SORAIA LOURENÇO DE AQUINO

O PEDAGOGO E SEUS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae.*

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2011

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

T
A657p
2011

Aquino, Soraia Lourenço de, 1986-
O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia / Soraia Lourenço de Aquino. – Viçosa, MG, 2011.
xiv, 172f. : il. ; 29cm.

Inclui anexos.
Orientador: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 162-167

1. Pedagogia. 2. Representações sociais. 3. Pedagogos - Formação. I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22. ed. 370

SORAIA LOURENÇO DE AQUINO

O PEDAGOGO E SEUS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae.*

APROVADA: 6 de maio de 2011.

Profª. Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(Coorientadora)

Profª. Magali de Castro

Profª. Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva
(Orientadora)

Ao Carlos, meu esposo,
fonte de companheirismo e carinho.
Aos meus pais e à minha irmã,
base de apoio e incentivo.
A todos aqueles que me auxiliaram
nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a DEUS, pela força para que eu superasse todos os obstáculos que surgiram no desenvolvimento deste trabalho e pela família que me deu, em especial meus pais Sebastião e Graça, minha irmã Sayonara, meu esposo Carlos por serem a base sólida e incentivadora da minha busca por conhecimento e crescimento profissional.

À minha filha Sofia, por suportar minha ausência e falta de tempo para compartilhar dos alegres momentos.

Àquelas pedagogas que tive a honra de conhecer durante a pesquisa, sem as quais não seria possível a consecução deste trabalho.

Carinhosamente à minha orientadora Ana Cláudia, pela afeição, dedicação e pelos ensinamentos, os quais carregarei em toda a minha vida acadêmica.

Aos meus coorientadores Rita Braúna, Denílson e à Professora Magali de Castro (membro da banca examinadora), pelas valiosas sugestões e contribuições.

Aos professores do Mestrado, pela flexibilidade, compreensão e por proporcionar, a nós estudantes da pós-graduação, um rico arsenal de conhecimentos.

À Eliane, Secretária do Mestrado, pela competência, boa vontade e carinho pelo que faz; aos funcionários da Secretaria do DPE e da Biblioteca Setorial, pela colaboração.

Às minhas colegas do Mestrado Ana Paula, Bárbara, Camila, Carol,

Claudete, Clara, Kátia, Maria José, Michelha, Raisa e Regina, pelo compartilhamento de alegrias e pelo companheirismo e solidariedade nos momentos difíceis.

Enfim, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram ou torceram por mim.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS vii
LISTA DE TABELAS viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS ix
RESUMO xi
ABSTRACT xiii
1. INTRODUÇÂO 1
2. REFERENCIAL TEÓRICO 11
2.1. O Curso de Pedagogia e sua Institucionalização no Cenário Educacional Brasileiro 13
2.1.1. O primeiro marco legal do curso (1939) 14
2.1.2. O segundo marco legal do curso (1962) 16
2.1.3. O terceiro marco legal do curso (1969) 19
2.1.4. O quarto marco legal do curso (2006) 23
2.2. O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa 30
2.2.1. A reformulação do Curso de Pedagogia da UFV em 1999 35
2.2.2. A Reformulação do Curso de Pedagogia da UFV – 2008 38
2.3. A educação formal e não formal como espaços potenciais de atuação do pedagogo 45
2.4. Algumas pesquisas sobre o campo temático investigado ou áreas afins 56
2.4.1. Formação do pedagogo 57

2.4.2. Representações sociais e trabalho docente 59
2.4.3. A atuação do pedagogo em espaços formais e não formais 61
2.5. A Teoria das Representações Sociais (RS) 66
3. METODOLOGIA 75
3.1. Abordagem metodológica, instrumentos de coleta de dados e procedimentos 75
3.2. Contexto da pesquisa e sujeitos.....81
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 855
4.1. Expectativas construídas pelos licenciados em relação ao Curso de Pedagogia.....85
4.2. Contextualização dos espaços pedagógicos de atuação dos entrevistados 100
4.2.1. O trabalho do pedagogo no contexto hospitalar 100
4.2.2. O trabalho do pedagogo no Serviço de Atendimento à Saúde Mental – Projeto Semente..... 108
4.2.3. O trabalho do pedagogo na escola..... 114
4.3. Imersão nos espaços pedagógicos e a dinâmica do trabalho desenvolvido: intertextos compartilhados, representações constituídas 118
4.3.1. O trabalho pedagógico no contexto hospitalar 120
4.3.2. O trabalho pedagógico no campo da saúde mental 134
4.3.3. O trabalho pedagógico na escola 142
4.3.4. Os processos constitutivos das representações sociais dos espaços de atuação do pedagogo – Objetivações e ancoragens 155
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 158
6. REFERÊNCIAS 163
ANEXOS.....1687

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema estrutural do processo de construção do objeto de estudo.....9
Figura 2 - Esquema estrutural da Revisão de Literatura.....12
Figura 3 - Esquema estrutural da metodologia. 84
Figura 4 - Conteúdos estruturadores indicadores das Representações Sociais dos espaços de atuação do pedagogo: interfaces e especificidades. 156
Figura 5 - Organograma 2: Rede semântica dos processos de objetivação e ancoragem.....157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Espaços de atuação do pedagogo 54
Tabela 2 - Processo de pré-análise do conteúdo..... 77
Tabela 3 - Caracterização do perfil das pedagogas entrevistadas 83
Tabela 4 - Atribuições do supervisor pedagógico 116
Tabela 5 - Atribuições do gestor educacional 117
Tabela 6 - Categorias representativas do trabalho pedagógico e respectivos indicadores..... 119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGROS - Instituto UFV de Seguridade Social

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASBEM - Associação Beneficente de Auxílio a Estudantes e Funcionários da UFV

CEDES - Centro de Estudos, Educação e Sociedade

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DPE - Departamento de Educação

EPI - Estudos Pedagógicos Integrados

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

NEAD - Núcleo de Educação de Adultos

NIEG - Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero

ONGs - Organizações Não Governamentais

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde

PAS - Plano de Assistência à Saúde

PPP - Projeto Político-Pedagógico

RS - Representações Sociais

SESU - Secretaria do Ensino Superior

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UECE - Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFV - Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

AQUINO, Soraia Lourenço de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2011. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia.** Orientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva. Coorientadores: Rita de Cássia de Alcântara Braúna e Denílson Santos de Azevedo.

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as Representações Sociais dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) nos espaços educativos formais e não formais de atuação do Pedagogo. Especificamente, buscou caracterizar as experiências, práticas, saberes e desafios enfrentados por aqueles no exercício da profissão. Esta investigação, de abordagem qualitativa, foi fundamentada por uma pesquisa bibliográfica, sendo complementada com dados empíricos coletados de 10 pedagogas egressas do Curso de Pedagogia da UFV, através de entrevista semiestruturada e de um questionário socioeconômico. A Revisão de Literatura foi constituída dos seguintes eixos temáticos: 1) O Curso de Pedagogia no Brasil; 2) O Curso de Graduação em Pedagogia da UFV; 3) A Educação Formal e Não Formal e os espaços potenciais de atuação do pedagogo; 4) Pesquisas empíricas já realizadas sobre o campo temático investigado; e 5) A Teoria das Representações Sociais, que é o guia teórico-metodológico que orientou este estudo. A análise dos dados apontou para o entendimento de que a escolha pelo Curso de Pedagogia foi determinada pela necessidade de inserção na Universidade, facilidade de acesso e empregabilidade. Suas concepções sobre o que vem a ser a

Pedagogia são mediadas e se ancoram nas experiências vivenciadas no exercício da profissão. A inserção nos espaços pedagógicos impõe às pedagogas vários desafios. Em face da diversidade dos contextos e sujeitos envolvidos nos processos educativos, as licenciadas consideram que a formação adquirida no Curso de Pedagogia não lhes fornece conhecimentos teóricos e práticos que lhes possibilitem intervir nos processos pedagógicos, havendo a ressalva, principalmente, dos espaços não escolares e das modalidades de educação não formais. Em face desse contexto, há um destaque para os saberes da experiência e para os processos formativos inerentes ao exercício da profissão. Considerando tratar-se de pedagogas que concluíram a graduação no interstício de um ano, focalizaram-se os primeiros anos do desenvolvimento profissional como etapa de descoberta, adaptação e intensas aprendizagens. Em se tratando de espaços não formais, com características bastante diferenciadas da escola, como espaços de atuação do pedagogo, por excelência de tradição e legitimidade, os desafios tornam-se ainda maiores**.**

ABSTRACT

AQUINO, Soraia Lourenço de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2011. **The teacher and to maneuver in the social representations of the pedagogy course graduates.** Adviser: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva. Co-Advisers: Rita de Cássia de Alcântara Braúna and Denílson Santos de Azevedo.

This research aimed to identify the social representations of the graduates of the School of Education, Federal University of Viçosa (UFV) in the spaces, both formal and non formal education, the acting pedagogue. Specifically, we sought to characterize the experiences, practices, knowledge and challenges faced by those in the profession. This research, a qualitative approach was supported by a literature survey, complemented with empirical data collected from 10 education majors graduating from UFV's School of Education, through semi-structured interviews and a socioeconomic questionnaire. The literature review was made of the following themes: 1) The School of Education in Brazil, 2) The Undergraduate Education of the UFV, 3) The Formal and Non Formal Education and the potential spaces of action of the teacher, 4) empirical research already conducted on the subject field investigation, and 5) The Social Representation Theory, which is the theoretical guide methodology that guided this study. Data analysis pointed to the understanding that the choice of the School of Education was determined by the need to enter the University, accessibility and employability. His views on what is being mediated and Pedagogy are anchored in experiences in the profession The inclusion in the teaching

imposes several challenges to educators. Given the diversity of contexts and individuals involved in educational processes, the licensees argue that the training received in the School of Education does not provide them knowledge and skills that enable them to intervene in educational processes, with the exception mainly of non-schooling and non-formal education modalities. Given this context, an emphasis on the knowledge of experience and training processes inherent to the profession. Considering that this is for educators who have completed graduate courses in interstitium of one year, we focus on the early years of professional development as a stage of discovery, adaptation and intense learning. In the case of non-formal spaces, with characteristics very different from school, as spaces of action of the educator par excellence of tradition and legitimacy, the challenges become even greater.

