

## **O PEDAGOGO, O CURSO E O MERCADO DE TRABALHO, NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS DA UFPR**

**EVELCY MONTEIRO MACHADO**

Mestre em Educação pela UFPR;

Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da UFPR.

### **1 INTRODUÇÃO**

O sistema educacional brasileiro vem sendo analisado e refletido, visando-se encontrar propostas de solução para os graves problemas que o afligem.

Tal atitude se caracteriza como uma contestação tanto à importação de modelos e soluções externas à realidade brasileira, como às decisões centralizadas a nível de gabinete, impostas, que não correspondem às necessidades e expectativas da sociedade.

Ressalta-se que as reflexões no momento atual se têm caracterizado pela participação conjunta de educadores e alunos, seguidos de legisladores e de elementos da própria comunidade. A formação de recursos humanos para a educação, que atendam tanto o indivíduo como a sociedade, tem sido um dos temas constantes nos debates, nos quais o curso de Pedagogia tem participado amplamente através de seus representantes.

Essa preocupação com o indivíduo e a sociedade representa uma inovação na história do curso de Pedagogia, marcada por três regulamentações nacionais, propostas para atender a todos os contextos: a primeira em 1939, pela qual todos os cursos

recém-criados tiveram que adaptar-se ao chamado “padrão nacional”; a segunda em 1961, que introduziu pequenas modificações no currículo existente e abriu caminho para introdução da ênfase tecnicista que caracteriza a terceira reforma, de 1968, em vigor.

Através de atos legais não foram solucionados problemas surgidos desde a época da criação do curso, relacionados à definição do papel do pedagogo, à adequação do curso tanto ao mercado de trabalho como às aspirações do indivíduo e às necessidades da sociedade ou, à ampliação do mercado de trabalho com a exploração de novos campos de atuação. A legislação é inconsistente para resolver por si só os problemas, da mesma forma que modelos centralizadores e importados são inoperantes. Assim, no momento em que se vão delineando propostas de reformulação do curso de Pedagogia, ressalta-se que, para criar alternativas flexíveis adequadas às diferentes realidades em que se inserem os cursos, um dos pontos de pesquisa deve ser a própria realidade.

Embora existam registros sobre o curso de Pedagogia e o mercado de trabalho, a maioria deles genéricos, apresentam-se sob o ponto de vista das instituições formadoras e empregadoras. Encontram-se poucas informações que focalizem a percepção do egresso sobre a realidade.

Considerando os aspectos apresentados, configurou-se o problema da pesquisa: “Como o egresso do curso de Pedagogia da UFPR dos anos 1980 e 1981 percebe o curso que realizou e o mercado de trabalho que se lhe apresentou disponível?”, que teve como objetivos:

1. analisar informações sobre o curso de Pedagogia da UFPR e sugestões de mudanças, segundo a percepção do egresso;
2. levantar dados sobre o mercado de trabalho pedagógico, segundo a percepção do egresso;
3. a partir dessas informações, definir hipóteses para pesquisas posteriores.

Para pesquisar o problema levantaram-se as questões:

1. Como se caracteriza o curso de Pedagogia?
2. Como o egresso percebe o curso realizado e que sugestões de mudança oferece?
3. Como o egresso do curso de Pedagogia percebe o mercado de trabalho pedagógico que se lhe apresentou disponível?

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

No sentido de orientar a análise e interpretação dos dados, fez-se necessário:

a) retomar a evolução histórica do curso de Pedagogia no Brasil, destacando os aspectos mais significativos desde sua criação até os dias de hoje. Explicitando, dessa forma, os motivos pelos quais permanecem ao longo do tempo o problema da indefinição das funções do pedagogo, a dicotomia da formação do professor e do técnico e a distância entre a teoria e a prática;

b) situar o curso de Pedagogia da UFPR no contexto atual, de reflexões e de propostas de mudanças que visam adequá-lo à realidade.

As informações coletadas sobre o curso de Pedagogia no Brasil e na UFPR abrangem o período de 1931 até nossos dias e enfocam legislação, currículo, mercado de trabalho, entre outros fatores.

