina que mais colaborou para a compreensão da família</b>
Fundamentos e Metodologia da Arte - Educação	Não	Não	-
Fundamentos e Metodologia da Educação Ambiental	Reportagens de periódicos.	Não	-
Avaliação Educacional e Institucional	Não	Não	-
Linguagem Brasileira de Sinais	Leo Buscaglia. Ronice Quadros.	Sim. Sobre a família e a comunicação com seu filho surdo, sobre a descoberta da surdez pela família.	-
Gestão e Coordenação Pedagógica I	A literatura que versa sobre gestão educacional e escolar, gestão participativa na escola, conselhos escolares, associação de pais e mestres (Libâneo, Paro, Freitas, Melo, Menezes, Dias, Oliveira, dentre outros),	Só no que diz respeito aos aspectos relacionados à gestão escolar	5

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Dentre as disciplinas apresentadas no Quadro 14, observa-se que Gestão e Coordenação Pedagógica I, destacam-se na opinião de cinco discentes, pela expressiva colaboração quanto à compreensão da temática família. Considera-se, portanto, que mesmo trabalhando com referenciais teóricos cujo foco é gestão educacional e escolar, o fato destas serem consideradas participativas, pressupõe-

se que a discussão sobre família insere-se neste contexto. Dentre os teóricos citados pelo professor da referida disciplina, Freitas (2002) afirma que na vinculação entre a forma de organização da sociedade e os objetivos da educação existem determinantes que se estabelecem entre a educação e a sociedade. Nesta perspectiva, conjetura-se que algumas das discussões sobre a família estejam articuladas, tanto na organização da sociedade quanto nos objetivos educacionais, e que nesse contexto a gestão participativa abre espaço para que as famílias atuem de forma mais consciente e colaborativa no processo educacional de seu(s) filho(s).

**Quadro 15 - Relação de disciplinas do sétimo semestre, seguidas das respostas dos professores quanto ao referencial teórico, à solicitação de leituras específicas para nortear o conteúdo tratado e a resposta do aluno quanto à(s) disciplina(s) de maior colaboração para a compreensão da família. Salvador, 2010.**

Disciplina	Referencial teórico que norteia o conteúdo tratado pelos professores sobre família	Solicitação de leituras específicas	Disciplina que mais colaborou para a compreensão da família
Gestão e Coordenação Pedagógica II	Teóricos que discutem a atuação do pedagogo em espaço não escolares (Gracianne, Matos e Mugiatti, Paiva, outros)	Não	-

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Observa-se, neste quadro, que a disciplina Gestão e Coordenação Pedagógica II que trata da atuação do pedagogo/professor em espaços não-escolares, ao contrário de Gestão e Coordenação Pedagógica I, cujo foco é o espaço escolar, não é considerada por nenhum dos alunos, nos aspectos referentes à colaboração e compreensão da temática família.

Diante das discussões já realizadas sobre as referidas disciplinas, nos Quadros 06 e 07, quanto as suas especificidades e a família inserida em suas abordagens, pressupõe-se que nos distintos espaços educacionais estudados, o âmbito escolar, é tido como de maior interesse dos discentes, por considerarem ser este o espaço de atuação mais efetiva da prática e da profissionalização docente.

Alarcão (2001) corrobora com essa proposição, na medida em que afirma que grande parte do tempo é passado na escola, cuja organização de espaço e tempo promove o contexto de aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Os demais espaços, ou seja, os considerados não-escolares como ONGs, empresas, hospitais, dentre outros, podem ser considerados, nesta perspectiva, como situações de ensino-aprendizagem mais restritas no mercado de trabalho e/ou ainda tidas pelos formandos como algo a ser conquistado no futuro, a partir de uma especialização na área. Portanto, pode-se conceber que a relação de proximidade e de cotidianidade da família no âmbito escolar e os conflitos que emergem da relação família-pedagogo/professor promova um interesse maior dos discentes pelas discussões, o que pode resultar numa nova forma de pensar e de viver essa realidade.

#### 4.5 INTERESSES E PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES PARA O ESTUDO DE FAMÍLIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

O presente tópico apresenta as considerações dos alunos e dos professores, de forma avaliativa, quanto aos estudos sobre família realizados na trajetória do curso investigado.

Nesta perspectiva, perguntou-se aos discentes se gostariam de ter aprofundado mais os estudos sobre o referido tema, ou se estavam satisfeitos com o que foi discutido e apresentado. Dentre os 36 alunos, 32 responderam tal questão, sendo que 27 (74,9%) dos participantes disseram que gostariam de ter aprofundado e nove (24,9%) registram estar satisfeitos com o que foi discutido e apresentado.

A partir das justificativas dos alunos sobre a razão pela qual estão satisfeitos com o que foi discutido no decorrer do curso, constata-se que nove (24,9%) respondentes, referem-se às discussões como esclarecedoras: “Assuntos pertinentes que atenderam às necessidades” (A 20); “O discutido e apresentado foi satisfatório” (A 22).

Para os 27 (74,9%) discentes que gostariam de ter aprofundado o tema família, as respostas foram: (a) “Impacto do professor na vida da criança”: a importância do professor quanto à produção de aspectos positivos e/ou negativos na

formação do aluno; (b) “A temática família é muito importante, interessante e complexa”: tema interessante, abrangente, difícil e complicado, nunca se esgota; (c) “Família e escola estão interligados”: conhecer mais profundamente a família ajudaria muito na educação dos alunos; (d) “Todas as disciplinas precisam abordar o tema família”: as disciplinas devem articular a temática família aos seus conteúdos; (e) “Precisa ampliar o tempo para a discussão do tema”: o tempo é restrito para a discussão dessa temática.

A partir da apresentação dos depoimentos dos formandos sobre a razão pela qual consideram importante o aprofundamento da temática família no referido curso, percebe-se que atribuem a sua formação acadêmica à co-responsabilidade de prepará-los para atuar na profissão, incluindo-se aí não só conhecimentos teórico-metodológicos, mas também sócio-afetivos e emocionais que podem influenciar tanto de forma positiva e/ou negativa na formação escolar de seus alunos.

Também quanto à relevância dessa temática na concepção dos discentes está o reconhecimento da complexidade que envolve a dinâmica familiar. Segalen (1999) traz a instituição familiar como um dos setores da sociedade que mais passou por alterações entre as décadas de 70 e 90, destacando o casamento, o controle da natalidade, o trabalho feminino, dentre outros. No entanto, segundo a autora, estas mutações familiares ainda não podem ser mensuradas pela sociedade, o que implica em afirmar a sua complexidade. O que de certa forma requer um maior aprofundamento do estudo, que por consequência exige um tempo maior para a realização de pesquisas e discussões.

Percebe-se, também, uma lacuna a partir da solicitação explícita, de que as disciplinas deveriam articular a temática família aos seus conteúdos e/ou que todas as disciplinas precisam abordar o referido tema.

Vale rememorar que, diante do que vem sendo analisado e discutido na trajetória investigativa dessa pesquisa, das 40 disciplinas, 32 afirmam articular a temática família aos seus conteúdos, sendo que duas destas registram este estudo em suas ementas e conteúdos programáticos. Nas demais, os percentuais apresentados quanto à forma de como a disciplina é abordada na sala de aula, a Tabela 16, registra o percentual de 97,2% e a Tabela 17, o percentual de 61,3% para as conversas informais com o professor, o que pode incidir na espontaneidade e superficialidade com que os alunos consideram como os assuntos são tratados.

Aos serem perguntados se a formação acadêmica, neste curso de Pedagogia, contribuiu para sua compreensão quanto a atuar como pedagogo/professor com as famílias de seus alunos, 33 (91,6%) dos participantes responderam que sim, um (2,7%) registrou que não e dois (5,5%) registraram que um pouco. Dentre os respondentes, quatro não justificaram.

As justificativas apresentadas pelos 32 (88,8%) alunos foram: (a) “discutiu casos”: foi discutida a realidade do aluno, sua história de vida, considerando o ambiente familiar: (b) “conheceu a teoria aliada à prática”: a fundamentação teórica pode ser observada na prática em contextos educacionais escolares e familiares: (c) “reconheceu a necessidade de aprofundar o assunto”: diante do que foi discutido e observado percebe-se a necessidade de conhecer mais sobre o contexto familiar; (d) “mudou a forma de atuar com a família dentro da escola”: mudança de atitudes a partir de uma melhor compreensão das dificuldades familiares, atuando de forma mais consciente e positiva.

Nesta perspectiva, há o expressivo percentual de 91,6% de satisfação quanto à colaboração das discussões sobre família no itinerário formativo dos discentes, pressupondo-se que, mesmo apontando uma lacuna quanto a tempo, sistematização e articulação dos conteúdos próprios de cada disciplina com a temática família, existiu uma melhor compreensão sobre o tema. Contudo, há de se considerar que os conhecimentos pré-existentes sobre o referido tema, foram ampliados, mas de acordo com as faltas, ainda apontadas pelos alunos, poderiam ter sido mais aprofundados.

Sobre a concepção dos alunos de considerarem importante uma disciplina específica para tratar da temática família em um Curso de Pedagogia e/ou se as disciplinas do curso já contemplam suficientemente tal tema, 18 (50,0%) dos participantes disseram que sim e 18 (50,0%) disseram que não.

Considera-se então, que metade dos discentes (50,0%) afirma ser relevante uma disciplina específica para trabalhar a temática família, justificando: (a) “a necessidade de aprofundar o tema”: para uma maior compreensão do papel da família [...] ele precisa ser mais discutido, a temática poderia ser mais explorada; (b) “a temática família é muito importante”: requer um aprimoramento, uma discussão mais intensa e um trabalho mais específico.