1. INTRODUÇÃO

"Que destino os educadores darão à Pedagogia?". A partir desse questionamento, Libâneo (1999) convida a refletir sobre a formação do pedagogo, seus espaços potenciais de atuação e as mudanças curriculares relativas à profissão. A observação das várias atividades educativas em nossa sociedade corresponde a diversos conhecimentos pedagógicos envolvidos, que são, por excelência, intencionais. Nesse sentido, compreende-se, portanto, que "[...] em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia" (LIBÂNEO, 2001, p. 116).

As Diretrizes Curriculares Nacionais[1] apontam reflexões sobre o Curso de Pedagogia, trazendo debates para o campo de formação de seus profissionais. O curso deve subsidiar uma sólida formação para os futuros pedagogos, tornando-os aptos a atuar na docência, gestão educacional e produção do conhecimento na área da educação. Segundo as DCNs, o Curso de Pedagogia deve referenciar a seus licenciandos formação para a atuação na docência, gestão e avaliação de instituições de ensino e de atividades educativas, abrangendo:

> a) A formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.
>
> b) Os cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional;
>
> c) A área de serviços e apoio escolar.

[1] Resolução Cne/Cp nº 1, de 15 de maio de 2006.

> d) Outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá integradamente a docência, a participação da gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

Nessa perspectiva, evidencia-se amplo horizonte para a formação e atuação dos pedagogos, nas diversas modalidades do âmbito educativo. A legislação (2006) objetiva fornecer habilitação que possibilite a atuação desse profissional na escola e em outros espaços[2] onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos[3], contemplando instituições escolares e não escolares.

Considera-se, assim, a necessidade de formação que proporcione uma gama diferenciada de conhecimentos para que o pedagogo possa atuar nas áreas em que sejam exigidos seus conhecimentos teóricos e práticos. No Artigo 4º das DCNs – Pedagogia também explicita a realidade multifacetada de ação e atuação do pedagogo, abrangendo os espaços escolares e não escolares que caracterizam as atividades docentes.

> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
>
> I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
>
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; e
>
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

Ao considerar esses princípios, várias instituições de ensino superior vêm reelaborando o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia,

---

[2] Os espaços que podem ser ocupados pelo pedagogo na sociedade são: Escola, Hospitais, Empresas, Meios de Comunicação, Sindicatos, Turismo e Museus.

[3] Art. 4º - O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercerem funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

visando adequá-lo às exigências das DCNs e, assim, aos espaços educativos que se vêm configurando na sociedade contemporânea. Fazendo referência ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa[4], seu Projeto Político-Pedagógico tem como objetivo principal a formação docente, com ênfase na pesquisa e na gestão, apontando novos desafios para os profissionais da educação. Observa-se nesse projeto um enfoque para a diversidade de realidades e fenômenos educativos, com destaque para a articulação e atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, considerando-se, assim, que sua formação deverá contemplar a docência além da gestão e da pesquisa. A formação acadêmica do Curso de Pedagogia da UFV tem como objetivo preparar seus discentes para:

> 1) Compreender e analisar as atividades, além da docência, que envolvam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.
>
> 2) Compreender e analisar atividades que envolvam planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da educação, de projetos e experiências não escolares.
>
> 3) Analisar a natureza da profissão, foco de sua formação, mapeando as competências, habilidades e atitudes necessárias para o trabalho pedagógico.
>
> 4) Avaliar e propor soluções para os problemas educacionais, por meio de uma aprendizagem significativa.
>
> 5) Demonstrar interesse pela pesquisa e investigação do processo educacional.
>
> 6) Demonstrar interesse pela extensão como interlocução e troca de conhecimento e experiências com as entidades escolares e não escolares (DPE, 2008, p. 11).

Ao refletir sobre a formação do pedagogo, faz-se necessário indagar sobre a origem etimológica da Pedagogia, concepções, objetos de estudo sistematizados sobre esse campo disciplinar e sua institucionalização como um curso de formação. Remetendo à literatura, identifica-se que o vocábulo Pedagogia surgiu na Grécia Antiga. De acordo com Manacorda, "pedagogos eram escravos libertos, prisioneiros de guerra que acompanhavam e conduziam as crianças até a escola e em parte exerciam a função de

[4] Refere-se especificamente ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, considerando que as participantes desta pesquisa receberam sua formação como pedagogas no referido curso.

mestre, ensinando as lições e ministrando noções sobre boas maneiras" (MANACORDA, 1997, p. 48). Nesse contexto, o pedagogo tinha a função de educar e cuidar das crianças, junto à mãe, ensinando-lhes bons comportamentos e disciplina. Posteriormente, as crianças eram entregues aos mestres, para que estes lhes proporcionassem a apreensão de conteúdos relativos ao ensino das letras e da cítara[5] e também normas de bom comportamento.

Na sociedade contemporânea, a Pedagogia é conceituada como ciência que se ocupa do estudo sistemático da educação na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo que orienta a ação educativa (LIBÂNEO, 2001). Segundo Saraiva (2005), essa ciência em via de constituição tem sido objeto de discussão:

> Se referir a uma ciência em via de constituição no que diz respeito às exigências metodológicas do ponto de vista científico e do conhecimento do real. Ela tem sido objeto de discussão, seja sobre seu estatuto epistemológico, seja sobre as prerrogativas de seus profissionais (SARAIVA, 2005, p. 112).

É importante, no entanto, reconhecer que a Pedagogia não é o único campo de estudo que trabalha a educação como seu objeto de estudo. As ciências com as quais dialoga com a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística, entre outras, também abordam o fenômeno educativo na perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. Em uma interdisciplinaridade com as ciências humanas e sociais, a Pedagogia busca refletir e problematizar os fenômenos educativos, possibilitando a esses "tratamento globalizante e intencionalmente dirigido [...](LIBÂNEO, 2001, p. 119)".

O cerne de estudo da Pedagogia é, dessa forma, a educação, como fenômenos histórico e social, que envolvem modalidades distintas de sujeitos, saberes e espaços formativos (LIBÂNEO, 2001). De acordo com Fernandes (1995), delimitar a profissão do pedagogo não é tarefa fácil, pois, devido aos diferentes espaços que esse profissional pode ocupar, a concepção de sua formação se torna ampla e diversificada.

[5] Instrumento musical de cordas.

> É difícil conceber um Pedagogo, cuja compreensão da educação se restrinja ao campo de determinada especificidade [...]. Pensamos em um pedagogo que consiga entender a educação, não importando em que espaço da escola ou fora dela esteja atuando (FERNANDES, 1995, p. 64).

Ao visualizar as diversas práticas e espaços pedagógicos que configuram o campo de atuação do Pedagogo, a escola, tradicionalmente, sempre foi reconhecida como espaço privilegiado de atuação desse profissional. Esse aspecto é evidenciado na emergência do Curso de Pedagogia no Brasil. Confirma-se que esse curso criado em 1939, através do Decreto-Lei nº 1190, de 3 de abril de 1939, na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Nesse curso era prevista a formação do bacharel e do licenciado em Pedagogia. Como bacharel, o pedagogo poderia atuar como técnico em educação, e como licenciado ele poderia trabalhar com as disciplinas do Curso Normal.

Desde sua fundação até os dias atuais, o Curso de Pedagogia tem sido marcado por discussões sobre a especificidade do trabalho pedagógico. Pode-se perceber nas discussões posteriores que, apesar de as medidas legais reestruturarem a matriz curricular e a base de formação do curso, isso ainda não foi suficiente para consolidar o perfil e o campo de trabalho do pedagogo. Os diferentes direcionamentos atribuídos a esse Curso no Brasil carregam como questão central a formação e atuação de seus profissionais. No cenário atual, as propostas de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia podem ser analisadas sob as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2006. Elas trazem para o curso debates e conflitos sobre a formação, o trabalho e atuação profissional de seus licenciados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia destacam a inserção do Pedagogo em novos campos de trabalho, através da sua participação na organização e gestão das instituições educacionais, ao planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (Resolução CNE/CP, de maio de 2006). Essa legislação, ao considerar as experiências educativas, destaca a importância do fenômeno multifacetado, que é a

educação, exigindo de seus profissionais novas habilidades e aptidões para atuar nos diferentes espaços pedagógicos.

Considera-se, nessa perspectiva, que a prática de formação "deverá transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar, como também marcar sua presença nas agências não escolares" (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV, 2008). Segundo o parágrafo IV do Artigo 5 da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (DCNs), o perfil do licenciado em Pedagogia é caracterizado por:

> Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2008).

As reflexões apresentadas apontam para a compreensão de que o trabalho pedagógico não se restringe apenas ao trabalho escolar. A construção da identidade profissional do pedagogo não se limita a atividades educativas escolares, mas a outras instâncias e instituições que envolvem práticas formais e não formais. Essa concepção se fundamenta na educação como ato intencional, cujo objetivo deve primar pela formação integral do homem, para o exercício de sua cidadania. Para Libâneo, "educar é intervir na capacidade de ser a agir das pessoas" (LIBANEO, 2007, p. 89), realçando que o objetivo é ajudar as pessoas a se constituírem como sujeitos, através de mudanças qualitativas no desenvolvimento e em sua aprendizagem.

A partir das experiências historicossociais vivenciadas no processo de formação, em espaços educacionais escolares e não escolares, a autora desta pesquisa pôde reconhecer a centralidade atribuída ao pedagogo na organização e gestão do trabalho educativo. Como discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, no interstício de 2004-2007, ela partilhou, em sua formação, das mudanças ocorridas no Projeto Político-Pedagógico do referido curso. Nas experiências vivenciadas em espaços não escolares, pôde perceber que o trabalho do pedagogo não se restringia à escola, envolvendo outros espaços socioeducativos.