Partimos da Reforma Francisco Campos, em 1931, que reorganizou o ensino superior no Brasil, ocasião em que foi proposta a criação da Faculdade de Educação, entre as oito que compunham a Universidade. Sob a direção de Anísio Teixeira, já em 1932 foi criado o primeiro Instituto Superior de Educação, no Rio de Janeiro, que em 1935 se transforma na Escola da Educação da Universidade do Distrito Federal. Importante salientar que apesar de dirigida preferencialmente à pesquisa, indepen-

de interesses profissionais imediatos, a Faculdade de Educação oferecia, entre outros cursos:

- . Habilitação ao Magistério Primário e Especializado;
- . Habilitação ao Magistério Secundário;
- . Habilitação ao Magistério Normal;
- . Administração e Orientação Escolar;
- . Extensão e Aperfeiçoamento para Professores.

Tal faculdade funcionou livremente até 1939, ocasião da primeira regulamentação, a nível nacional, quando foi transformada, vindo a integrar a Universidade do Brasil.

O currículo dos cursos da Universidade do Brasil passou a constituir o chamado "padrão nacional", ao qual todos os cursos das diferentes instituições do Brasil tiveram que adaptar-se. Surgiu o esquema 3 + 1, isto é, 3 anos para formar o bacharel e mais um ano para formar o licenciado, inclusive para Pedagogia, formando o técnico em três anos, sem funções definidas, técnico em generalidades, e, com mais um ano, o professor para as escolas normais, excluindo-se os demais cursos.

O Instituto Superior de Educação, um anexo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, criado um ano antes livre e autônomo, teve de adaptar-se seguindo rigorosamente o padrão nacional. Com tal resumo do início do estudo da evolução histórica do curso de Pedagogia, podemos perceber que muitos dos problemas atuais têm sua origem na primeira regulamentação e na implantação autoritária de padrões nacionais inadequados. Convém destacar, também, que os problemas têm sido levantados e que possíveis soluções são propostas; as mudanças, porém, têm sido lentas. O curso de Pedagogia da UFPR reflete a problemática nacional, esbarrando entre reflexão dos problemas locais e os "padrões nacionais", apesar de estar implantando duas novas habilitações e trabalhando com um currículo novo, reformulado a partir de 1984.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Constitui-se de uma pesquisa de natureza exploratória, que teve como amostra 20% da população dos egressos do curso de Pedagogia da UFPR, selecionados aleatoriamente entre os que estavam exercendo atividades pedagógicas.

As informações para o estudo do problema foram obtidas através de entrevistas gravadas, seguindo-se roteiro de questões estruturadas e não estruturadas.

### **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados foram organizados de forma a possibilitar a análise das três questões que norteiam o estudo. Foram levantadas as freqüências dos itens estruturados e procedeu-se à tabulação preliminar das respostas aos itens não estruturados, agrupando-as em conjuntos de respostas similares.

#### **4.1 COMO SE CARACTERIZA O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA?**

Analisando o conjunto de informações obtidas na questão, ressalta-se que o curso de Pedagogia atende a uma clientela quase exclusivamente feminina, sendo mais de 50% casada, proveniente, na maioria, do antigo curso normal.

A procura pelo curso justifica-se por interesses pessoais genéricos, tais como vocação, "gostar de lecionar", gostar de criança, acompanhados pela possibilidade de ascensão profissional através de um curso de fácil acesso.

Os dados referentes a atividades profissionais atuais, conforme Quadro 1, revelam que os entrevistados estão atuando em quatro áreas: Supervisão Educacional, Orientação Educacional, Pré-Escola e Magistério de 1.ª a 4.ª série. As opções que mais absorvem o egressão são Magistério de 1.ª a 4.ª Série e Pré-Escola, embora sejam habilitações ainda não ofertadas pelo curso.

Dos 24 egressos entrevistados, 20 estão atuando como professores — 15 no magistério do 1.º grau e 4 na pré-escola.

## QUADRO 1

### DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS QUANTO ÀS ATIVIDADES PROFISSIONAIS ATUAIS

ATIVIDADES	FREQÜÊNCIA
MAGISTÉRIO DE 1.º GRAU	
1.ª série .....	8
2.ª série .....	3
3.ª série .....	3
4.ª série .....	2
PRÉ-ESCOLA .....	5
SUPERVISÃO ESCOLAR .....	4
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL .....	1
TOTAL .....	26*

\* Dois entrevistados têm duas atividades cada um.