Quanto aos alunos que não consideram importante uma disciplina específica para tratar do tema, no referido curso, as respostas apresentam que: (a) “Tema já é

abordado em diversas disciplinas”: Nas disciplinas o tema surge naturalmente e são abordagens frequentes; (b) “As discussões já são satisfatórias”: as abordagens abrem discussões satisfatórias; (c) “Tema que pode ser abordado nas diversas disciplinas”: tema que deveria ser interdisciplinar; (d) “Tema abordado nas diversas disciplinas, mas que precisa ser aprofundado”: as disciplinas deveriam aprofundar um pouco mais, só precisa ampliar um pouco mais.

Neste contexto de respostas, apresenta-se um divisor de opiniões, no qual mesmo os alunos que desconsideram a necessidade de uma disciplina específica propõem sugestões para o aprimoramento do estudo sobre família no contexto das disciplinas. O que pode significar, na visão dos formandos, que não basta que o tema surja naturalmente, sinalizando, mais uma vez, a necessidade de aprofundar o estudo através de uma proposta pedagógica mais efetiva para tratar sobre conteúdos familiares, cujo exemplo dado pelos discentes refere-se a um trabalho interdisciplinar.

Aos alunos também foi perguntado quais os temas sobre família considera relevantes que sejam tratados neste curso. Dos 36 participantes, 34 (94,4%) responderam e dois (5,5%) não fizeram registros.

A partir das repostas dos discentes, os temas a serem tratados no Curso de Pedagogia como relevantes são: (a) “a participação dos pais na educação dos filhos dentro e fora do ambiente doméstico”: qual ou quais obrigações e contribuições da família para o desenvolvimento da criança quanto à autonomia, disciplina, união, dentre outros; (b) “relação família, escola e professor”: como lidar com as adversidades dessa relação, estreitar a parceria trabalhando em benefício da criança; (c) “mudanças nas famílias e suas configurações”: conceitos sobre família, que envolvem uma nova visão de laços familiares (relação, convívio, contexto); (d) “problemáticas no contexto familiar”: problemas que envolvem violência e drogas; (e) “educação sexual”: discussão sobre a sexualidade tendo como foco o planejamento familiar.

Observa-se que a demanda dos temas apresentados pelos formandos incide, de certa forma, nas abordagens em que os professores apresentam como sendo discutidas em suas disciplinas. Neste sentido, reafirma-se a proposição de uma lacuna, que pode ser minimizada tendo como base uma fundamentação teórica mais consistente, que permita uma discussão menos superficial, desde quando os

próprios discentes consideram um tema complexo e importante para a sua formação.

Biasoli-Alves (2005) afirma que na sociedade contemporânea os conflitos existentes na relação entre as instituições escola e família têm sido objeto de inúmeras pesquisas, cuja demanda está articulada ao alto índice de atribuição de responsabilidade à família e à escola. Portanto, acredita-se que cabe ao pedagogo/professor, neste contexto, analisar constantemente os conhecimentos adquiridos na sua trajetória formativa, de cunho pessoal/profissional; e quando necessário produzir novas perspectivas de lidar com as demandas individual e coletiva, às quais emergem, cotidianamente, na relação família-pedagogo/professor. Com esse propósito, reafirma-se a necessidade de debruçarem-se nas pesquisas já existentes, investir em produção própria, o que possibilita um conhecimento mais consistente, e quiçá uma nova forma de compreender e de intervir na realidade que afeta-o diretamente.

Aos professores foi perguntado sobre como avaliavam o interesse dos alunos pela temática família.

Das 18 respostas emitidas quanto à avaliação do interesse do aluno, as mais frequentes foram: “[...] eles se envolvem muito nessa discussão; é momento ideal para troca de experiências” (P7); “Sempre surge nas discussões da sala de aula essa temática, já que os alunos tomam como referência a sua própria experiência. Mas acredito que pela falta de uma discussão mais sistematizada nas aulas através de artigos científicos não é possível perceber um interesse maior dos alunos” (P13); “De grande relevância, há uma necessidade profunda” (P1); “Muito interessados, pois é quase impossível educar sem levar em conta os contextos e o papel da família [...]” (P3); “[...] geralmente participam com entusiasmo principalmente porque percebem [...] o desafio atual parte da necessidade da família e da escola se tornarem parceiras para melhorar o desempenho dos filhos” (P8).

Diante do que foi posto pelos docentes quanto ao interesse dos alunos pela temática família, constata-se que ambos, professor e aluno, identificam e reconhecem a importância de se estabelecer uma discussão mais sistematizada, pautada em pesquisas científicas, para que além da troca de experiências pessoais, passe a existir um maior interesse e aprofundamento sobre a temática, pois como afirma um dos professores, o entusiasmo dos discentes emerge a partir do desafio

atual, ou seja: “da necessidade da família e da escola se tornarem parceiras para melhorar o desempenho dos filhos” (P8).

Perguntamos, também, quais demandas dos alunos emergem com mais frequência quando a família é o foco das discussões, se de caráter pessoal e/ou profissional. Quanto a essas demandas, as respostas dos professores destacam que: “está sempre voltada para a ausência da família na escola [...]” (P5); [...] a desestruturação familiar e seus impactos na aprendizagem dos educandos (P4); “As necessidades de ordem moral, que tem afetado a sociedade [...]” (P11); “Análise de situações, questionamentos sobre como proceder, eliminação de dúvidas sobre atitudes tomadas, etc...” (P14); “É evidenciado que a família está transferindo suas responsabilidades de educar para a escola e que a família está desestruturada” (P17); “[...] trazem muito a pouca participação da família no acompanhamento da criança na escola [...] descompromisso de alguns pais” (P16); “O papel do professor em relação à educação da criança, o ser profissional e cuidar da casa, olhar da família em relação à escola” (P1); “[...] como abordar exemplos de família quando o papel do pai é assumido por uma mulher?” (P10); “Conflitos geracionais - valores” (P7); “Gostam de apresentar exemplos práticos para o entendimento do conteúdo trabalhado” (P12); “Responsabilizando a família pela omissão diante das questões educacionais de seus filhos” (P9); “Limites, cuidados, orientações cotidianas [...] esclarecimentos para os genitores sobre o processo educacional e as práticas realizadas na escola” (P2); “[...] valores, afetividade, limites, responsabilidades compartilhadas [...] sob a co-responsabilidade das instituições de ensino” (P3); “[...] a falta de tempo para a família participar da vida escolar dos filhos e a questão de se atribuir à escola funções que são da família” (P8); “a dificuldade da família aceitar a surdez do filho e orientações adequadas de como conduzir sua educação escolar” (P18).

Percebe-se, com esses depoimentos dos professores, tanto o predomínio do interesse dos alunos por uma melhor compreensão dos estudos sobre a temática família, como a existência de uma estreita ligação com os temas que os formandos consideram relevantes para o aprofundamento dos estudos sobre família. O que corrobora com a análise e as interpretações dos dados apresentados até então.

Quando foi perguntado aos professores como vêem a relevância do estudo sobre família na formação do pedagogo, das 18 (100,0%) respostas emitidas pelos professores 10 (55,7%) consideram o estudo essencial, enquanto sete (38,8%)



acham ser muito importante. Sendo que um (5,5%) dos professores considera que “Não deve ser desprezada, nem emoldurada como mais importante” (P6).

Observa-se que, quase na totalidade, os professores participantes dessa pesquisa confirmam a relevância/importância desse estudo na formação do pedagogo/professor, o que pode ser demonstrado nas justificativas dadas: “É essencial, principalmente porque a relação do pedagogo com a família durante sua trajetória profissional é constante e amíúde” (P8); “[...] entender as especificidades das relações familiares é importante para balizar a atuação do pedagogo em cada situação” (11); “Por ser o pedagogo o profissional que trabalha diretamente com as questões educacionais, seja em espaços escolares e não-escolares, é essencial que os estudos sobre família façam parte de sua formação, pois [...] educação e família devem constituir-se como parceiras nesse processo” (P16); “Penso ser de fundamental importância por ser uma temática que sempre emerge quando se trata de formação de pessoas e sua relação com o outro e na sociedade [...]” (P13); “Permite a compreensão mais sensível sobre o seu alunado e sua prática em sala de aula” (P7); “Vejo a relevância da família na formação do pedagogo como uma forma ou meio de discutir valores que são essenciais para a formação de uma sociedade, mesmo que plural, mas justa e democrática” (P12); “Indiscutível, pois a temática encontra-se presente no cotidiano escolar, e a todo momento lidamos com as demandas familiares sem uma formação adequada para lidar com tais questões” (P15); “Compreensão projetada do nosso papel como mediador entre escola-família-sociedade” (P9); “O pedagogo precisa ver sua atuação como um profissional que no contexto diretivo e institucional da escola, contribui com a formação desses sujeitos, entretanto, seu papel há um limite, enquanto agimos na escola, a família atua como principal responsável e parceira do processo de formação do sujeito, sua ancora e força” (P2); “[...] defendo se considerarmos as relações familiares em suas múltiplas dimensões (afetiva, econômica, social) e diversidades (hetero, homo, de pais e mães solteiras, filhos agregados, etc.) a educação escolar poderia melhorar [...]” (P3).

Considera-se que diante das afirmativas e conjeturas apresentadas pelos professores, não cabe, nesse momento, repetir os dados analisados e já discutidos ao longo da trajetória investigativa, pois estes culminam com os depoimentos dos docentes que se encontram entrelaçados e consubstanciados pelas pesquisas já

realizadas por estudiosos da temática família e da formação de pedagogos/professores e que dentre eles vários foram citados, no corpo do texto.