Participando de ciclos de estudos pedagógicos e projetos de extensão, diferentes possibilidades de atuação no âmbito do trabalho pedagógico foram vislumbradas, sucedidas de vários questionamentos no que se refere à formação do pedagogo e seus espaços de atuação: O que é Pedagogia? O que significa ser Pedagogo? Quais os diferentes campos de sua atuação? Quais as limitações e desafios interpostos no processo de inserção nesses respectivos campos? Quais as ações e caminhos a serem trilhados por docentes e discentes ante as necessidades de reformulação curricular do Curso de Pedagogia?

As práticas educativas vivenciadas em lócus institucionais formais e não formais oportunizaram à pesquisadora olhar com mais criticidade o processo pedagógico e os trabalhos educativos que podem ser desenvolvidos em diversas realidades, o que a fez considerar que a educação não é apenas um processo pelo qual se adquirem novos conhecimentos, mas também um caminho de transformação social. Os múltiplos ambientes e sujeitos envolvidos permitiram a ela um diálogo com a educação para além de sua função tecnicoinstrumental, abrangendo sua função socializadora e humanizadora.

Em face das considerações apresentadas, tornam-se importantes, para além das prescrições normativas e dos debates acadêmicos, maiores investimentos no campo da pesquisa científica sobre a construção da identidade do pedagogo, buscando aproximação com as realidades possíveis de sua atuação ante a diversidade e totalidade que caracterizam o fenômeno educativo. Mesmo com estudos científicos sobre as mudanças curriculares pós-DCNs, poucas são as pesquisas que focam a atuação do pedagogo em espaços não escolares.

Justifica-se, assim, a emergência do objeto de estudo: *O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogi*a na busca da compreensão sobre os aspectos relativos à sua identidade profissional, diante dos espaços emergentes de sua atuação. Quanto à carência de estudos relacionada à temática, identifica-se que poucas são as pesquisas que têm como foco o pedagogo na educação não formal. No item 1.4 *Algumas pesquisas sobre o campo temático investigado ou áreas afins*, indicam-se as pesquisas já realizadas que têm

afinidade com o tema e a ausência de estudos que analisam a atuação dos pedagogos nos diferentes espaços educativos, assim como a dinâmica e metodologias com que este trabalho foi realizado.

Considerando os questionamentos apresentados, relativos aos desafios enfrentados pelos pedagogos a partir do trabalho realizado dentro e fora da escola, bem como a necessidade de compreender se a formação pedagógica adquirida por eles os tem instrumentalizados para atuarem em contextos fora dos marcos escolares, esta pesquisa teve como objetivos:

- Identificar as Representações Sociais de alunos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa sobre os espaços de atuação do pedagogo, considerando sua inserção em contextos escolares e não escolares.
- Caracterizar as experiências, práticas e os saberes envolvidos na dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido por eles.
- Elencar os desafios enfrentados pelos respectivos pedagogos no exercício da profissão.

Esta pesquisa propõe um diálogo com a Teoria das Representações Sociais, como guia teórico-metodológico de estudo, considerando suas contribuições para as pesquisas no campo educacional. Essa teoria possibilita aos pesquisadores apreender os conhecimentos, informações e atitudes, que se tornam reveladores de visões de mundo, construídas pelos atores sociais nos processos de interação e em suas práticas sociais cotidianas, relativas às experiências vivenciadas e partilhadas. A importância dessa teoria para a pesquisa a que se propõe é que, através dela, pôde-se compreender as diferentes maneiras que as pedagogas representam sua profissão, com base nas especificidades e identidades dos grupos a que pertencem (categoria profissional – supervisoras, docentes e pedagogas da área da saúde), bem como as atitudes e saberes legitimados por estas (fundados no fazer pedagógico que desempenham e no campo de trabalho que ocupam).

Como as Representações Sociais são orientadoras de condutas e comunicações sociais de um grupo, há indicativos significativos de que a maneira como as pedagogas representam a profissão seja determinada por

suas identidades pessoais e grupais ou por identidades que se definem nas experiências constituídas nos espaços pedagógicos de atuação. No capítulo 1 é destinado um subcapítulo relativo a essa teoria.

No esquema estrutural representado na Figura 1 é sistematizada uma síntese do processo de construção do objeto de estudo.

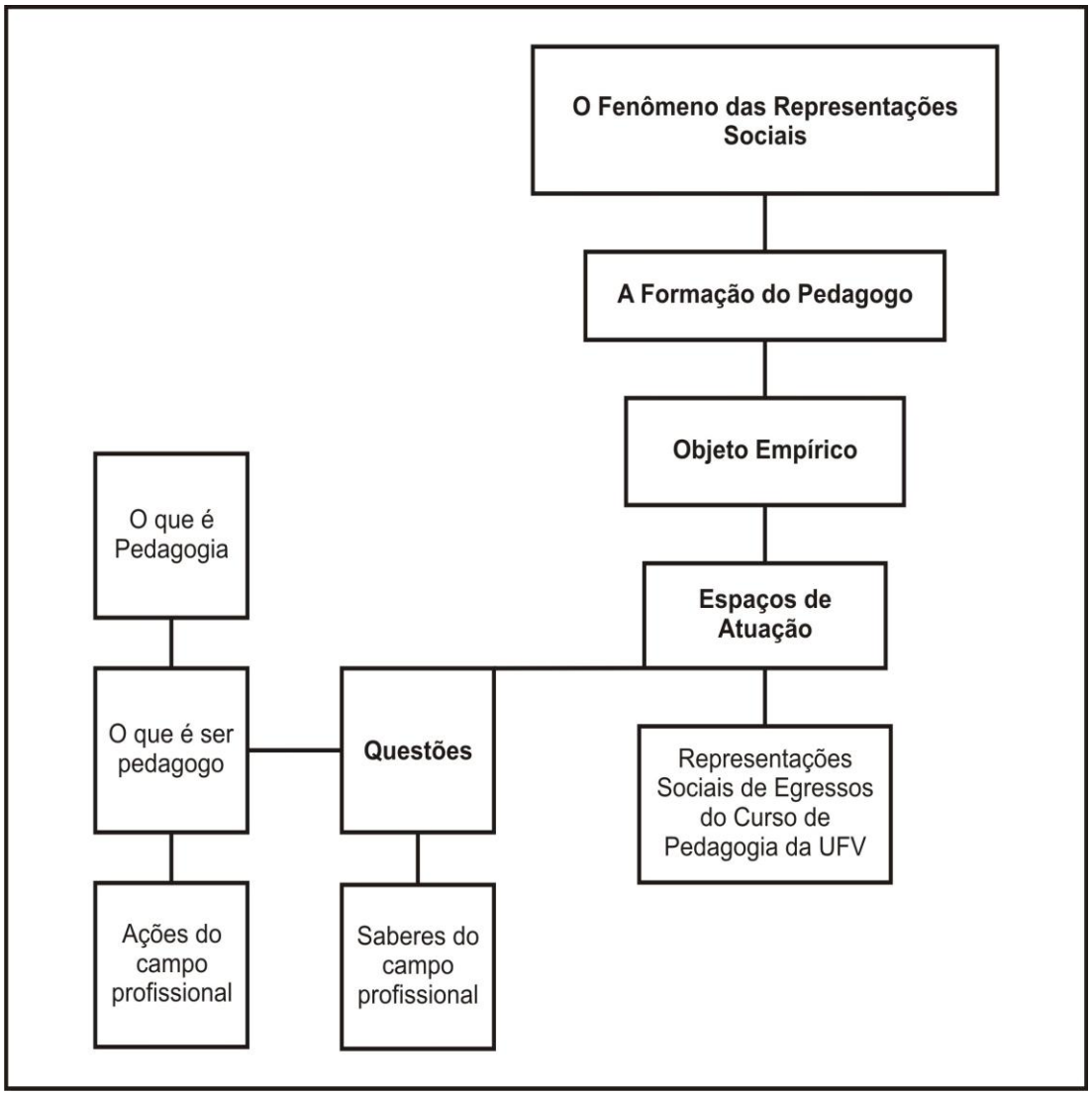

Figura 1 - Esquema estrutural do processo de construção do objeto de estudo.

Fazendo exposição dos temas que estruturam a pesquisa proposta, no Capítulo 2 apresenta-se a Revisão de Literatura, subdivida nos seguintes eixos temáticos: 1) O Curso de Pedagogia no Brasil: onde é feita uma retrospectiva histórica da trajetória do Curso e da formação do pedagogo. O objetivo deste estudo foi localizar como se deram as mudanças e a evolução do Curso de Pedagogia e sua consequente identidade nos diferentes marcos históricos, através das legislações que mudaram sua estrutura; 2) O Curso

de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, onde se analisou a retrospectiva histórica do Curso da Universidade desde a sua criação em 1971 até os dias atuais, a fim de considerar o perfil do licenciado em Pedagogia formado por essa Instituição, assim como sua identidade e campo de trabalho; 3) Educação Formal e Não Formal, trazendo os conceitos destas duas modalidades educativas, assim como as possibilidades de atuação do profissional licenciado em Pedagogia nesses espaços; 4) Algumas pesquisas sobre o campo temático investigado ou áreas afins, onde se elencaram as pesquisas empíricas realizadas que têm afinidade com o tema e, a partir desse levantamento, mostrou-se que as investigações que têm como foco o campo de atuação do pedagogo nos campos não formais ainda são um campo incipiente de estudo; e, por último, 5) A Teoria das Representações Sociais, em se fez uma abordagem sobre a "Teoria das Representações Sociais", que é o guia teórico-metodológico que orientou esta pesquisa.