#### Observa-se que:

- ° O magistério de 1.º grau e da pré-escola representa uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho pedagógico, independente da habilitação técnica;
- ° os professores da 1.ª série do 1.º grau, alfabetizadores, junto com os professores de pré-escola, perfazem a metade dos entrevistados;
- ° dos quatro supervisores educacionais em exercício, dois cursaram a habilitação Supervisão Escolar e já exerciam a função antes da formatura; os outros dois cursaram Orientação Educacional e não tinham experiência prévia;
- ° a grande maioria dos entrevistados cursou Orientação Educacional, porém apenas um está atuando na área;

° o ingresso profissional para os que não tinham experiência anterior se fez, na maioria dos casos, através do magistério de 1.º grau;

° nenhum dos entrevistados está exercendo atividade relacionada à Administração Escolar.

A habilitação mais solicitada, Orientação Educacional, parece servir apenas como intermediária entre os interesses pessoais e a possibilidade de realização posterior no magistério de 1.º grau. Essa realização, com a atuação nas séries iniciais e na pré-escola, torna-se mais preceptível quando os entrevistados afirmam não saber se existem ou não vagas para orientadores no mercado de trabalho. Eles nem sequer procuraram informar-se. Teorizam, entretanto, que estão insatisfeitos com o mercado de trabalho existente, mas na realidade estão apenas aguardando concursos públicos para efetivarem suas funções de professor de 1.º grau, com remuneração correspondente à de formação superior. Reafirmam que as desvantagens do salário do professor são compensadas com a duração das férias e a exigência de uma jornada menor de trabalho diário. Assim, as mulheres casadas e com filhos podem trabalhar meio expediente sem prejudicar a organização familiar.

Esse fenômeno de acomodação do egresso do curso de Pedagogia frente a uma profissionização parece estar mais diretamente ligado ao papel assumido pela mulher como força de trabalho, do que a características profissionizantes do curso.

#### **4.2 COMO O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA PERCEBE O CURSO REALIZADO E QUE SUGESTÕES DE MUDANÇA OFERECE?**

A maioria gostou do curso porque atendeu ou a seus motivos iniciais ou a motivos surgidos após o ingresso. Afirmam ter obtido vantagens pessoais significativas, porém não vantagens profissionais — remuneração ou oportunidade de atuação na habilitação cursada. Apesar das dificuldades de realizar trabalho pedagógico nas habilitações específicas, 18 dos entrevistados

escolheriam novamente o curso de Pedagogia se fosse o momento de escolha para ingresso no ensino superior.

Segundo a maioria, o curso enfatiza conhecimentos genéricos, abrangentes, dando pouco destaque ao “que” e ao “como” fazer no exercício da profissão.

Sobre a metodologia do ensino/aprendizagem, apesar da diversidade percebida pelo egresso, a maior crítica é feita aos trabalhos em grupo, em geral sem orientação, acompanhamento e avaliação condizentes.

Diante das críticas e sugestões apresentadas, ressalta-se que o entrevistado percebe que um dos fatores importantes para o ensino/aprendizagem é a diversidade metodológica, como se observa nas proposições de trabalhos individuais, de grupo e aulas expositivas.

Aliás, “flexibilidade e diversificação de metodologia” (FÁVERO, 1977, p. 35) são preocupações presentes desde a proposta de criação do curso em 1931.

Destaca-se também a necessidade da presença do professor, solicitada tanto no sentido de “facilitador da aprendizagem” como de “assessor e guia”. Na percepção do egresso a responsabilidade da participação do aluno no processo de aprendizagem está relacionada com a atuação do professor e dela é dependente, mesmo no ensino superior. Argumentam também que os conhecimentos mais significativos são os provenientes de pesquisas individuais.

Para o egresso, há necessidade de maior rigor e coerência nas avaliações. Sugerem também que sejam diversificadas. Essa posição reflete a percepção dos entrevistados sobre as diferenças significativas entre a clientela do curso e em consequência, a dificuldade de realizar avaliação adequada a todos.

Entre as sugestões oferecidas para modificações no curso, todos os entrevistados referem-se ao relacionamento entre a teoria e a prática, durante o curso. Quase todas as sugestões sobre a solução da dicotomia estão associadas a propostas de alteração dos estágios.