Igualmente, a relevância dada para o estudo da família no contexto acadêmico da formação de pedagogos/professores pode ser apreciada, mais uma vez, quanto diante da indagação de como os professores, do referido curso, poderiam colaborar para que a formação do aluno do Curso de Pedagogia com o propósito de prepará-lo para lidar com a relação família e escola, na sua atuação profissional.

Dentre as respostas apresentadas pelos docentes predomina a necessidade de uma sistematização dos estudos teóricos metodológicos com a proposta, tanto de se rever os planejamentos de forma individual como em conjunto, para a construção de uma abordagem interdisciplinar. As propostas, a seguir, sinalizam essas ações: “[...] através de um planejamento curricular estruturado verticalmente [...] cada disciplina pode contemplar no seu planejamento a temática família” (P16); “[...] inserir no seu planejamento artigos científicos, como forma de sistematizar esse conhecimento e, assim, fazer com que saia do discurso apenas do senso comum em sala de aula para um debate mais acadêmico” (P13); “Promovendo um debate cada vez mais articulado entre as disciplinas do curso e investindo em mais pesquisas acerca do tema” (P7); “Tirando a temática família da informalidade e trazendo a mesma para compor os conteúdos oficialmente abordados através das diferentes disciplinas” (P15). “Acredito que a principal lacuna está na fragilidade de formação, o estudo teórico-metodológico que vá à gênese suas bases e não fique apenas nos ‘achismos’ [...] a relação familiar mudou, é preciso ser revista [...]” (P2); “Não há receita, mas as abordagens nas diferentes disciplinas, sob perspectivas também diversas (antropológica, sociológica, ética, étnica, religiosa, cultural, etc.) [...] em relação à importância de se considerar as relações de ensino-aprendizagem, talvez os conflitos fossem minimizados quando eles tiverem que exercer a profissão” (P3).

Acredita-se que perante as colocações dos docentes, não há necessidade de se promover uma discussão, pois os mesmos identificam, reconhecem e explicitam de forma clara e objetiva as ações que consideram necessárias para que se efetive o estudo sobre família no ambiente acadêmico, e que estas também correspondem às expectativas apresentadas pelos discentes. Neste contexto, pressupõe-se que a conscientização da importância de estudos mais aprofundados sobre família seja o

primeiro passo, dentre muitos outros, que serão necessários para colocar, o que no momento se apresenta como escopo de uma proposta pedagógica acadêmica.

Ainda neste contexto, um dos professores participantes respondeu que tanto deveria ter uma disciplina específica no curso como grupo de pesquisa e seminários.

Já na maneira como os professores avaliam a formação do pedagogo, no curso investigado, no que diz respeito à sua preparação para atuar junto às famílias no âmbito profissional, observa-se que nas respostas dadas há uma significativa conscientização dos professores participantes, na qual estes reafirmam que precisam avançar no estudo sobre família e que o tema precisa ser trazido no planejamento dos professores, mais debatido, sistematizado e revisto de acordo com as mudanças que se instauraram no âmbito familiar, escolar e social, haja vista que ao falarem sobre educação, escola, família e sociedade insere-se diretamente nestes contextos o processo de formação do indivíduo.

Acreditando ser de suma importância o parecer dado pelos professores, apresentamos, a seguir, exemplos de algumas das respostas dadas: “Muitas discussões são oferecidas nesse sentido, porém percebo a necessidade de um maior direcionamento sobre o tema, até mesmo a oferta de um Fórum de debates sobre o tema” (P10); “Acredito que ainda falta uma preocupação maior em apresentar e garantir que essas discussões sejam trazidas no planejamento pelos professores” (P13); “Precisamos avançar mais, estamos fazendo muito pouco”; (P7) “Vejo numa dimensão maior, [...] precisa superar a fragilidade teórica, de superar a superficialidade de nossas respostas, existem ‘porquês’ nas dimensões da vida do sujeito que o pedagogo pode estar em cooperação com os esclarecimentos junto às famílias” (P2); “Digo que deixa a desejar, não há orientação da instituição em relação à abordagem, fica a mercê de cada professor, fragmentando o aprendizado em relação à temática” (P3); “Me parece que o tema não é discutido de forma sistemática na instituição, por isso avalio que seja mais amplamente debatido [...]”. (P12); “Como uma intencionalidade do curso precisa ser revisto” (P15); “Não conheço o universo dos conteúdos de todas as disciplinas trabalhadas [...] mas acredito que o assunto deve ser tratado com maior pujança” (P11); “Pelos conversas e trocas com os meus colegas, vejo que todos percebem a importância de se abordar a questão da relação família e escola. Percebo também que mesmo de forma indireta, muitos trabalham a temática [...] Ainda assim, há a necessidade do curso fomentar um pouco mais essas discussões” (P8); “Acredito que ainda falta

uma preocupação maior em apresentar e garantir que essas discussões sejam trazidas nos planejamentos dos professores” (P18).

Ainda neste contexto de respostas dos professores, vale registrar que dois dos participantes alegam não ter condições de emitir um comentário sobre a formação dos alunos, especificamente neste aspecto, pois, segundo eles, desconhecem o que é abordado e discutido pelos outros professores.

Quando os docentes foram questionados sobre se teriam algo a propor para ampliar a formação do pedagogo, nesta instituição, no que diz respeito à temática família, 10 (55,6%) responderam, enquanto que os oito (44,4%) restantes não emitiram sua opinião, alegando está implícita em algumas das questões já respondidas as suas considerações.

Observa-se que os respondentes (re)afirmam a necessidade de se desenvolver um estudo mais sistematizado, propondo a pesquisa teórica e prática sobre o tema família; que a instituição promova eventos que abordem a referida temática; se disponibilize na biblioteca livros, periódicos e mídias para incentivar os professores a conhecer mais sobre o assunto e, conseqüentemente, indicar aos seus alunos; que se institua grupos de pesquisa, núcleos de estudo, colóquios e uma ampla discussão no que se refere a organização curricular; que se desenvolva projetos de iniciação científica junto às comunidades e que estes trabalhem a relação educando-educador, família e educação.

Como podem ser observadas, as questões respondidas pelos docentes apresentam limites que ainda precisam ser reconhecidos, tanto pelo quadro docente como pela instituição, mas também projetam diversas possibilidades para transpô-los.

Foi perguntado aos professores se gostariam de acrescentar algo sobre o assunto tratado; dos 18 participantes 11 (61,2%) não emitiram um parecer e sete (38,8%) responderam, evidenciando a importância da presente pesquisa sobre a temática família no *lócus* investigado, manifestando a expectativa de terem contribuído para o objeto de estudo e alguns com pedidos de desculpas por não terem respondido prontamente ao questionário.

#### 4.6 DADOS DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

A entrevista com a coordenadora<sup>28</sup> do Curso de Licenciatura em Pedagogia investigado foi agendada previamente, sendo realizada no dia 30 de agosto de 2010, às 15 horas, horário sugerido por ela, pois poderia dispor de maior tranquilidade e tempo, pois, segundo a mesma, não realizava atendimento ao aluno neste horário. A nossa conversa se deu no âmbito da instituição, mais especificamente, na própria sala de coordenação.

EB, como pediu para ser identificada, tem 41 anos de idade, estado civil solteira e mora com os pais e um irmão. Quanto à escolaridade tem graduação em Pedagogia e Mestrado em Ciências Sociais.

Desde o convite para participar da presente pesquisa, mostrou-se solícita e interessada pelo objeto de estudo, atendendo prontamente à proposta de colaborar com a pesquisadora e concedendo a permissão para que a nossa conversa fosse gravada e posteriormente divulgada no corpo desta dissertação.

A entrevista semiestruturada, que contou com questões previamente elaboradas, mas que não tinha como objetivo se restringir a elas, teve a duração de uma hora. Deu-se num clima de tranquilidade e descontração, sem haver interrupções e interferências de terceiros.

Vale destacar que EB mostrou-se objetiva ao expressar seus conhecimentos e concepções diante do que lhe era perguntado.

A primeira questão feita pela pesquisadora foi sobre a proposta da Instituição de Ensino Superior (IES) no que se refere à formação do pedagogo. EB responde que a premissa da formação está relacionada ao talento de cada um e o incentivo constante à pesquisa.

Trabalhamos no desenvolvimento de competências e habilidades que alcancem o conhecer, agir e refletir, para chegarmos ao professor reflexivo defendido, principalmente, por Isabel Alarcão. Temos a clareza de formar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com as questões da sociedade, nos aspectos humanos, sociais e políticos (EB).

---

<sup>28</sup> Com o propósito de preservar a identidade da coordenadora do Curso de Pedagogia investigado, esta será identificada no corpo do texto pelas letras EB.

Em um segundo questionamento, perguntou-se: “para a senhora, a temática família deve ou não ser contemplada na formação do pedagogo? Justifique”.

Segundo EB, deve ser sempre contemplada, entretanto “considero que é importante fazer sempre retrospectiva histórica, mas com uma análise mais aprofundada na família do século XXI para que os discentes do curso compreendam a ausência nas questões da escola”.

Neste sentido, EB mostra-se consciente que ao longo da trajetória histórica, tanto a família como a escola modificaram internamente sua estrutura a partir do sentimento de infância Ariès (1981) e pelas sucessivas influências externas, com vistas a se adaptarem e a atender às demandas social, política, econômica, cultural e educacional.

Foi perguntado, ainda, se o tema família emerge ou não como conteúdo abordado pelas disciplinas e/ou atividades extracurriculares promovidas pelo curso de Pedagogia em questão. EB foi convidada a especificar em que contextos tal tema é evidenciado, caso a resposta fosse afirmativa.