No Capítulo 3 são elucidados o contexto em que foi realizada a pesquisa, os sujeitos entrevistados, a abordagem de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta das informações e os procedimentos que orientaram a análise dos dados.

Este estudo constitui uma Pesquisa Qualitativa, e, para responder aos questionamentos, foram empregados três procedimentos: *pesquisa bibliográfica*, através da localização e consulta de diversas fontes de informação escrita; *entrevista semiestruturada*, que teve como eixos temáticos a caracterização do campo de atuação e formação profissional do pedagogo, saberes necessários ao exercício da profissão e necessidades e desafios no decorrer profissional, considerando-se as especificidades dos diferentes espaços de atuação; e, por último, o *questionário* que visou obter informações sobre o perfil socioeconômico dos sujeitos entrevistados.

No Capítulo 4, encontram-se a descrição e análise dos dados, sucedidas de algumas constatações.

Nas Considerações Finais são tecidas algumas reflexões sobre os processos formativos e de atuação do pedagogo, assim como os desafios que esse graduado encontra ao adentrar no mercado profissional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi estruturado em cinco blocos temáticos. O primeiro bloco procura focalizar a institucionalização da Pedagogia como campo profissional no Brasil. O segundo traz o histórico do Curso de Graduação em Pedagogia da UFV desde a sua criação até o momento atual, enfocando os objetivos do curso e o perfil do seu licenciado. O terceiro bloco conceitua o que é a educação formal e não formal e os possíveis espaços que compõem essas modalidades educativas. O quarto bloco faz referência às pesquisas empíricas já realizadas sobre o campo temático investigado, ressaltando lacunas e ausência de estudos que focam a atuação do pedagogo em espaços não formais, ressignificando a importância e pertinência do desenvolvimento deste trabalho. O quinto bloco indica a presença do referencial teórico-metodológico que orienta a pesquisa, destacando-se a Teoria das Representações Sociais na abordagem de Serge Moscovici e outros pesquisadores que trabalham com esse campo de conhecimento. Na Figura 2, encontra-se sistematizado o esquema estrutural da Revisão de Literatura.

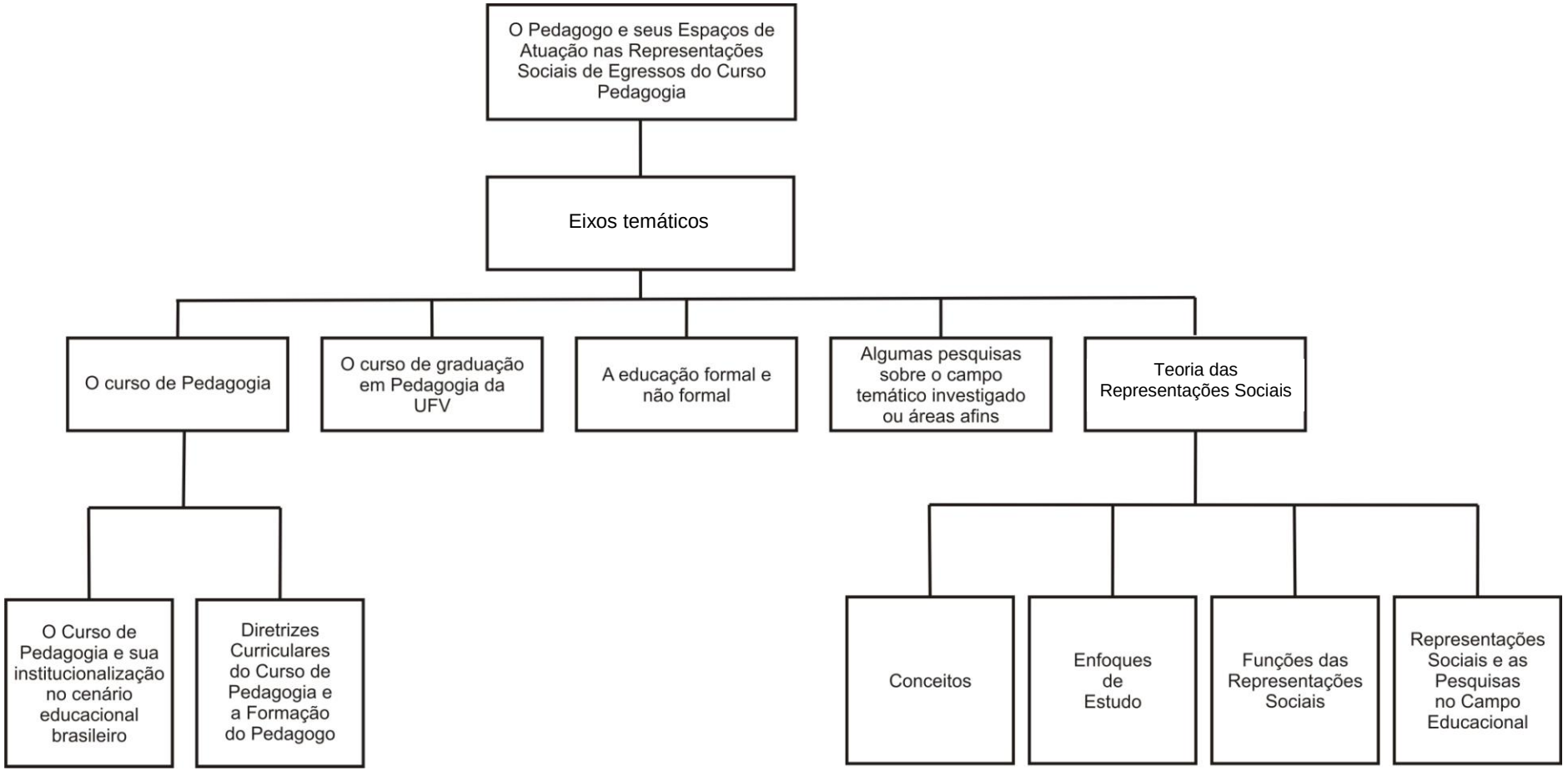

Figura 2 - Esquema estrutural da Revisão de Literatura.

2.1. O Curso de Pedagogia e sua Institucionalização no Cenário Educacional Brasileiro

Propõe-se, neste capítulo, discutir sobre a institucionalização da Pedagogia como campo de formação e atuação profissional. Nesse sentido, sugere-se iniciar as reflexões fazendo uma revisão histórica do cenário educacional brasileiro em meados da década de 1930, período da criação do Curso de Pedagogia no Ensino Superior no Brasil.

Entende-se que é necessário situar a evolução do Curso de Pedagogia no Brasil e observar as legislações que acompanharam as mudanças na formação de seus profissionais, por perceber que a análise desses processos ajuda a compreender melhor os fatores históricos que ajudaram ou dificultaram as mudanças ocorridas na estrutura do curso e a caracterização do perfil de seus egressos.

A década de 1930 no país foi marcada por um período de grandes debates sobre a questão da educação. O contexto educacional na época passava pelo processo de implementação da reforma Francisco Campos[6] e também por debates sobre a criação das universidades brasileiras, segundo o ideal da Escola Nova[7]. Nesse período, o Brasil atravessava uma crise[8] em seu modelo oligárquico exportador, e, devido à crescente industrialização, um novo modelo de desenvolvimento econômico principiava, o que despertou maior atenção em relação ao processo educacional do país.

---

[6] A Reforma Francisco Campos ocorreu em 1931 e estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro.

[7] O movimento chamado de Escola Nova teve sua origem no Brasil na década de 1920, ganhando impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932). Devido ao crescimento industrial e à expansão urbana, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação, desse modo, foi entendida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. O movimento da Escola Nova defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Seus principais representantes foram: Anisio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles.

[8] As transformações que ocasionaram na mudança do eixo da economia cafeeira brasileira – e seus investimentos – para o desenvolvimento da indústria nacional.

2.1.1. O primeiro marco legal do curso (1939)

O Curso de Pedagogia foi criado no Brasil através do Decreto-Lei nº 1190, de 3 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Segundo Aguiar et al. (1999), o referido curso tinha como objetivo maior preparar os docentes para atuarem nas escolas secundárias. Nesse curso, também era prevista a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como Técnico em Educação. A habilitação bacharel tinha a duração de três anos, “após os quais, adicionando-se um ano de curso de didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como ”3 + 1” (SILVA, 2003, p. 12). Nesse contexto, o Curso de Pedagogia ficou conhecido como esquema “3 +1” pela sua estrutura, ou seja, nos três primeiros anos formava-se o bacharel e, se fosse de interesse a habilitação em licenciatura, bastava frequentar mais um ano do curso, que seria o Curso de Didática. O bacharel em Pedagogia que concluísse o Curso de Didática recebia o “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado" (SILVA, 2003, p. 12).

O currículo do Curso de Pedagogia possuía estrutura específica, em que o bacharelado, de três anos, era constituído pelas seguintes disciplinas: Complementos de Matemática (1° ano), História da Filosofia (1°ano), Sociologia (1°ano), Fundamentos Biológicos da Educação (1°ano), Psicologia Educacional (1°, 2° e 3° anos), Estatística Educacional (2°ano), História da Educação (2° e 3°anos), Fundamentos Sociológicos da Educação (2°ano), Administração Escolar (2° e 3°anos), Educação Comparada (3°ano) e Filosofia da Educação (3°ano).

O Curso de Didática, que possibilitaria a habilitação em licenciatura, teria a duração de um ano e era composto das seguintes disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; e Administração Escolar. Para obter o título de licenciatura, era necessário cursar as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, visto que as outras disciplinas já faziam parte do currículo de bacharelado.

O currículo do Curso de Pedagogia estabelecido objetivava formar no curso de bacharelado o Técnico em Educação e no curso de licenciatura, o professor. Sobre essa concepção do curso emergem algumas questões: o que competia à atuação do técnico em educação e o que cabia à atuação do professor? Quais seriam as funções do pedagogo? De acordo com Scheibe e Aguiar (1999), na legislação – Decreto-Lei nº 1190 – não estava apontado nitidamente quais seriam as funções e especificidades dos discentes formados, visto que:

> Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223).