“A duração do estágio deve ser aumentada” é a posição dos que se referiram a ele. Para alguns, deve ser aumentado para um ano ao final do curso, sendo o primeiro semestre de observação e de pesquisa sobre os principais problemas e o segundo semestre de elaboração de projeto de estágio e de atuação. Para outros, são necessários dois estágios: o primeiro no início do curso, para conhecimento da realidade, e o segundo, após toda a fundamentação já relacionada com a realidade, um estágio de ação efetiva. Importante destacar que aqui estágio é visto como “estágio para o pedagogo” e não para habilitação específica.

Quanto às disciplinas, sugerem:

- a) inclusão de novas disciplinas, mais práticas;
- b) redução da carga horária das disciplinas da parte inicial do curso (os fundamentos);
- c) que disciplinas ofertadas em caráter optativo sejam tornadas obrigatórias, conforme consta no Quadro 2.

Sobre os conteúdos, sugerem que sejam repensados em termos de integração, seqüência, atualização, significância e adequação ao aluno e ao curso.

A respeito das habilitações sugerem que sejam integradas durante o curso, já que tal separação prepara o aluno para uma realidade utópica.

Sugerem também que os professores do curso devem estar mais em contacto com a realidade de “hoje”. Que haja atualização pessoal e profissional. Propõem que haja supervisão aos professores.

Consideram também que o curso deveria desenvolver mais o espírito profissionalizante. Se essa ênfase acompanhar todo o processo de formação, os alunos concluirão o curso como profissionais conscientes, o que, na percepção de alguns egressos, é fator importante para melhorar a imagem e a atuação do pedagogo.

## QUADRO 2

### SUGESTÕES DOS EGRESSOS QUANTO A INCLUIR, REDUZIR OU TORNAR OBRIGATÓRIAS DISCIPLINAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

INCLUIR	Currículo	plano curricular seqüência de conteúdos problemas e soluções
	Metodologia	do pré-escolar da alfabetização da área de Comunicação e Expressão da área de Estudos Sociais da área de Ciências
	Problemas de Aprendizagem Política Educacional História do Brasil Português	
REDUZIR		História da Educação Filosofia da Educação
TORNAR OBRIGATÓRIAS		Didática II Arte na Educação

Quanto à inadequação do curso ao mercado de trabalho, foram levantadas questões sobre dois enfoques distintos:

- adequação do curso à função exercida pelo egresso;
- adequação do curso ao mercado de trabalho esperado.

No que se refere à relação entre a função do egresso e o curso, a maioria percebe que há adequação.

As explicações que acompanharam as respostas afirmativas nos levam a constatar que, na percepção dos egressos, o curso de Pedagogia (visto como um todo) é o mais adequado para o exercício das funções por eles exercidas, mas as habilitações ofertadas e por eles cursadas não estão, em geral, diretamen-

te relacionadas a essas funções. Tais constatações foram evidenciadas através de respostas dos próprios entrevistados:

“só que deveria enfatizar o pré-escolar”;

“o curso sim, as habilitações não”;

“mas deveria ser voltado para o magistério de 1.º grau”;

“necessárias novas habilitações”.

Com relação à adequação do curso ao mercado de trabalho esperado, a posição se inverte. A quase totalidade afirma que a formação profissional está inadequada à realidade ou porque esta é diferente ou porque é mais abrangente do que a apreendida durante o curso. Destacam também:

“muita teoria e pouca prática”;

“prepara para um padrão ideal”;

“o profissional do curso de Pedagogia é impotente diante do sistema”.

É conveniente ressaltar que para o aluno são as experiências prévias e cursos ou estudos paralelos, e não a formação recebida no curso, que estabelecem essa relação curso/mercado de trabalho, quando, afirmam eles, esse processo de profissionalização deveria ocorrer durante a realização do curso e por meio dele.

Nota-se que o egresso percebe no curso de Pedagogia da UFPR problemas que vêm sendo levantados desde a criação do curso no Brasil. Ou seja, persiste a dicotomia teoria e prática. Pela revisão histórica do curso de Pedagogia sabe-se que em termos de legislação foram propostas soluções desde a criação em 1931, a nível nacional, prevendo a participação ativa dos alunos no ensino através da observação e da prática. Em 1946 tornou-se obrigatória a criação de escolas de aplicação anexas à Faculdade, para que os estudantes pudessem realizar a formação prática. Com o Parecer 251/62, torna-se obrigatório o estágio supervisionado para o curso, ainda genérico, e com o Pa-

recer 252/69, surge o estágio supervisionado obrigatório, diferenciado segundo a habilitação. Percebe-se, como já foi afirmado, que apenas por atos legais estabelecidos como “padrões nacionais” os problemas, mesmo que levantados, não têm sido resolvidos.