Para EB não há atividade extracurricular pensada pelo curso para questões sobre família. O professor de cada disciplina

Tem autonomia para ao montar o conteúdo programático, deve sinalizar a discussão sobre essa temática. O que se observa é que disciplinas como Fundamentos da Educação Infantil, Psicologia da Educação, Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem, Fundamentos da Educação Inclusiva, em seus programas e desenvolvimento da disciplina ao longo do semestre não podem se esquivar de falar sobre família e fazer discussões densas com bons teóricos para colaborar na compreensão dos discentes sobre a temática (EB).

O depoimento da coordenadora confirma a autonomia dos professores quanto às escolhas dos temas e o tempo em que a referida temática é discutida na sala de aula. No entanto, verifica-se que restringe a importância da discussão a quatro disciplinas, e desconhece que, de acordo com os dados levantados, o tema é abordado por 32 delas. Cabe destacar que, dentre as quatro disciplinas sinalizadas, três são identificadas e reconhecidas pelos alunos como sendo as de maior colaboração para a compreensão do tema família.

Indagou-se, ainda, como a coordenadora avaliava a formação do pedagogo, nesta Instituição, no que diz respeito à sua preparação para atuar junto às famílias no âmbito profissional.

De acordo com EB, tal formação é “ainda muito incipiente. Não existem trabalhos específicos e muito menos uma discussão pontual sobre a atuação do pedagogo junto às famílias no âmbito escolar”.

Nesta resposta, há o reconhecimento da inexistência de um estudo mais aprofundado e sistematizado, o que corresponde ao que foi suscitado pelos professores e discentes ao avaliarem a forma com que a família se articula aos conteúdos trabalhados por cada disciplina.

Perguntou-se, também, se a coordenadora tinha algo a propor para ampliar ou modificar a formação do pedagogo, nesta Instituição, no que diz respeito à temática família. Segundo ela,

Talvez a criação de laboratórios de práticas de atendimento familiar ou então situações-problema, em diversas disciplinas em que o trabalho com a família fosse evidenciado. É algo impossível nesse momento: modificar a matriz curricular inserindo uma disciplina com esse foco específico (EB).

Foi perguntado: “Percebe-se que a senhora dá ênfase à impossibilidade de mudança na matriz curricular para esse momento, poderia nos explicar por quê? E se pretende realizar mudanças futuras que envolva a temática família?” Segundo a coordenadora,

O Curso de Pedagogia desta instituição é um curso jovem, iniciou em 2006.2 e já houve a necessidade de realizarmos algumas mudanças e ajustes na matriz curricular. Como estamos em vias do reconhecimento do MEC, não podemos cogitar mudanças para esse momento (EB).

Subentende-se, pela resposta dada que há possibilidade de se pensar futuramente em ações mais efetivas sobre o estudo da família no contexto geral do curso, mas que, no momento da entrevista, as demandas internas estavam centradas na visita do MEC, para o reconhecimento do curso. O que pode ser constatado na resposta a seguir, após ser perguntado se EB gostaria de acrescentar algo sobre o assunto tratado nesse estudo.

Espero que essa dissertação possa contribuir para mudar o olhar dos pedagogos atuantes e os futuros sobre a importância de discutir essa temática tão necessária quando do trabalho em ambiente escolares. Família ainda é a base de tudo e as escolas reclamam muito de não ter responsáveis pelas crianças mais perto da aprendizagem de seus filhos,

entretanto, se soubéssemos como trazê-los para mais perto, talvez não tivéssemos tantas reclamações (EB).

A entrevista foi finalizada pela pesquisadora que agradeceu a disponibilidade e a forma clara e objetiva com a qual a coordenadora respondeu aos questionamentos feitos.

Ao nos despedirmos, EB sugere que após a conclusão do trabalho de pesquisa, considerássemos a possibilidade de socializar os resultados obtidos, tanto com o corpo docente quanto com os discentes do curso, por acreditar que nessa ação poderíamos estar despertando um maior interesse e a necessidade de se estabelecer, no âmbito acadêmico, um aprofundamento sobre a temática família de forma mais consciente e sistematizada.

A partir das respostas da coordenadora do curso, constata-se que a mesma considera relevante o estudo da família na formação do pedagogo/professor, e que esta aponta que, entre as 40 disciplinas que compõem a matriz curricular, quatro podem estar promovendo discussões sobre a temática família, haja vista que em seus conteúdos programáticos e no percurso da disciplina ao longo do semestre, não podem se “esquivar” de falar sobre família e fazer discussões profundas com bons teóricos para contribuir na compreensão dos discentes sobre a temática.

Quando cita Alarcão (2001), deixa claro que a proposta de formação do pedagogo/professor, no curso investigado, é a de promover a formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com as questões da sociedade, nos aspectos humanos, sociais e políticos. Neste aspecto, ressalta que se tivéssemos profissionais mais conscientes, talvez as famílias não se queixassem tanto, o que resultaria em mais proximidade entre a família e o pedagogo/professor.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo percurso de investigação tem como propósito uma meta a ser alcançada e, ao seu término, retorna-se ao objetivo principal com o propósito de conferir tal intento.

Retomando o objetivo inicial da presente pesquisa – investigar na trajetória de formação do pedagogo/professor aspectos referentes ao des/conhecimento de estudos desenvolvidos sobre famílias em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, na cidade do Salvador-Ba. –, pode-se afirmar ter havido avanços significativos sobre a temática, sem, contudo, ter se esgotado tal propósito.

Procurar-se-á identificar, a seguir, os principais dados obtidos que podem esclarecer cada um dos objetivos específicos.

Primeiro objetivo específico: descrever a instituição, especificamente o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em termos de sua estrutura e funcionamento. Os dados encontrados demonstram que a instituição busca atender às necessidades do desenvolvimento educacional e cultural das comunidades do seu entorno, bem como de outras comunidades mais distantes. O curso adota o regime de seriado semestral com duração/integralização de sete semestres e oferece 200 vagas anuais (100 por semestre) nos turnos diurno e noturno (50 vagas por turma). O ingresso dos alunos se dá a partir de processo seletivo (vestibular). Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) atende à Resolução n. 1/2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo poder público.

Deste modo, a instituição investigada prevê para o perfil dos egressos uma formação teórica e prática contemplando as seguintes dimensões de docência: (a) na Educação Infantil; (b) nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (c) nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos; (d) nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal e (e) na Educação Profissional. Além disso, poderão atuar na coordenação pedagógica e na gestão educacional.

Segundo objetivo específico: analisar os programas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia verificando em seus objetivos, ementas e conteúdos programáticos se é abordado o tema família e, caso positivo, quais os aspectos contemplados sobre tal tema.

Na análise dos programas das disciplinas, constatou-se que das 40 que compõem a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, apenas duas, (“Antropologia e Educação” e “Fundamentos da Educação Infantil”) contemplam tal discussão. Em sua ementa, a disciplina Antropologia e Educação apresenta a família como uma das “instituições básicas da vida social”, abordando no conteúdo programático “o surgimento da família”. Quanto à ementa da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, esta registra o estudo de “conceitos de infância, família e sua historicidade”, trazendo no conteúdo programático “a parceria com a família na educação da criança”.

Terceiro objetivo específico: realizar sondagem junto aos professores quanto à inclusão ou não da temática família em suas disciplinas. Dos 23 professores que compõem o quadro docente, 18 afirmaram abordar a temática família em suas disciplinas, mesmo que apenas dois deles explicitem tal temática em seus conteúdos programáticos. Dois afirmaram que não abordam o assunto em suas disciplinas, dois docentes não responderam ao questionário e, no período de aplicação dos instrumentos, uma professora foi desligada da instituição. Portanto, dos 23 professores que compõem o quadro docente do curso investigado, 18 participaram respondendo ao questionário.

Quarto objetivo específico: verificar, junto aos docentes que declararem a inclusão da temática, o que é abordado e de que forma se explora esse assunto.

Os dados obtidos quanto às abordagens realizadas pelos professores apresentam uma diversidade de temas, dentre eles: a história da família; configurações familiares e redes de apoio; questões de gênero; questões geracionais; relação pais e filhos; valores; afetividade; educação da criança na família; participação da família no processo de aprendizagem; o papel da família na aquisição da linguagem; família formadora do sujeito leitor.

Considera-se que são apresentados temas relevantes e atuais que fazem parte do olhar de estudiosos em pesquisas, tanto na área da família quanto na formação de professores.

Quanto à forma com que exploram esses assuntos registram que é através de leituras e discussões de livros/artigos; aula expositiva; realização de pesquisa de campo; realização de pesquisa bibliográfica; conversas informais em sala de aula; conversas sobre a família do docente; conversas sobre a família dos discentes e

outros que são identificados como atividades de seminários, situações colocadas pelos alunos e elaboração de memórias.

Diante das diversas formas de se abordar o tema família, na correspondência feita entre os dados obtidos dos professores e dos formandos, constatou-se que a conversa informal em sala de aula se sobrepõe a um estudo sistematizado sobre a temática.

Quinto objetivo específico: identificar junto aos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia as concepções de família, os aspectos que consideram relevantes na relação família/instituição educacional, e as facilidades e dificuldades reconhecidas nessa relação.

As concepções de família tanto dos discentes quanto dos professores, pois a pergunta constou no questionário de ambos os participantes, revelam que predomina uma visão enquanto base da pessoa, na qual a família é reconhecida por eles como núcleo e primeiro grupo a que pertence o indivíduo, indispensável para o seu desenvolvimento e também considerada como responsável pela formação social, promoção de afeto, convivência e suporte incondicional. É possível constatar que mesmo diante das sucessivas mudanças ocorridas na estrutura familiar ao longo dos séculos, particularmente nas últimas décadas, esta permanece, na visão dos participantes, como “base da pessoa”.