A legislação não explicitava claramente quais seriam as competências do bacharel e do licenciado, em que essa questão era um dos julgamentos que o curso recebia desde a sua criação. Pairavam nesse contexto indagações sobre a identidade do curso e críticas à indefinição do campo de atuação do egresso do Curso de Pedagogia.

Percebe-se, então, que desde a sua criação o curso já revelava alguns problemas que o acompanharam por muito tempo. Em relação à habilitação de bacharelado, o primeiro ponto crítico é que o curso criou um bacharel em Pedagogia, mas não apresentou elementos claros que pudessem auxiliar na caracterização do novo profissional. Este ainda não possuía, naquele momento, funções específicas por não ter um campo profissional que o demandasse. Outro ponto crítico é a separação bacharelado/licenciatura que orientava o processo pedagógico – conteúdo e método –, excluindo a Didática Geral e especial da formação do bacharel.

Para Silva (2003), o licenciado também encontrava alguns problemas ao trilhar o curso. Além dos dilemas e dificuldades citados anteriormente, como exemplo a dicotomia conteúdo e método e a ausência de uma caracterização profissional, o licenciado não tinha o Curso Normal como campo exclusivo de sua atuação, pois o diploma de ensino superior

habilitava qualquer profissional a lecionar no curso. Ainda de acordo com essa autora, “prova de quão difuso era o mercado de trabalho do licenciado em pedagogia foi o direito de lecionar filosofia, história e matemática a ele conferido” (SILVA, 2003, p. 14).

2.1.2. O segundo marco legal do curso (1962)

No Brasil, a década de 1960[9] esteve marcada por mudanças políticas, econômicas e sociais, provocando grandes demandas em torno da educação escolar. A universidade pensada para as elites viu-se confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados para atender ao modelo desenvolvimentista. Ao situar-se como período de desenvolvimento da educação, houve resultados positivos para o Curso de Pedagogia. Para Saviani (2004), a década de 1960 foi de intensa experimentação educativa, consolidando os primeiros colégios de aplicação e a criação dos primeiros ginásios vocacionais, o que provocou movimento e discussão do espaço acadêmico da Pedagogia.

A estrutura do curso com base no Decreto nº 1.190 prevaleceu até 1961. Nesse ano, em atendimento à Lei nº 4.024/61, constituiu-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Emanou-se nesse contexto uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia – resultado do Parecer 251, elaborado por Valnir Chagas[10] e aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Essa última regulamentação manteve a duração do curso em quatro anos, porém apresentou certa flexibilidade, compreendida pelo fato de que nessa nova configuração as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com as matérias de bacharelado, abolindo a estrutura rígida “3 +1”, pondo fim à fragmentação entre licenciatura e bacharelado.

[9] Em 1960, com o presidente Juscelino Kubitschek no poder, é inaugurada a cidade de Brasília, nova capital do país. Jânio Quadros sucede Juscelino e renuncia cerca de sete meses depois, sendo substituído pelo então vice-presidente João Goulart. Em 1964, ocore o Golpe Militar, que depõe Goulart e institui uma ditadura militar no Brasil, que durou 21 anos.

[10] Valnir Chagas atuou no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB).

Para Saviani, “diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições” (SAVIANI, 2007, p. 119). Nesse sentido, a distribuição das disciplinas na grade curricular do Curso de Pedagogia ficou a critério de cada instituição, extinguindo aquela estrutura fixa e inerte do currículo da legislação anterior.

Para Silva (2003), essa nova regulamentação foi acompanhada de pequenas alterações na grade curricular, mas alguns problemas continuaram intocados – um deles é a fragilidade do curso. Isso pode ser explicitado claramente quanto à controvérsia a respeito se sua manutenção ou extinção. Valnir Chagas, responsável pelo referido Parecer – 251/62 –, argumentava que a ideia da extinção do curso foi determinada por alguns fatores, entre eles:

> Da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação (SILVA, 2003, p. 14).

Como a sugestão de Valnir Chagas era prevista apenas para o futuro, uma vez que a formação de professores primários em curso secundário já era solução avançada para a época, ele então fixou o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

O currículo mínimo do bacharelado foi definido em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais, distribuindo-se em:

- Matérias obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (geral da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar.
- Matérias opcionais: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

Já para a licenciatura, o discente que estivesse interessado nessa habilitação deveria cursar também Didática e Prática de Ensino, uma vez

que as demais disciplinas já constavam no currículo do bacharelado.

O Parecer nº 251/62 deixa explícitas a fragilidade e provisoriedade do Curso de Pedagogia, em que seu relator – Valnir Chagas – previa que antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido. Nessa redefinição, a formação do pedagogo deslocar-se-ia para a pós-graduação, estando aberta aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da Educação, tirando, assim, o espaço específico da Pedagogia (SILVA, 2003, p. 16).

Percebe-se, mais uma vez, que o campo de trabalho do pedagogo ainda continua indefinido[11] e que o referido parecer não identifica precisamente o profissional a que se refere – técnico da educação e professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.

De acordo com Silva (2003), os estudantes do Curso de Pedagogia da região de Rio Claro, insatisfeitos com a situação e a imprecisão do currículo, apresentaram, em 1967, uma proposta de reformulação do curso, por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia. Nesse documento estão elencadas algumas questões, como a imprecisão do curso e a indefinição do campo de trabalho do pedagogo (SILVA, 2003). Um aspecto interessante citado por essa autora, que merece ser considerado, foi a demanda dos estudantes pela regulamentação de determinados cargos e funções destinados ao pedagogo não apenas no setor escolar, mas também em outras repartições, como na Educação de Adultos, Educação Especial, Recursos Humanos, Meios de Comunicação, Empresas, Educação Sanitária, entre outras (SILVA, 2003, p. 20-1).

Entende-se, então, que a demanda dos estudantes do Curso de Pedagogia por ampliação do seu campo de atuação, estendendo-se aos espaços não escolares, não é de data recente, mas, sim, uma questão que já perdura por mais de cinco décadas.

[11] Essa indefinição do campo de trabalho do pedagogo pode ser visualizada através das diferentes denominações a que se refere à figura do pedagogo : “técnico da educação”, “especialista de educação”, administradores e demais especialistas”, “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional”, entre outros.

2.1.3. O terceiro marco legal do curso (1969)

Diante da insatisfação de profissionais e estudantes do Curso de Pedagogia, ocasionada pela sua indefinição, ganhava corpo a ideia de reformular não apenas o rol de disciplinas, mas a estrutura curricular de todo o curso.

A proposta que estava sendo defendida tanto pelos profissionais da educação quanto por estudantes do Curso de Pedagogia era a criação de habilitações técnicas, estabelecendo correspondência entre o currículo e as tarefas a serem desenvolvidas na profissão – tendência bastante visível na conjuntura militar pós-1964. Defendia-se, assim, a formação dos técnicos pelo Curso de Pedagogia, através das especialidades diversas.

No ano de 1968, foram fixadas novas normas de organização e funcionamento do ensino superior, o que definiu as bases da Reforma Universitária. A mencionada lei ficou marcada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. Em fevereiro de 1969, em decorrência do Decreto-Lei nº 464, o regime seriado foi eliminado, o que caracterizou a matrícula por disciplina, regime de créditos e departamentalização, caracterizada por Silva como “a reunião de disciplinas afins num mesmo departamento, o qual passa a concentrar o ensino e a pesquisa numa mesma área” (SILVA, 2003, p. 25).

Com o Parecer nº 252/69, também de autoria de Valnir Chagas, o Curso de Pedagogia é reformulado, trazendo em sua estrutura as habilitações técnicas no currículo, as quais, de acordo com Saviani (2004), previam as seguintes disciplinas:

1. Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; e Medidas Educacionais.

2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; e Estatística Aplicada à Educação.

3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do 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 do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; e Legislação do Ensino.

5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Partindo do pressuposto de que as diferentes habilitações/modalidades do curso devem partir de uma base comum de estudos, o Curso de Pedagogia passa a ser composto de duas partes: uma parte comum, constituída por matérias básicas para a formação de qualquer profissional na área e outra parte diversificada, em função das habilitações específicas.

De acordo com Silva (2003), as habilitações para a formação de profissionais específicos para cada âmbito de atividades dentro da escola contribuíram para a fragmentação da formação do pedagogo, representando tendências opostas no modo de abordar a educação – tendências generalistas e tecnicistas. A primeira centra-se nos fundamentos da educação, e a segunda foca as habilitações, reconhecidas como especializações fragmentadas.

Apesar das diversas modalidades de habilitações, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 11 de abril de 1969, acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, passou a conferir ao Curso de Pedagogia apenas o grau de licenciado, pautado pelo núcleo central de que ele focava o pedagógico a serviço da docência, defendendo a ideia de que os diplomados pelo Curso de Pedagogia sejam, em princípio, professores do Ensino Normal.

Um embate causado pelo Parecer nº 252/69 foi o direito ao magistério primário. Do ponto de vista legal, ficou estabelecido que “quem pode o mais

pode o menos", ou seja, "quem prepara o professor primário tem condições de ser também um professor primário" (SILVA, 2003, p. 31). Do ponto de vista técnico, essa questão teve de ser discutida, pois nem todos os egressos do Curso de Pedagogia recebiam formação necessária ao exercício do magistério. Para a resolução desses casos, foram fixados estudos para a aquisição do direito ao magistério primário. Esses conteúdos foram: metodologia do ensino de 1º grau e prática de ensino na escola de 1º grau, com estágio supervisionado. Ainda sobre a questão do direito ao magistério primário, Silva (2003) argumentou que:

> Essa nova credencial poderá ser obtida automaticamente pelos que se preparam ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, ou por acréscimo aos que se habilitaram nas demais modalidades que não essa; podem ser incluídos neste ultimo caso, os diplomados em cursos de menor duração, os quais passam a ser considerados os candidatos ideais para iniciar essa nova fase (SILVA, 2003, p. 32).