#### **4.3 COMO O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA PERCEBE O MERCADO DE TRABALHO PEDAGÓGICO QUE SE LHE APRESENTOU DISPONÍVEL?**

Como a amostra da pesquisa foi extraída dos 88,5% da população localizada de egressos de 80-81 que estavam exercendo atividades pedagógicas, evidencia-se que o mercado de trabalho, de alguma forma, vem absorvendo os egressos de Pedagogia. Pareceu-nos, porém, importante verificar como o egresso percebe esse mercado de trabalho.

Os entrevistados afirmam que o mercado de trabalho para o pedagogo é muito restrito, dependente dos concursos existentes nos sistemas estadual e municipal de ensino, e das exigências, sem critérios lógicos, encontradas nas escolas particulares.

Destaca-se que todas as respostas obtidas relacionam as habilitações cursadas com o mercado de trabalho que lhes é peculiar e não o curso de Pedagogia com a função que estão exercendo. Na percepção do egresso, não existe o “pedagogo” e sim o orientador educacional, o supervisor escolar e o administrador escolar. Da mesma forma, não existem os “professores de Magistério de 2.º Grau”, pela escassez do mercado de trabalho. A essa habilitação não são feitas referências. Os habilitados em Administração Escolar tiveram dificuldades de, na atual estrutura, delimitar seu campo de trabalho.

Importante destacar que há uma certa estabilidade nas funções dos entrevistados, após a formatura. Em outras palavras, os poucos que ingressaram nas funções específicas da habilitação pela qual optaram permanecem; os outros continuam aguardando os concursos públicos.

Segundo os entrevistados, essa espera dos concursos se dá porque as escolas particulares, em geral, não representam a melhor opção para atender aos interesses do pedagogo. Apesar de contarem em seus quadros de professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série quase exclusivamente com profissionais formados em nível superior, especialmente pedagogos, elas oferecem remuneração equivalente à do nível de professor normalista.

Algumas escolas particulares chegam até a exigir que os professores de 1.<sup>o</sup> grau sejam pedagogos e trabalhem apenas em um período, para que a escola possa contar com professor "descansado", disponível para trabalhos ou reuniões extras. Não necessitam oferecer vantagens para quem preenche os requisitos, porque a procura de vaga é maior do que a oferta. Apesar dessas considerações, para quem não tem experiência o meio mais comum de ingresso no campo de trabalho educacional é ser professor de pré-escola ou de escola de 1.<sup>o</sup> grau, de preferência séries iniciais, funções para as quais o curso não oferece um embasamento teórico suficiente. Ainda é a escola particular que oferece mais oportunidade para o principiante.

Questionados se o curso poderia atender às dificuldades encontradas para ingresso ou progressão no mercado de trabalho, a metade dos egressos percebe que deve existir alguma coisa a ser feita que modifique o quadro atual, porém não oferecem contribuição.

Alguns, no entanto, sugerem que cada aluno, durante o curso, assuma a sua profissionalização, participando de estágios além dos propostos, de monitorias, de cursos paralelos e de movimentos estudantis. Outros propõem que, sob orientação da coordenação do curso, sejam realizadas pesquisas das necessidades no mercado de trabalho, para redimensionar as ofertas e vagas nas habilitações; esses contatos, de acordo com o egresso, devem estender-se além das fronteiras das escolas, atingindo as indústrias, empresas, clínicas etc., enfim todos os locais que têm proporcionado acesso ao pedagogo. Dessa forma, o curso poderá também ampliar locais para estágios. Os demais sugerem que o Setor de Educação deve assumir responsabilidades maiores na política educacional, para interferir nas decisões do

sistema. A partir da valorização do próprio curso, da divulgação das funções do pedagogo, deverá reivindicar mudanças no sistema educacional. Sugerem, inclusive, que o Setor de Educação assessore, oriente e apóie movimentos de professores e de técnicos em educação que visem reivindicar direitos dos interesses do pedagogo.