Sobre as configurações familiares identificadas através da pergunta de com quem residem, destaca-se a configuração da família nuclear, composta por pai, mãe e um ou dois filhos.

Outro aspecto relevante trazido pelos professores e alunos diz respeito à família de casal sem filhos e unipessoal. Conclui-se que, no processo de mudanças da estrutura familiar, os dados apontam à diminuição das famílias ampliadas, sendo a família de casal sem filhos, considerada como controle maior da natalidade, opção de preservação da individualidade e a ênfase dada às questões profissionais. Já na família unipessoal, inclui-se também a preservação da individualidade, mas constata-se que é fruto do fluxo migratório para a zona urbana, por mais oportunidade de formação escolar e de trabalho melhor remunerado, pois tanto os professores quanto os alunos participantes, que se incluem nessas categorias, são de cidades do interior da Bahia e residem na capital.

Retornando aos aspectos que os formandos consideram relevantes na relação família/instituição educacional e as facilidades e dificuldades que

reconhecem nessa relação, a concepção dos discentes encontra-se centrada na boa relação que se dá a partir do diálogo. Existe, ainda, a noção de que a participação da família nas atividades realizadas pela escola promove aspectos positivos na relação família-professor. As dificuldades são atribuídas à ausência da família na escola, a falta de diálogo, problemas de aprendizagem dos filhos, a transferência de responsabilidade da família para o professor, que são considerados pelos discentes elementos-chaves na promoção dos conflitos existentes nessa relação.

Outro dado relevante é a ênfase dada pelos discentes sobre as dificuldades e facilidades na relação família pedagogo/professor especificamente na sua atuação nas escolas. Afirmam, neste sentido, que seja por considerarem ser este o âmbito de trabalho mais efetivo da prática e da profissionalização docente. Os espaços não-escolares, como ONGs, hospitais, dentre outros, que também podem atuar profissionalmente e que demandam especificidades na relação família e pedagogo/professor, não mobilizaram as discussões sobre família. Nesse sentido, concebe-se que este seja um campo fértil tanto para os estudiosos de famílias quanto de formação de professores.

Sexto objetivo específico: analisar o itinerário formativo propiciado por um Curso de Licenciatura em Pedagogia, de Salvador, quanto ao que foi discutido e apresentado sobre a temática família. Os dados demonstram que, na concepção tanto de formandos quanto de professores, o estudo sobre família é relevante no itinerário formativo do pedagogo/professor. Apesar de os alunos expressarem que a formação contribuiu para a compreensão quanto a atuar como pedagogo/professor com as famílias de seus alunos, asseveram que as disciplinas deveriam articular a temática família aos seus conteúdos e/ou que todas as disciplinas precisam abordar o referido tema.

Ambos, docentes e discentes identificam, reconhecem e explicitam lacunas, ao afirmarem a necessidade de se desenvolver um estudo mais sistematizado sobre família no Curso de Pedagogia estudado, propondo: a efetivação de pesquisa teórica e prática sobre o tema família; a realização de eventos na instituição que abordem a referida temática; que se disponibilize na biblioteca livros, periódicos e mídias para incentivar os professores a conhecerem mais sobre o assunto e, conseqüentemente, indicá-los aos seus alunos; que se institua grupos de pesquisa, núcleos de estudo, colóquios e uma ampla discussão no que se refere à organização curricular; que se desenvolvam projetos de iniciação científica junto às

comunidades e que estes sejam capazes de produzir novas perspectivas de lidar com as demandas individual e coletiva que emergem cotidianamente na relação família-pedagogo/professor no ambiente escolar.

Diante das propostas apresentadas pelos formandos e professores concluiu-se que, de modo geral, há conscientização tanto dos docentes quanto dos discentes sobre a relevância de estudos mais aprofundados sobre família. Tal conscientização pode representar o primeiro passo, dentre tantos outros que serão necessários para se efetivar, o que no momento, se apresenta como desejo de uma proposta pedagógica acadêmica.

Avaliando as estratégias metodológicas utilizadas, identifica-se que elas propiciaram à pesquisadora uma visão ampla acerca da trajetória de formação do pedagogo/professor sobre aspectos referentes ao des/conhecimento de estudos desenvolvidos sobre família, em um Curso de Licenciatura em Pedagogia na cidade de Salvador.

Por fim, diante do que foi constatado pode-se afirmar que, apesar de docentes e formandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia ter a consciência da importância de se desenvolver um estudo mais aprofundado e sistematizado sobre famílias, este ainda não se apresenta como realidade no espaço acadêmico investigado, conforme revelam os dados desta pesquisa.

Portanto, há necessidade de se promover pesquisas futuras neste ambiente de ensino-aprendizagem, com vistas a provocar o diálogo entre a formação do pedagogo/professor e o estudo sobre famílias, haja vista a receptividade e interesse apresentados pelos participantes de se efetivar discussões sobre família nas disciplinas existentes na matriz curricular. Além disso, parece bastante relevante investigar outros Cursos de Licenciatura em Pedagogia, pois faz-se necessário confrontar os resultados obtidos, por considerar que as instituições família e escola, tendo o pedagogo/professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem escolar, são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana e que estudar as relações de cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, na medida em que permite investigar aspectos ou condições que geram conflitos e, conseqüentemente, influenciam nos padrões de colaboração entre eles.

A importância da proximidade da família com o pedagogo/professor, e a formação deste profissional visando o melhor compartilhamento e preparo para atuar na educação da criança, de jovens e de adultos é enfatizada pelos docentes e

discentes, protagonistas desta pesquisa, e pela ampla revisão bibliográfica, cujos teóricos se debruçam nessas áreas de pesquisa, conforme Gadotti (2003), com o propósito de interrogar, de descobrir, de elucidar e de conduzir ao enfrentamento de suas próprias particularidades, ou seja, de sua história, com a situação com a qual se encontra no momento presente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva, In:\_\_\_\_\_. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artemed, 2001, cap. 1, p.9-30.

ANDRÉ, Marli. (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento no 6. MEC/INEP/COMPEAD: 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/publicacoes>>. Acesso em 05/03/09.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AQUINO, Groppa Júlio. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. In: Caderno CEDES. v.19. n. 47. Campinas. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid...32621998000400002>> Acesso em: 17/02/09.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Gláucia Maria Guerra. **Implicações do perfil e das concepções do pedagogo, que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares**. Dissertação de Mestrado, UNB, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.bdttd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo](http://www.bdttd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo)> Acesso em 30/04/2009.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e família na construção de relações democráticas. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. (org.) **Casal e Família: permanências e rupturas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p.9-23.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARRIAGADA, Ilma. **Família latinoamericanas**. Diagnostico y políticas publicas em los inícios Del nuevo siglo. Santiago do Chile: CEPAL/ ECLAC, n. 51, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto – imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal que profissional é formado na pedagogia?** Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2007. Disponível em: <[http://www.puc-campinas.edu.br/.../teses\\_dissertacoes.aspx?](http://www.puc-campinas.edu.br/.../teses_dissertacoes.aspx?)> Acesso em 23/02/2010.

BELLO, Ângela Ales A questão do sujeito humano na perspectiva fenomenológica. In: MOREIRA, Lúcia; CARVALHO, Ana M. A. (orgs.) **Família, subjetividade, vínculos**. São Paulo: Paulinas, 2007, cap. 2, p.59-82.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Famílias brasileiras no século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas em psicologia: processos sociais e desenvolvimento**, n. 3, p.33-49, 1997.

\_\_\_\_\_. **Orientação de pais:** partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégia de intervenção. *Texto & Contexto. Enfermagem*, Florianópolis, v. 14, n. Especial, p. 64-70, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid...07072005000500008>> Acesso em: 22/04/10.

BORSATO, Cláudia Roberta. **Relação escola e família: uma abordagem psicodramática**. 2008. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL, CFE. Parecer n. 251/62. *Documenta*, n. 11, p 59-65, jan. - fev., 1962.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 292/69. *Documenta*, n. 100, p 101-117, abr., 1969.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 867/72. *Documenta*, n. 141, p 339-341, ago., 1972.

BRASIL, CNE. Parecer CNE/CES n.67/2003. **Diário Oficial da União**, de 13/12/2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces067\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces067_03.pdf)> Acesso em 04/03/2009.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n.05/2005, de 13/12/2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)> Acesso em 04/03/2009.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n.03/2006, de 21/2/2006. **Diário Oficial da União**, de 11/04/2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)> Acesso em 04/03/2009.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n.1/2006, de15/05/2006. **Diário Oficial da União**, de 16/05/2006, Seção1, p.11.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em 04/03/2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 09/2001). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.



BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 2008. Coleção o Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

BRZEZINSKI, Iria. (org.) **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BRUCHINI, Maria Cristina Aranha. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de Pesquisa, 2007, v 37, n.132, p. 537-572.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999 (Encyclopaideia).

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. A docência no ensino de 3º grau. IN: D'ANTOLA, Arlette (org.). **A prática docente na Universidade**. São Paulo: EPU, 1992, p. 13-18.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. 5ª edição. São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 2002.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **A relação escola e famílias**: concepções elaboradas por agentes educadoras no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora & POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>> Acesso em 22/03/2010.

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI**: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.

ESPINHEIRA, Gey. **Metodologia e prática do trabalho em comunidade**: ficção do real: observar, deduzir e explicar: esboço da metodologia de pesquisa. EDUFBA, Salvador 2008.