Ainda no mesmo parecer, é facultada a criação de outras habilitações técnicas, quer pelo Conselho Federal de Educação, quer pelas instituições de Ensino Superior, quer por uma combinação dos dois níveis.

Outro ponto mencionado no parecer é a exigência do estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, "por entender que o portador de um título profissional de educação não pode deixar de possuir alguma vivência da especialidade escolhida" (SILVA, 2003, p. 33). Ficou assim fixado para o estágio supervisionado 5% da duração do curso.

Dentro dessa discussão, em 11 de agosto de 1972, no Parecer nº 867/72, ficou determinada a exigência de magistério a todas as habilitações previstas "anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma, com duração não inferior a um ano letivo, no caso de Orientação Educacional, e a um semestre letivo nos demais casos" (BRASIL – CFE, 1972, p. 340).

Temos que durante a década de 1970, mediante a aprovação da LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma série de dispositivos legais foi elaborada com a finalidade de regulamentar a reforma do sistema de ensino. Apesar da existência desses dispositivos legais, que foram revogados ou,

até mesmo, não aprovados, fizeram que se prevalecesse até o momento o Parecer CFE nº 252/69 como o terceiro marco legal do curso.

No final da década de 1970 e início da de 1980, o Curso de Pedagogia foi caracterizado por inúmeras críticas, sobretudo no que se refere à formação fragmentada, de forte caráter tecnicista, e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. Dentro do contexto do movimento pela reformulação do curso, especificamente na década de 1980, as críticas foram estabelecidas, principalmente, por professores, instituições universitárias e organismos governamentais.

De modo geral, pode-se perceber que na segunda metade dos anos de 1970 até início dos anos de 1980 houve outras iniciativas de reformular o Curso de Pedagogia. Como resultado dessas iniciativas, em meados da década de 1980 algumas Faculdades de Educação suspenderam as habilitações convencionais do curso (Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional etc.), investindo em um currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e do curso de magistério (PIMENTA, 2001). Em contrapartida, outras instituições de ensino superior:

> Mantiveram o curso de Pedagogia com as características do Parecer CFE 252/69, enquanto outras gostariam de fazer reformulações visando retomar a formação do pedagogo stricto sensu ou a reconsideração dos tipos de habilitações (LIBÂNEO, 2001, p. 111).

Em decorrência dessas reformulações no currículo e objetivos do curso, em dezembro de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que modificou a regulamentação anterior e introduziu novamente as habilitações, visando formar os especialistas (Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, além do professor para o Ensino Normal). Para Saviani, essas habilitações vieram para especificar e delimitar a formação dos técnicos em Educação demandados pelo mercado de trabalho. Esse autor ressaltou que:

> As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um

> mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado exatamente para atender a essa demanda (SAVIANI, 2007, p. 120).

Atualmente, as mudanças no Curso de Pedagogia podem ser analisadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram objeto de normatização em 2006. A seguir está presente uma breve apresentação sobre essa nova legislação, sendo discutida nos próximos elementos textuais.

2.1.4. O quarto marco legal do curso (2006)

Em 13 de dezembro de 2005 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno o Parecer nº 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril desse mesmo ano. Esse parecer trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia,* assim referido:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (Resolução CNE/CP n°5/2005, p. 2).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia destinam-se: 1) à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) aos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional; 3) na área de Serviços e Apoio Escolar; e 4) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o

acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 6).

Diante do direcionamento do Curso de Pedagogia, alguns autores, a exemplo de Aguiar et al. (2006), entendem que as DCNs – Pedagogia vieram para ampliar a abrangência da formação a ser oferecida, como também o variado horizonte de formação e atuação do pedagogo.

Para aquelas autoras, a docência dentro das DCNs configura-se como um dos pilares centrais do Curso de Pedagogia. Segundo elas, a docência no referido documento não é confundida com a Didática e nem pode ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. A docência nos textos regimentais não se confunde com a pura e simples utilização de métodos e técnicas de ensino, uma vez que articula a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. O trabalho docente remete-se a um contexto mais amplo, em que se engendram atividades escolares e não escolares. Esse é um ponto importante das DCNs – Pedagogia: a docência – atividade pedagógica do pedagogo –, não se limita a espaços escolares; ela se refere também a processos educativos não escolares.

Sá (2000) também é um autor favorável à docência como a base da identidade da profissão do pedagogo. Para ele, a atuação do sujeito histórico no processo de trabalho educativo não escolar se assinala na postura e atitude de um “professor” (SÁ, 2000). Quando este menciona a figura do professor, ele não está se referindo ao professor clássico da organização escolar, mas, sim, ao professor que tem ação que demanda intencionalidade, que organiza sua atividade e preocupa-se com encaminhamentos técnico-metodológicos para fazer que seus interlocutores construam determinados conhecimentos ou informações que os instrumentalize para além do senso comum, na perspectiva de transformação. Ele entende “que há ação docente intrínseca na prática educativa escolar e na não escolar” (SÁ, 2000, p. 179). Para ele, a docência compõe o eixo da formação do licenciado em Pedagogia, compreendendo o trabalho pedagógico escolar e não escolar. De acordo com Kuenzer (1998 *apud* SÁ, 2000):

> É a ação docente, portanto, o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional de educação, a partir da qual as demais ciências se aglutinarão para dar suporte à investigação e à intervenção sobre os processos de formação humana. É a partir dela (docência), de sua natureza e de suas funções, que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores.
>
> [...] Esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade – sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento (SÁ, 2000 *apud* KUENZER, 1998, p. 179).

Ter a docência como identidade profissional do pedagogo não significa reduzir a ação desse à atuação do professor, "mas incorporá-la como determinante estrutural na compreensão e intervenção da e na práxis educativa, efetivando, com isso, uma concepção unitária de formação do pedagogo para atuar na educação escolar e não escolar" (SÁ, 2000, p. 180).

De acordo com Aguiar et al. (2006), as DCNs – Pedagogia, ao instituir o conceito ampliado de docência, expande a formação do pedagogo, propondo novas possibilidades de atuação profissional. Os Artigos 4° e 5° da Resolução CNE/CP nº 01/2006 definem a finalidade do Curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

> Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
>
> I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação.
>
> II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares.
>
> III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Parecer CNE/CP nº 03/2006, p. 6).

Com essas diretrizes, o legislador aponta para uma formação ampla e diversificada, distanciando-se da possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental e, também, de uma visão restritamente teórica (aplicação direta da teoria na prática) e empírica (saber construído da prática imediata). Dessa maneira:

> A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 6).

Para a ANFOPE, a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação não reduz o Curso de Pedagogia a uma licenciatura, mas, sim, possui o objetivo de superar a fragmentação entre a formação do licenciado e do bacharel, não separando a formação do professor da formação dos especialistas. De acordo com Scheibe:

> A tese defendida por esta proposta procura garantir a formação unificada do Pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional (2001, p. 7).

A incorporação dessa posição nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é a expressão da força da ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR e CEDES no CNE.

Em relação ao perfil do licenciado em Pedagogia, espera-se que o profissional, em sua trajetória de formação, esteja apto a atuar nos diversos espaços educativos, que não se restringem à escola. De acordo com as DCNs, o docente habilitado em Pedagogia deverá estar apto a exercer as seguintes funções:

> Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 8-9).

Assim, a composição do Curso de Pedagogia fica constituída de três núcleos, assim apresentados:

- Núcleo de estudos básicos, que tem o objetivo de considerar a diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira, através de reflexão e ações críticas.
- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições.
- Núcleo de estudos integradores que tem o objetivo de proporcionar formação articulada através de enriquecimento curricular, originados através de diversas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão).

O objetivo do Curso de Pedagogia é integrar e articular esses núcleos ao longo de toda a formação do graduando, através de perspectiva interdisciplinar.

Um marco considerado importante nas DCNs – Pedagogia que tem causado polêmicas é a definição do curso como um Curso de Licenciatura, eliminando as habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar para um conceito mais amplo sobre as finalidades de formação do pedagogo, compreendendo-o como um professor que também desenvolverá ações de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas.

No Artigo 14 das DCNs – Pedagogia, a formação para as habilitações técnicas citadas anteriormente poderá ser realizada em cursos de pós-graduação e será facultada aos licenciandos em geral, mediante a comprovação de experiência em docência. Isso supõe que a formação do especialista em educação será possível a todos aqueles que tiverem

cursado qualquer licenciatura, mediante uma complementação de carga horária, como também traz o Parecer nº 252/69.

Como há pontos favoráveis às DCNs, existem também críticas a essa legislação, a exemplo de Libâneo (2006). Para esse autor, a Resolução CNE/CP n° 5/2005 reduz a formação do pedagogo a simples formação do professor. Para Libâneo (2006), a Pedagogia, ao longo de sua história, já havia conquistado espaços de atuação, que foram eliminados pelas Diretrizes, que forma, prioritariamente, o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para ele, a base da formação do educador precisa ser expressa por um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência. Argumenta ainda que a natureza e os conteúdos da Educação estão ligados primeiramente aos conhecimentos pedagógicos e, em segundo lugar, ao ensino.

Libâneo (1997, 1999, 2002, 2004, 2006) e Pimenta (1991, 1996, 1997, 2002, 2004) discordaram da exclusividade da docência no Curso de Pedagogia, porque, segundo eles, esse curso:

> Destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 15).

Reduzir a função dos pedagogos à docência significa limitar elementos basilares de sua profissão. Aqueles autores completaram afirmando que há diferença entre a docência e o pedagogo. Segundo eles, é equívoco lógico-conceitual unir as duas funções em um mesmo profissional. “A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas [...]. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 29).