A respeito da delimitação do mercado de trabalho do pedagogo, a maioria respondeu que o campo de atuação não é bem definido e tampouco é respeitado. Sofre interferência de profissionais de outras áreas: psicólogos e assistentes sociais na Orientação Educacional; licenciados em diferentes cursos na Supervisão Educacional e de todos os professores na Administração das Escolas.

Salienta-se que para alguns dos egressos a maior invasão no mercado de trabalho é feita pelo próprio pedagogo, que, não encontrando vaga em seu campo específico, submete-se a exercer funções em áreas para as quais não foi preparado.

Considerando a análise a respeito de como o egresso percebe o mercado de trabalho, destaca-se que:

- os egressos do curso de Pedagogia, na maioria, não estão atuando nas habilitações que cursaram;
- o mercado de trabalho pedagógico absorve o egresso do curso de Pedagogia em diferentes funções, independentemente da habilitação que o mesmo cursou;
- o mercado de trabalho do pedagogo, apesar da existência das habilitações, ainda não está bem delimitado;
- os egressos de Pedagogia aspiram ingressar no sistema público de ensino e dele se tornam dependentes;
- há falta de integração entre o curso de Pedagogia e o mercado de trabalho.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os objetivos propostos no estudo, o referencial teórico e a metodologia de pesquisa utilizada, os resultados

obtidos permitem apresentar algumas constatações a respeito de como o egresso percebe o curso de Pedagogia da UFPR:

- o curso não tem sido escolhido por suas características profissionalizantes;
- a ênfase profissionalizante, durante o curso, tem sido insuficiente para desenvolver no aluno um processo pessoal de profissionalização segundo as exigências do mercado de trabalho;
- o aluno egresso sugere modificações significativas quanto à metodologia de ensino/aprendizagem e de avaliação durante o curso, visando inclusive a atender as diferenças individuais;
- na percepção do egresso as contribuições mais significativas do curso referem-se ao conhecimento do aluno;
- a dicotomia teoria e prática, ainda não superada, interfere de forma negativa na atuação profissional e na imagem do pedagogo;
- persiste a indefinição das funções do pedagogo e de seu mercado de trabalho real, desde a criação do curso;
- o mercado de trabalho pedagógico encontrado pelos egressos participantes deste estudo não corresponde às habilitações atualmente oferecidas pelo curso.

A pesquisa revelou, ainda, que na percepção dos alunos egressos do curso de Pedagogia da UFPR as mudanças ocorridas, resultantes de três legislações, não foram suficientes para solucionar os problemas apontados como relevantes para a formação do profissional em Educação.

Ressalta-se que novas pesquisas a respeito do problema, atualizando dados, acompanhando as mudanças e explorando sob outros enfoques, devem ser realizadas, já que desde a conclusão da pesquisa até a presente data constatamos que:

- o currículo do curso foi revisto e está em constante estudo;

° duas novas habilitações estão sendo implantadas: Pré-Escola e Educação Especial;

° ocorreram dois concursos públicos para professores das séries iniciais do 1.º grau — um municipal, no qual pedagogos puderam participar, e outro estadual, onde pedagogos, mesmo aprovados, não foram contratados por falta de formação específica (magistério de 2.º grau);

° a função de diretor nas escolas estaduais vem sendo ocupada por professores eleitos pela comunidade educacional, sem vinculação com a habilitação Administração Escolar;

° foi reativado o magistério de 2.º grau;

° concurso público estadual para magistério de 2.º grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar vem sendo anunciado, mas nada foi efetivado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, Vozes, 1977.
- 2 GADOTTI, Maocir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. 1978. Cópia xerográfica.
- 3 LODI, Nilce Aparecida & GÓES, Ivone dos Santos. O estudante de Pedagogia. **Sapere-aude**, São José do Rio Preto, (6):1-21, 1972.
- 4 MACHADO, Evelcy Monteiro. **O curso de Pedagogia da UFPR, segundo a percepção de alunos egressos**. Curitiba, 1983. 100 p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 5 MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez, 1982.
- 6 SOUZA, Paulo N.P. de. A importância do estágio na formação profissional. **Rev. Educação**, 5(2):86, abr. jun. 1976.
- 7 TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. **Rev. bras. Est. Pedag.**, 51(114):239-59, abr./jun. 1969.
- 8 WACHOWICZ, Lilian. A formação do educador. **Educação e Sociedade**, 3(9):169-73, 1981.