FERRY, Luc. **Família, amo vocês**: política e vida privada na época da globalização. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FIGINI, Maria Grazia. Família Lugar de Acolhida e Solidariedade. In: COGO, Luisa; CHAVES, Cilene C. Caetano (orgs.). **Família**: primeiro sujeito educativo. Belo Horizonte: CDM: AVSI, 2003. Disponível em:

<<http://www.avsi.org/documenti/5aFamiliaoprimeiro.pdf>> Acesso em 01/04/10.

FILHO, Marcioniro Celeste. **A Reforma universitária e a Universidade de São Paulo - Década de 1960**. Tese (Doutorado em educação: história, política, sociedade). PUC-SP, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3291](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3291)> Acesso em 05/03/10.

FIRMINO, Luciano Julio. **O currículo do Curso de Pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na UCG?** Dissertação de Mestrado, UCG - Goiás, 2005. Disponível em: <[http://www.tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=128](http://www.tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=128)> . Acesso em 23/08/2009.

FONSECA, Cláudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Revista Saúde e Sociedade** v. 14, n.2, p.50-59, maio-ago, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, Jose Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, vol.37, n. 130, p.63-97, jan-abr, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Leonor de Santana. **A infância e sua educação diante das mudanças familiares: concepções de mães e de professoras da educação infantil**. 2008. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Salvador, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JABLONSKI, Bernardo. O cotidiano do casamento contemporâneo: a difícil e conflitiva divisão de tarefas e responsabilidades entre homens e mulheres. FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. (org.) **Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.203-228.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, José Tadeu. (org) **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, cap. 3, p. 35 - 86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do efêmero: a moda e seu destino na sociedade moderna**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo, 2005.

MASSETTO, Marcos. Ensino-aprendizagem no 3º grau. IN: D'ANTOLA, Arlette. **A prática docente na Universidade**. São Paulo: EPU, 1992, p. 22.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. **Concepções e práticas de pais sobre educação de filhos**. 2005. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2005.

MOREIRA, Lúcia; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. O olhar de pais de camada média sobre a educação de filhos. In: MOREIRA, Lúcia; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (orgs.) **Família e educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008, cap. 2, p.33-57. Coleção família na sociedade contemporânea.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA; Tadeu Tomaz (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NASCIMENTO, Arlindo Mello do. **População e família brasileira: ontem e hoje** Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu - MG – Brasil, de 18 - 22 de Setembro de 2006. Disponível em: <[http://www.nomads.usp.br/disciplinas/.../populacao\\_familia\\_nascimento\\_abep06.pdf](http://www.nomads.usp.br/disciplinas/.../populacao_familia_nascimento_abep06.pdf)> . Acesso em: 24/02/10.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PETRINI, João Carlos. Notas para uma antropologia da família. COGO, Luisa; CHAVES, Cilene C. Caetano (orgs.). **Família: primeiro sujeito educativo**. Belo Horizonte: CDM: AVSI, 2003. Disponível em: <<http://www.avsi.org/documenti/5aFamiliaoprimeiro.pdf>>. Acesso em 01/04/10.

\_\_\_\_\_.A relação nupcial no contexto das mudanças familiares. In: JACQUER, Christine; COSTA, Livia Fialho. (orgs.) **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004, p.15-34.

\_\_\_\_\_. **Impacto da Tecnologia sobre a estrutura da família.** 2008. Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra.

PREFEITURAL MUNICIPAL DE SALVADOR. **Edital nº 01/2010.** Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/eventos/concursos/seplag0110/seplag0110.html>>. Acesso em 15 dez. 2010.

QUIVY, Raymond , LUC VAN CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola:** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROCHA-COUTINO, Maria Lúcia. Família e emprego: conflitos e expectativas de mulheres executivas e de mulheres com um trabalho. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. (org.) **Família e casal:** saúde, trabalho e modos de vinculação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.157-180.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org). **A Família Contemporânea em Debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930-1970)** Petrópolis: Vozes, 2006.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira.** São Paulo, SP (Brasil): Brasiliense, 1998.

SARTI, Cynthia Andersen. Algumas questões sobre família e políticas sociais. In: JACQUER, Christine; COSTA, Livia Fialho. (orgs.) **Família em mudança.** São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004, p.193-213.

\_\_\_\_\_. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Coleção educação contemporânea

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** vol 12 n. 34, Rio de Janeiro Jan./Abr. 2007 - Disponível em: <[http://www.educacao.uniso.br/.../saviani\\_dermeval-trabalho\\_e\\_educacao.pdf](http://www.educacao.uniso.br/.../saviani_dermeval-trabalho_e_educacao.pdf)> Acesso em 24/11/2009.

\_\_\_\_\_. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção memória da educação.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SETUBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escola: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (RBEP) Brasília, v. 91, n. 228, maio/ago. 2010.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção polêmicas do nosso tempo; 66.

SILVA, José Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SEGALEN, Martine. **Sociologia da Família**. Tradução Ana Santos Silva. Lisboa: Portugal. Terramar, 1999.

SORJ, Bila. Trabalho remunerado e não-remunerado. In: OLIVEIRA, Sueli, RECAMÁN, Marisol; VENTURI, Gustavo (orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, Rosane Mantilla de; RAMIRES, Vera Regina R. **Amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças**. São Paulo: Summus, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. In: Tozzi, D. A.; Onesti, L. F. (coord.). **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997. Série Ideias 28.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELBER, Lídia Natalia Dobrianskyj; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Pesquisando a família: instrumento para a coleta e análise de dados**. Curitiba: Juruá, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A****UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL  
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, “O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de Salvador-Ba”, que está sendo realizada pela mestranda Teresa Cristina Merhy Leal, do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, UCSal, sob orientação da Profa. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

Sua participação consistirá em responder um questionário que aborda aspectos referentes à temática família, tendo como objetivo identificar como o tema é tratado, pelo professor, na(s) disciplina(s) que ministra no Curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição investigada.

Essa atividade não é obrigatória, podendo desistir de sua participação a qualquer momento. As informações fornecidas poderão ser utilizadas em trabalhos científicos e sua identificação será mantida em sigilo. O estudo não acarretará nenhum risco ao(à) senhor(a) ou à sua família. Havendo alguma despesa, por sua parte, para que participe da pesquisa, a mesma será reembolsada. Em síntese, serão garantidos todos os princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

Caso tenha que contatar a mestranda Teresa Cristina Merhy Leal e/ou sua orientadora Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira, para qualquer tipo de explicação, deverá recorrer a elas através dos telefones: (71) 8243-8515/8875-7822, do e-mail [teresa.leal@gmail.com](mailto:teresa.leal@gmail.com) ou do endereço Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador – Campus da Federação, Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, CEP. 40.220-140. Salvador-Ba.

Concordando em participar do estudo, por favor, assine a declaração a seguir.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira  
Orientadora do Projeto

\_\_\_\_\_  
Teresa Cristina Merhy Leal  
Mestranda

✂.....

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa “O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de Salvador-Ba”, estando ciente de que a minha identidade será mantida em sigilo.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



**APÊNDICE B****UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL  
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) aluno(a)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, “O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de Salvador-Ba”, realizada pela mestranda Teresa Cristina Merhy Leal, do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, UCSal, sob orientação da Profa. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

Sua participação consistirá em responder um questionário que aborda aspectos referentes à temática família na sua trajetória de formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição investigada.

Essa atividade não é obrigatória, podendo desistir de sua participação a qualquer momento. As informações fornecidas poderão ser utilizadas em trabalhos científicos e sua identificação será mantida em sigilo. O estudo não acarretará nenhum risco para o(a) senhor(a) ou à sua família. Havendo alguma despesa, por sua parte, para que participe da pesquisa, a mesma será reembolsada. Em síntese, serão garantidos todos os princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

Caso tenha que contatar a mestranda Teresa Cristina Merhy Leal e/ou sua orientadora Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira, para qualquer tipo de explicação, deverá recorrer a elas através dos telefones: (71) 8243-8515/8875-7822, do e-mail [teresa.leal@gmail.com](mailto:teresa.leal@gmail.com) ou do endereço Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador – Campus da Federação, Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, CEP. 40.220-140. Salvador-Ba.

Concordando em participar do estudo, por favor, assine a declaração a seguir.

---

Prof. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira  
Orientadora do Projeto

---

Teresa Cristina Merhy Leal  
Mestranda

✂.....

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa “O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de Salvador-Ba”, estando ciente de que a minha identidade será mantida em sigilo.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do Participante

**APÊNDICE C****UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL  
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) coordenador (a)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada, “O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de Salvador-Ba”, realizada pela mestranda Teresa Cristina Merhy Leal, do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, UCSal, sob orientação da Profa. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

Sua participação consistirá em responder entrevista gravada que aborda aspectos referentes à temática família na trajetória de formação acadêmica dos discentes do curso de Pedagogia da instituição investigada.

Essa atividade não é obrigatória, podendo desistir de sua participação a qualquer momento. As informações fornecidas poderão ser utilizadas em trabalhos científicos e sua identificação será mantida em sigilo. O estudo não acarretará nenhum risco para o(a) senhor(a) ou à sua família. Havendo alguma despesa, por sua parte, para que participe da pesquisa, a mesma será reembolsada. Em síntese, serão garantidos todos os princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

Caso tenha que contatar a mestranda Teresa Cristina Merhy Leal e/ou sua orientadora Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira, para qualquer tipo de explicação, deverá recorrer a elas através dos telefones: (71) 8243-8515/8875-7822, do e-mail [teresa.leal@gmail.com](mailto:teresa.leal@gmail.com) ou do endereço Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador – Campus da Federação, Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, CEP. 40.220-140. Salvador-Ba.