Segundo Pimenta (2004), a docência como base da formação fragilizou os pedagogos em sua atuação profissional no âmbito escolar, no âmbito dos sistemas de ensino e no âmbito não escolar, uma vez que retira do curso o campo pedagógico como área de atuação e produção de

conhecimento. Para essa autora, a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em Educação.

Apesar de todas as manifestações e posicionamentos contrários à base docente, que emergiram no processo de discussão, o CNE definiu a docência como base da formação no Curso de Pedagogia e a ela articular-se-iam a gestão e produção de conhecimento.

A partir da explanação sobre as habilitações e objetivos do curso, percebe-se como a história e identidade do Curso de Pedagogia são marcadas por conflitos e disputas que são assinalados por ambiguidades e dificuldades em encontrar consensos sobre o campo de formação do pedagogo. O campo de trabalho não formal, se era polêmico no início do Curso de Pedagogia, agora está mais complicado para se concretizar. O texto e o discurso das Diretrizes, ao mesmo tempo que ampliam essas possibilidades de atuação, limitam a formação na docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Também se observa que não há clareza quanto às atividades que o pedagogo pode desenvolver em contextos não escolares, em que o texto das diretrizes é mais enfático no trabalho dentro da instituição escolar. Por último, pode-se visualizar que o referido documento permite diferentes interpretações, sendo, às vezes, contraditório e ambíguo, principalmente quando considera os processos educativos não escolares, não deixando clara a questão da formação do pedagogo para o contexto da educação não formal.

Enfim, a identidade do Curso de Pedagogia, desde a sua criação até os dias atuais, possui peculiaridade na história da Educação brasileira. Ainda hoje, a base do Curso de Pedagogia é questionada, e sua identidade ainda é indefinida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso ainda não conseguiram delimitar com precisão os conteúdos formativos e espaços de atuação do pedagogo.

2.2. O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi criado pelo Ato nº 17/1971, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, sendo inicialmente vinculado à Escola Superior de Ciências Domésticas.

No que se refere à estrutura curricular do Curso de Pedagogia, tem-se que seus discentes para obterem o título de licenciado deveriam fazer um total de 147 créditos (2.400 h), que eram distribuídas da seguinte forma:

- Disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo: 25 créditos.
- Disciplinas do campo profissional de estudo: 42 créditos.
- Disciplinas complementares obrigatórias: 47 créditos.
- Disciplinas da área de especialização que se subdividiam em 3 (Ensino Normal, Inspeção e Administração Escolar): 21 créditos cada uma.
- Disciplinas facultativas: 12 créditos.

Era na grade curricular do curso que as habilitações eram informadas, pois o Catálogo de Graduação ainda não mencionava o perfil do profissional a ser habilitado no Curso de Pedagogia da UFV. As habilitações dividiam-se em: Inspeção e Administração Escolar no Ensino de 1º e 2º Graus e Magistério das matérias pedagógicas do Ensino Normal.

Em se tratando da matriz curricular da licenciatura em Pedagogia, os discentes tinham a oportunidade de obter formação complementar através das disciplinas de caráter facultativo (oferecidas por outros departamentos da UFV). Essas deveriam ser escolhidas através de um acordo entre o discente e seu orientador. A oferta dessas disciplinas facultativas compunha um total de 12 créditos, permanecendo na grade curricular do Curso de Pedagogia até 1977 (AZEVEDO et al., 2005).

Em 1973, o Curso de Pedagogia sofre algumas mudanças em relação à matriz curricular de 1972, reduzindo dois créditos na grade curricular, onde o licenciando em Pedagogia passa, agora, a ter que cursar 145 créditos,

perfazendo um total de 2.175 horas. Ainda nesse período, o perfil do profissional habilitado em Pedagogia não é mencionado.

Em 1974 é instituída as Licenciaturas Curta e Plena em Administração e Supervisão para o Ensino de 1º e 2º Graus. Já a especialização Inspeção Escolar foi extinta, por isso nenhum discente chegou a se formar nessa habilitação pela Universidade Federal de Viçosa. Em 1974, o perfil do licenciado em Pedagogia ainda não foi mencionado no Catálogo de Graduação, mas pela análise da sua estrutura curricular percebe-se que os profissionais formados em Pedagogia saiam habilitados do curso a atuar na Administração Escolar de 1º e 2º Graus, na Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e no Ensino das Matérias Pedagógicas do Magistério.

O Curso de Pedagogia em 1975 passa mais uma vez por mudança em sua grade curricular, que pode ser verificada na redução da carga horária da área de concentração, devido ao remanejamento de algumas disciplinas dessa área para a área do tronco comum. O Catálogo de Graduação de 1975 passa, agora, a mencionar a duração do curso, distribuído por habilitações das Licenciaturas Curta e Plena:

Habilitação	Prazo Mínimo	Prazo Médio	Prazo Máximo
Licenciatura Curta	Dois anos e meio	Três anos	Cinco anos
Licenciatura Plena	Três anos	Quatro anos	Sete anos

Fonte: CATÁLOGO UFV, 1975, p. 92 *apud* AZEVEDO et al., 2005, p. 181.

É importante destacar que o Catálogo de Graduação de 1975 é o primeiro que faz referência ao perfil do profissional habilitado em Pedagogia. Assim, seu licenciado está habilitado para: 1) exercer atividades no magistério de 1º grau e no ensino das disciplinas pedagógicas profissionalizantes de 2º grau; 2) organizar e dirigir escolas e sistemas escolares; 3) realizar a coordenação pedagógica, planejamento e pesquisa educacional através das Licenciaturas Curta e Plena em Administração Escolar; 4) programar, orientar, coordenar, pesquisar, avaliar as atividades da escola, com o intuito de promover a maior “rentabilidade do mesmo”, através das Licenciaturas Curta e Plena de Supervisão Escolar; 5) atuar no magistério das matérias pedagógicas de 2º grau, exercendo “funções

docentes e correlatas, ministrando aulas, avaliando o rendimento escolar dos alunos, orientando a organização de atividades extraclasses" (AZEVEDO et al., 2005, p. 181). Com essas atividades definidas ao profissional habilitado em Pedagogia, tem-se que a escola é o lócus de sua atuação, concentrando seus atos no ensino e desenvolvimento de ações pedagógicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida por essa instituição. Através da análise desse perfil, fica então evidente que o foco da atuação do Licenciado em Pedagogia na grade curricular de 1975 é a escola.

O ano de 1978 também é marcado por novas alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia. Houve acréscimo na carga horária das habilitações da Licenciatura Curta e na Habilitação Plena em ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais. Em contrapartida, houve redução na carga horária das Licenciaturas Plenas em Administração e Supervisão Escolar.

O perfil do licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa em 1978 é definido como profissional apto a exercer atividades no magistério de 1º grau e no ensino das disciplinas pedagógicas profissionalizantes do 2º grau, podendo habilitar-se para: 1) Administração Escolar (Licenciaturas Curta e Plena), cujas atividades são vinculadas à organização e direção das escolas e dos sistemas escolares, à coordenação pedagógica, ao planejamento e à pesquisa educacional; 2) Supervisão Escolar (Licenciaturas Curta e Plena), programando, orientando, coordenando, pesquisando e avaliando as atividades da escola, para maior rentabilidade do ensino; 3) ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (Licenciatura Plena), exercendo funções docentes e correlatas, ministrando aulas.

A partir de 1978, a caracterização do perfil do pedagogo constará regularmente em todos os catálogos posteriores.

Nesse mesmo ano foi suprimido do Catálogo do Curso de Pedagogia o aproveitamento de créditos, com a justificativa de que o estudante poderia fazer duas habilitações concomitantemente. A matriz curricular de 1978 trouxe também diminuição das disciplinas do tronco comum (valorizando as disciplinas psicopedagógicas – Psicologia e Didática) e aumento das

disciplinas oferecidas na área de concentração (Métodos e Conteúdos do Ensino de 1º Grau). Os prazos mínimos e máximos das Licenciaturas Curta e Plena permaneceram os mesmos.

O reconhecimento do curso em 1978 e a consequente reorganização das matrizes curriculares vetaram a oportunidade dos estudantes de cursar disciplinas facultativas. De acordo com Azevedo et al. (2005), esse fato assinalou um perfil comum de formação profissional do pedagogo, com base na docência.

Em se tratando da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFV, tem-se que as propostas diferenciadas de formação profissional e suas possibilidades começam a surgir em 1990, com indicações da reformulação curricular após a edição da LDB – Lei nº 9394/1996. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são traçadas diversas normas orientadoras para a educação: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da Educação; os níveis e o lócus da formação docente e de "especialistas"; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério; e a experiência docente.

A LDB, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, em seu Artigo 64 estabelece que a formação dos 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 nessa formação a base comum nacional. Assim, com a LDB (Lei n° 9.394/96) foram desencadeadas ações do MEC e do Conselho Nacional da Educação (CNE), no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério. Dentro desse contexto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFV define o perfil do seu egresso utilizando o termo "educador-professor". Esse deverá estar qualificado para atuar no ensino das matérias pedagógicas do segundo grau; na Administração e Supervisão Escolar para o sistema de ensino de primeiro e segundo graus, tanto público quanto particular e em organizações educacionais e agências culturais de educação permanente e de preparação de recursos humanos para o trabalho. O curso agora passa a ter um total de 2415 horas-aula, e seu diploma compreenderá uma ou duas habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens

diferentes, sendo permitido ao graduado complementar estudos para obter nova(s) habilitação(ões).

Após a promulgação da LDB em dezembro de 1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação – Sesu/ MEC –, por meio do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, iniciou o processo de mudança curricular solicitando às Instituições de Ensino Superior (IES) que enviassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

O perfil do Curso de Pedagogia desde 1996 ficou, assim, inalterado até o ano de 1999, com exceção na carga horária, que passa a ter agora 2.355 horas-aula. Foi nesse ano – 1999 – que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa iniciou sua reformulação, como será apresentado no tópico subsequente.