Concordando em participar do estudo, por favor, assine a declaração a seguir.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira  
Orientadora do Projeto

\_\_\_\_\_  
Teresa Cristina Merhy Leal  
Mestranda



.....

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa “O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de Salvador-Ba”, estando ciente de que a minha identidade será mantida em sigilo.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE D

**Tabela 03: Participantes docentes segundo as características código, idade, sexo, estado civil, escolaridade e tempo de atuação no ensino superior. Salvador, 2010**

<b>Participante docente</b>	<b>Código</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo de atuação no ensino superior</b>
Professor 1	P1	41	F	Casada	Mestranda	04 anos
Professor 2	P2	36	F	Casada	Mestre	03 anos
Professor 3	P3	37	F	Solteira	Mestranda	01 ano
Professor 4	P4	34	F	Solteira	Mestre	06 anos
Professor 5	P5	41	F	Solteira	Mestre	07 anos
Professor 6	P6	35	M	Casado	Mestre	10 anos
Professor 7	P7	41	F	Divorciada	Mestre	08 anos
Professor 8	P8	41	F	Casada	Mestre	04 anos
Professor 9	P9	37	F	Casada	Mestranda	05 anos
Professor 10	P10	33	F	Solteira	Especialista	06 anos
Professor 11	P11	49	M	Casado	Mestre	06anos
Professor 12	P12	32	M	Solteiro	Especialista	02 anos
Professor 13	P13	34	F	Solteira	Mestranda	05 anos
Professor 14	P14	60	F	Solteira	Especialista	08 anos
Professor 15	P15	47	M	Solteiro	Especialista	05 anos
Professor 16	P16	44	F	Solteira	Mestre	08 anos
Professor 17	P17	34	M	Solteiro	Mestre	05 anos
Professor 18	P18	43	F	Divorciada	Especialista	03 anos
<b>Número de participantes</b>						<b>Total = 18</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.

## APÊNDICE E

**Tabela 04: Participantes discentes segundo as características código, idade, sexo, estado civil, experiência profissional na área docente e tempo de atuação como docente. Salvador, 2010.**

<b>Participante discente</b>	<b>Código</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Experiência profissional na área docente</b>	<b>Tempo de atuação como docente</b>
Aluno1	A 1	41	F	Casada	Sim	Não respondeu
Aluno 2	A 2	40	F	Casada	Sim	Não respondeu
Aluno 3	A 3	36	F	Casada	Sim	12 anos
Aluno 4	A 4	38	F	Solteira	Sim	21 anos
Aluno 5	A 5	42	F	Solteira	Sim	16 anos
Aluno 6	A 6	54	F	Casada	Sim	28 anos
Aluno 7	A 7	22	F	Casada	Sim	01 ano
Aluno 8	A 8	33	F	Solteira	Sim	Não respondeu
Aluno 9	A 9	23	F	Casada	Sim	05 anos
Aluno 10	A 10	27	F	Solteira	Sim	08 anos
Aluno 11	A 11	26	F	Solteira	Sim	01 ano
Aluno 12	A 12	33	F	Casada	Sim	16 anos
Aluno 13	A 13	46	F	Casada	Sim	25 anos
Aluno 14	A 14	42	F	Casada	Sim	05 anos
Aluno 15	A 15	21	F	Solteira	Sim	01 ano
Aluno 16	A 16	32	F	Casada	Sim	07 anos
Aluno 17	A 17	33	F	Solteira	Sim	Não respondeu
Aluno 18	A 18	36	F	Solteira	Sim	03 anos
Aluno 19	A 19	31	F	Solteira	Sim	10 anos
Aluno 20	A 20	25	F	Solteira	Sim	Não respondeu
Aluno 21	A 21	25	F	Solteira	Sim	01 ano
Aluno 22	A 22	50	F	Divorciada	Sim	15 anos
Aluno 23	A 23	37	F	Casada	Sim	10 anos
Aluno 24	A 24	44	F	Casada	Sim	Não respondeu
Aluno 25	A 25	55	M	Casado	Sim	15 anos
Aluno 26	A 26	43	F	Solteira	Sim	Não respondeu
Aluno 27	A 27	43	F	Casada	Sim	Não respondeu
Aluno 28	A 28	30	F	Solteira	Sim	10 anos
Aluno 29	A 29	45	F	Casada	Sim	20 anos
Aluno 30	A 30	22	F	Solteira	Sim	Não respondeu

Aluno 31	A 31	54	F	Casada	Sim	30 anos
Aluno 32	A 32	42	F	Casada	Não	-
Aluno 33	A 33	43	F	Solteira	Não	-
Aluno 34	A 34	21	F	Solteira	Não	-
Aluno 35	A 35	26	F	Solteira	Não	-
Aluno 36	A 36	35	F	Solteira	Não	-
<b>Número de participantes</b>						<b>Total = 36</b>

FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2010.



**APÊNDICE F**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**

Prezado (a) professor (a):

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, cujo objetivo é investigar na trajetória de formação do pedagogo/professor propiciada por uma Instituição de Ensino Superior de Salvador, aspectos referentes ao des/conhecimento de estudos desenvolvidos sobre a instituição familiar.

O objetivo é identificar na instituição investigada, especificamente no Curso de Pedagogia, quais as disciplinas abordam a temática da família e o que é tratado sobre o tema.

Gostaria da sua colaboração preenchendo o quadro a seguir, informando se o tema família é abordado ou não na(s) disciplina (s) ministrada (s) por você, no referido curso.

DISCIPLINAS	ABORDA O TEMA FAMÍLIA	NÃO ABORDA O TEMA FAMÍLIA

Caso o tema faça parte do conteúdo trabalhado na(s) sua(s) disciplina(s) entrarei em contato para a aplicação de um questionário a fim de compor a parte empírica da referida pesquisa.

Atenciosamente,  
 Teresa Cristina Merhy Leal  
 Tel: 3248-0957 / 8243-8515  
 E-mail: [teresa.leal@gmail.com](mailto:teresa.leal@gmail.com)  
 Endereço: Rua Amazonas, nº1133 – Pituba.



## APÊNDICE G



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL  
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA**

### QUESTIONÁRIO – DOCENTE

#### **I. IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Idade:
2. Estado civil:
3. Com quem reside:
  
4. Formação do professor:
  - 4.1. Graduação (incluir ano de conclusão):
  - 4.2. Pós-Graduação (incluir ano de conclusão):
5. Experiências profissionais:
6. Tempo de atuação no ensino superior:
7. Disciplinas que já ministrou no ensino superior:

#### **II. ATUAÇÃO DOCENTE NA FACULDADE**

8. Há quanto tempo atua como docente nesta instituição?
9. Quais disciplinas ministra nesta instituição?

#### **III. O TEMA FAMÍLIA ABORDADO NA(S) DISCIPLINA(S)**

Na sondagem sobre quais professores abordavam o tema família em suas disciplinas, você informou que incluía este tema em suas aulas que ministra no curso de Pedagogia desta Instituição. Vamos agora aprofundar os aspectos que são contemplados por você sobre família.

10. Em qual/quais das disciplinas que ministra você aborda a família?
11. O que o (a) motivou a introduzir o tema família na(s) sua(s) disciplina(s)?
12. O que é discutido sobre família na(s) referida(s) disciplina(s)?
13. Na carga horária total da disciplina, qual a porcentagem de tempo é utilizada abordando o tema família? (Caso seja difícil mensurar, apresente uma porcentagem aproximada).
14. A temática família é abordada pela(s) disciplina(s) que ministra através de (obs: pode ser assinalada mais de uma questão):
- Leituras e discussões de livros/artigos científicos;
  - Aula expositiva;
  - Solicitação de pesquisa de campo;
  - Solicitação de pesquisa bibliográfica;
  - Conversas informais em sala de aula com os alunos;
  - Exemplos dados sobre sua família;
  - Conversas sobre a família dos discentes da disciplina;
  - Outros \_\_\_\_\_
15. Há algum referencial teórico que norteia o conteúdo tratado sobre família? Qual/quais?
16. É solicitada aos alunos alguma leitura específica sobre o assunto? Qual/quais?
17. Como avalia o interesse dos alunos por essa temática?
18. Quais demandas dos alunos, de caráter pessoal e/ou profissional, emergem com mais frequência quando a família é o foco da discussão?
19. Agora, gostaria que você apresentasse a sua concepção de família.
20. Para você, professor (a), qual a relevância do estudo sobre família na formação do pedagogo?
21. Como podemos instrumentalizar o aluno do Curso de Pedagogia para lidar com a relação família-escola na sua atuação profissional?
22. Como avalia a formação do pedagogo, nesta Instituição, no que diz respeito à sua preparação para atuar junto às famílias no âmbito profissional?
23. Tem algo a propor para ampliar ou modificar a formação do pedagogo, nesta Instituição, no que diz respeito à temática família?

24. Gostaria de acrescentar algo sobre o assunto tratado nesse estudo?

**OBRIGADA!**

**Obs: Por gentileza, coloque a data.** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Grata pela participação

Atenciosamente,  
Teresa Cristina Merhy Leal  
Tel: 3248-0957 / 8243-8515  
E-mail: [teresa.leal@gmail.com](mailto:teresa.leal@gmail.com)  
Endereço: Rua Amazonas, nº1133 – Pituba.

**APÊNDICE H**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL  
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA**

**QUESTIONÁRIO – DISCENTE****I. IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Estado civil: \_\_\_\_\_
3. Escolaridade: \_\_\_\_\_
4. Tem experiência profissional na área docente? [ ] sim [ ] não
5. Caso a resposta anterior seja afirmativa, registre o tempo de atuação profissional:

**II. FAMÍLIA**

6. Com quem reside: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Quem faz parte da sua família: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. O que é família para você: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Na sua opinião, qual é o papel da família na educação/formação dos filhos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Na sua concepção, quais as expectativas da família em relação ao professor de seu(s) filho(s): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### III. PROFESSOR X FAMÍLIA

11. O que considera ser tarefa do professor na educação/formação dos seus alunos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Como avalia a relação família-professor na sociedade atual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Você identifica facilidades na relação família-professor? Caso sim, quais?

\_\_\_\_\_

14. Você reconhece alguma dificuldade nessa relação? Caso sim, quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Em sua opinião, como o professor pode favorecer a parceria educacional com as famílias dos seus alunos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### IV. FORMAÇÃO ACADÊMICA X FAMÍLIA

A seguir, constam algumas questões sobre o curso de Pedagogia da Faculdade Dom Pedro II referentes à temática família na formação discente do referido curso.

16. A temática da família foi abordada neste curso?

[ ] sim [ ] não

Caso a resposta seja negativa pule as questões 18 a 21.

17. Informe qual/quais disciplina(s) abordou/abordaram a temática da família.

\_\_\_\_\_

18. Dentre as disciplinas, qual(is) você aponta como a que mais colaborou para a compreensão da família na sociedade atual? Por quê?

---

---

---

19. Mencione quais os temas sobre família que foram abordados no decorrer do curso.

---

---

---

20. A temática família foi abordada pela(s) disciplina(s) através de (obs: pode ser assinalada mais de uma questão):

Leituras e discussões de livros/artigos indicados pelo(a) professor(a);

Aula expositiva do(a) professor(a);

Realização de pesquisa de campo;

Realização de pesquisa bibliográfica;

Conversas informais em sala de aula com o(a) professor(a);

Conversas sobre a família do docente da disciplina;

Conversas sobre a família dos discentes da disciplina;

Outros \_\_\_\_\_

21. Qual dessas abordagens listadas anteriormente foi mais frequente na trajetória do curso? \_\_\_\_\_

---

---

22. Você gostaria de ter aprofundado mais os estudos sobre a temática família na trajetória do curso de Pedagogia ou está satisfeito com o que foi discutido e apresentado? Justifique. \_\_\_\_\_

---

---

23. A formação acadêmica, neste curso de Pedagogia, contribuiu para sua compreensão quanto a atuar como pedagogo/professor com as famílias de seus alunos? Justifique. \_\_\_\_\_

---

---

24. Na sua concepção, considera importante uma disciplina específica para tratar sobre a temática família em um curso de Pedagogia ou as disciplinas do curso já contemplam suficientemente tal tema? Justifique. \_\_\_\_\_

---

---

25. Quais os temas sobre família você considera relevantes que sejam tratados neste curso?

---

---

26. Gostaria de acrescentar algo sobre o assunto tratado nesse estudo?

---

**Grata pela participação!**

**Obs: Por gentileza, coloque a data.**      \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Grata pela participação

Atenciosamente,  
Teresa Cristina Merhy Leal  
Tel: 3248-0957 / 8243-8515  
E-mail: [teresa.leal@gmail.com](mailto:teresa.leal@gmail.com)  
Endereço: Rua Amazonas, nº1133 – Pituba.

## APÊNDICE I



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL**  
**SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**

ORIENTAÇÃO: Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira

MESTRANDA: Teresa Cristina Merhy Leal

ESCLARECIMENTOS PRÉ-ENTREVISTA: O objetivo dessa pesquisa é analisar aspectos referentes à temática família, tendo como propósito identificar como o tema é tratado na estrutura curricular estando esta articulada com a(s) disciplina(s) ministrada(s) no Curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição investigada.

Assim, gostaria de conversar com a senhora sobre a relevância da temática família na formação do pedagogo, e a importância da mesma para você. A entrevista será gravada, mas não se preocupe que as informações ficarão em sigilo, entre nós. Antecipadamente agradeço pela sua disponibilidade e colaboração.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO CIVIL: \_\_\_\_\_

ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_

1. Qual a proposta de formação do pedagogo nesta Instituição de Ensino Superior (IES)?
2. Para a senhora, a temática família deve ou não ser contemplada na formação do pedagogo? Justifique.
3. O tema família emerge ou não como conteúdo abordado pelas disciplinas e/ou atividades extra-curriculares promovidas por este curso de Pedagogia? Caso afirmativo, especifique em que contextos tal tema é evidenciado.
4. Como avalia a formação do pedagogo, nesta Instituição, no que diz respeito à sua preparação para atuar junto às famílias no âmbito profissional?



5. Tem algo a propor para ampliar ou modificar a formação do pedagogo, nesta Instituição, no que diz respeito à temática família?

6. Gostaria de acrescentar algo sobre o assunto tratado nesse estudo?

LOCAL DA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

HORÁRIO DE INÍCIO DA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_

HORÁRIO DE CONCLUSÃO DA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Autorização Portaria nº 769/2006 - CARGA HORÁRIA DO CURSO: 3.218 h**

Matriz Curricular 2.818 h + Estágio Supervisionado 300 h + Atividades Complementares 100 h

1º Semestre / Disciplinas	Código	Teoria	Prática	Pré-Requisitos
Filosofia e Educação	FEDUC	72	18	S/PR
Metodologia Científica	MC	72	18	S/PR
História da Educação	HEDUC	72	18	S/PR
Sociologia e Educação	SEDUC	72	18	S/PR
Antropologia e Educação	AEDUC	72	18	S/PR
Ética Profissional	EP	36	18	S/PR
<b>Total</b>	----	<b>396 h/a</b>	<b>108h</b>	----
<b>Total em horas</b>	----	<b>330 h</b>	<b>108h</b>	<b>438 horas</b>

2º Semestres / Disciplinas	Código	Teoria	Prática	Pré-Requisitos
Educação Brasileira	EB	72	18	S/PR
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	HCABI	72	18	S/PR
Psicologia da Educação	PE	72	18	S/PR
Política e Educação	PPE	72	18	S/PR
Comunicação, Educação e Tecnologias	CET	72	18	S/PR
Fundamentos da Educação Inclusiva	FMEA	72	18	S/PR
<b>Total</b>	----	<b>432 h/a</b>	<b>108 h</b>	----
<b>Total em horas</b>	----	<b>360 h</b>	<b>108 h</b>	<b>468 horas</b>

3º Semestre / Disciplinas	Código	Teoria	Prática	Pré-Requisitos
Fundamentos da Educação Infantil	FEI	72	18	S/PR
Didática I	DID	72	18	S/PR
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem	PDA	72	18	S/PR
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	FMLP	72	18	S/PR
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	FEJA	72	18	S/PR
Organização do Trabalho Pedagógico	OTP	72	18	S/PR
<b>Total</b>	----	<b>432h/a</b>	<b>108 h</b>	----
<b>Total em horas</b>	----	<b>360h</b>	<b>108 h</b>	<b>468 horas</b>
----	----	----	----	----

4º Semestres / Disciplinas	Código	Teoria	Prática	Pré-Requisitos
Escola e Currículo	EC	72	18	S/PR
Corporeidade, Jogos e Recreação	CJR	72	18	S/PR
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II	FMLP	72	18	S/PR
Leitura e Produção de Textos	LPT	36	18	S/PR
Didática II	DID	72	18	S/PR
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	FMA	72	18	S/PR
<b>Total</b>	----	<b>396 h/a</b>	<b>108 h</b>	----
<b>Total em horas</b>	----	<b>330 h</b>	<b>108h</b>	<b>438 horas</b>
----	----	----	----	----
Estágio Supervisionado I				

5º Semestre / Disciplinas	Código	Teoria	Prática	Pré-Requisitos
Literatura para Crianças e Jovens	LCJ	36	18	S/PR
Fundamentos e Metodologia de Matemática	FMM	72	18	S/PR
Fundamentos e Metodologia da História	FMH	72	18	S/PR
Fundamentos e Metodologia da Geografia	FMG	72	18	S/PR
Fundamentos e Metodologia das Ciências	FMC	72	18	S/PR
<b>Total</b>	----	<b>324 h/a</b>	<b>90 h</b>	----
<b>Total em horas</b>	----	<b>270 h</b>	<b>90 h</b>	<b>360 horas</b>
----	----	----	----	----
Estágio Supervisionado II				

6º Semestres / Disciplinas	Código	Teoria	Prática	Pré-Requisitos
Fundamentos e Metodologia da Arte - Educação	FMAE	72	18	S/PR
Fundamentos e Metodologia da Educação Ambiental	FEI	72	18	S/PR
Avaliação Educacional e Institucional	AEI	72	18	S/PR
Linguagem Brasileira de Sinais	LIBRAS	72	18	S/PR
Gestão e Coordenação Pedagógica I	GCP	72	18	S/PR
<b>Total</b>	----	<b>360h/a</b>	<b>90 h</b>	----
<b>Total em horas</b>	----	<b>300h</b>	<b>90 h</b>	<b>390 horas</b>
----	----	----	----	----
Estágio Supervisionado III				

7º Semestre / Disciplinas	Código	Teoria	Prática	Pré-Requisitos
Pesquisa em Educação	PE	36	18	S/PR
Gestão e Coordenação Pedagógica II	GCP	72	18	S/PR
Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso	OTCC	36	100	S/PR
<b>TOTAL</b>	----	<b>144h/a</b>	<b>136h</b>	----
<b>Total em horas</b>	----	<b>120h</b>	<b>136 h</b>	<b>256 horas</b>