Enfim, fazendo uma síntese de como se deu a configuração do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, Barletto et al. (2007) argumentaram sobre sua estrutura e construção:

> Delineada no final da década de 1970, mantém, na sua essência, a estrutura básica de formação do Licenciado em Pedagogia, no que concerne ao quadro de disciplinas oferecidas em suas diferentes habilitações até a reformulação do Curso a partir do ano 2000. Ao longo desse período, merece menção uma pequena redução na carga horária verificada em todas as licenciaturas de curta e longa duração, entre os anos de 1988 e 1994, sendo que este último ano assinala a extinção das licenciaturas curtas e um acréscimo da carga horária nas três habilitações de licenciatura plena (Magistério, Administração Escolar e Supervisão Escolar) do Curso, que se manteve sem alterações substanciais até a edição da matriz curricular vigente, antecipando-se ao que preconizaria o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BARLETTO et al., 2007).

No final da década de 1990, há necessidade de maior reflexão sobre a complexidade que envolve a área pedagógica e as questões em torno da identidade do pedagogo. Isso irá se remeter diretamente na reformulação dos cursos, como poderá ser visualizado a seguir – o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa.

2.2.1. A reformulação do Curso de Pedagogia da UFV em 1999

A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi apresentada ao Ministério da Educação (MEC) em 6 de maio de 1999, por uma Comissão de Especialistas, conforme Portaria SESU/MEC nº 46, de março de 1998. De acordo com Giardini (2007), "tendo em vista tal documento, o Colegiado do Departamento de Educação designou uma Comissão Coordenadora para a reformulação do curso" (GIARDINI, 2007, p. 17). Assim, no ano de 1999 o Curso de Pedagogia passou por uma experiência de reformulação, permeada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela proposta das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Nesse sentido, o Colegiado do Departamento de Educação da UFV designou uma Comissão Coordenadora de Reformulação do seu Curso de Pedagogia, tendo como referência principal os dois textos regimentais anteriores. Então, em 1999 o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFV foi reformulado, sendo guiado "por um perfil do profissional da educação a ser habilitado, passando por eixos como a interdisciplinaridade, Estudos Pedagógicos Integrados – EPIs, Estudos Independentes, estágios e articulação com a Prática Pedagógica" (AZEVEDO et al., 2005, p. 186). Esses itens serão detalhados a seguir:

Estudos Pedagógicos Integrados (EPIs) são disciplinas oferecidas nos quatro primeiros períodos do Curso de Pedagogia que têm o objetivo de articular a teoria com a prática. No andamento da disciplina, o discente faz levantamentos de instituições sociais que desenvolvem trabalhos educativos escolares ou não, analisando seus estatutos, assim como seus processos pedagógicos. Essa disciplina oportuniza aos discentes a integração com a realidade social, política e também com trabalhos e ações pedagógicas desenvolvidas em espaços escolares, ou não, sob diferentes modalidades da educação – formal ou não formal. De acordo com Azevedo et al. (2005), essa nova modalidade de ensino tem como objetivo realizar uma interlocução entre os conteúdos teóricos dos quatro primeiros períodos do curso "por meio de atividades práticas orientadas pelos docentes do período correspondente, buscando construir um projeto pedagógico relativo ao seu período" (AZEVEDO et al., 2005, p. 186). Em cada semestre, um professor

(que é escolhido entre os demais professores) fica responsável pela coordenação da disciplina.

Já os Estudos Independentes são estudos e práticas independentes realizados pelos alunos e compreendem a participação deles em cursos, monitorias, estágios em variados campos educacionais, iniciação científica, participação em eventos etc. Os Estudos Independentes com carga horária de 285 horas-aula tem como objetivo aproveitar os conhecimentos adquiridos pelos discentes em várias modalidades – ensino, pesquisa e extensão (AZEVEDO et al., 2005, p. 187).

Os estágios têm a duração de 480 horas-aula e o objetivo de articular a teoria com a prática.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi também outra inovação no currículo da graduação em Pedagogia. Esse trabalho é desenvolvido sob a forma de monografia e deve ser apresentado no final do curso

> como resultado de um processo de estudo aprofundado e sistematizado sobre um tema ou experiência de interesse do estudante no campo de formação pedagógica (AZEVEDO et al., 2005, p. 187).

De acordo com o PPP, o profissional egresso do Curso de Pedagogia da UFV estaria 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” (DPE, 1999, p. 2 *apud* AZEVEDO et al., 2005, p. 186). Essa proposta tem como foco a escola, como ilustrado por Barletto et al. (2007):

> A proposta de um novo Projeto Político Pedagógico para o Curso de Pedagogia da UFV, conforme os dispositivos constantes nos documentos oficiais, aprovados pelo CNE e Ministério da Educação – MEC (Parecer CNE/CP 05/2005; Parecer CNE/CP 03/2006; e Resolução CNE/CP 01/2006), está focada na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em Pesquisa e gestão (BARLETTO et al., 2007).

Com o PPP reformulado, o currículo do Curso de Pedagogia, no ano de 2000, foi constituído de disciplinas obrigatórias e optativas, possuindo uma carga horária de 3.210 horas, distribuídas da seguinte forma:

- Disciplinas Obrigatórias: 2.205 horas.
- Disciplinas Optativas: 240 horas.
- Estágio: 480 horas.
- Estudos Independentes: 285 horas.

O licenciado em Pedagogia a partir de 2000 estava habilitado a atuar na docência da educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas de formação pedagógica do nível médio; organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e nas áreas emergentes do campo educacional, contemplando experiências escolares e não escolares. É notado no perfil do egresso do Curso de Pedagogia da UFV que, com a extinção das habilitações, a base do curso a partir de agora é a docência.

Em 2001 e 2002 não houve mudanças no curso. O perfil do seu profissional continua o mesmo, e a carga horária permanece intacta.

Em 2003, o Catálogo de Graduação apresentou mudanças no perfil do pedagogo. Os discentes do Curso de Pedagogia, insatisfeitos com a extinção das habilitações, mobilizaram e reivindicaram ao DPE o seu retorno. Assim, o DPE atendeu o pedido dos estudantes e a partir de 2003, o licenciado em Pedagogia passou a estar habilitado para atuar na: 1) Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio; 2) Supervisão Escolar do Ensino Fundamental de Médio; 3) Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; 4) Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil; 5) Organização de sistemas e unidades escolares, projetos e experiências educacionais; e 6) Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico da educação e nas áreas emergentes do campo educacional. Percebem-se, então, a ampliação do perfil do pedagogo (em atendimento à reivindicação dos estudantes) e maior abrangência da sua área de atuação – docência, administração escolar, supervisão escolar, experiências educativas não escolares e áreas

emergentes do campo educacional. Apesar de haver aumento e diversificação do perfil do pedagogo, com a volta das habilitações, a carga horária do curso permanece a mesma, tendo um total de 3.210 horas-aula.

O Curso de Pedagogia em 2004 passa por pequena alteração no perfil do seu licenciado. Esse continua habilitado a agir na Administração, Supervisão, em experiências educativas não escolares e áreas emergentes do campo educacional. Entretanto, sua atuação no Magistério das Matérias Pedagógicas fica restrita ao Ensino Médio, ficando extintas as habilitações no Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Em relação à carga horária do curso, ela permanece a mesma: 3.210 horas-aula.

Em 2005, 2006 e 2007, a estrutura do Curso de Pedagogia, o perfil do seu licenciado e sua carga horária permanecem os mesmos desde 2004.

Em 2008, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC), o perfil do profissional licenciado em Pedagogia, diplomado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), passa por algumas modificações, como visto no próximo item.

2.2.2. A Reformulação do Curso de Pedagogia da UFV – 2008

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, o Departamento de Educação, responsável pela gestão do Curso de Pedagogia na UFV, reestruturou esse curso (dando continuidade à reformulação iniciada em 1999), focando em mudanças e demandas das DCNs.

O Curso de Pedagogia em sua estruturação teve como objetivo aproximar a organização das demandas dos alunos atendidos, centrando seu cerne na docência, conforme propõem as DCNs – Pedagogia. De acordo com essa normatização, a docência é compreendida em seu Art. 2º como:

> Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Resolução CNE/CP nº 1/2006, p. 11).

Na proposta de alteração do Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia em 2008, a concepção da docência foi adotada, entendendo que esta foi a que mais se adequou às necessidades da formação dos discentes do curso. Essa proposta propõe que o "docente" graduado no Curso de Pedagogia da UFV tenha como foco a escola. Assim, o licenciado em Pedagogia da UFV, a partir de 2008, estará habilitado a exercer as seguintes funções:

> Compreender a sala de aula, a instituição escolar e, como conseqüência, reinventar a prática pedagógica no contexto do trabalho coletivo, sem esquecer-se da ênfase à inclusão, à diversidade, à cultura, ao ensino, à pesquisa e à atividade de gestão educacional (DPE, 2008, p. 5).

A proposta de reformulação do Curso de Pedagogia indica como objetivo a formação de profissionais aptos a atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No documento do PPP do Curso de Pedagogia da UFV fica clara a opção favorável à docência:

> Fica evidenciada a opção política do DPE em favor da docência, gestão e da pesquisa, oportunizando a análise e o aprofundamento na dinâmica da formação pedagógica de questões relativas ás práticas de gestão do cotidiano escolar, com abordagem de temas ligados à formação docente e constituição do sujeito professor, e de questões relativas ás políticas sociais de inclusão e sua relação com a educação e com a escola (DPE, 2008, p. 8).

Fica claro, então, que o Curso de Pedagogia da UFV ancorado na LDB e nas DCNs – Pedagogia, aprovadas em 2006, licencia seu profissional para atuar na docência, dando ênfase à pesquisa e à gestão. Essas últimas são entendidas como componentes essenciais do cotidiano escolar, sendo responsáveis pela reestruturação das decisões tomadas dentro da escola e da coordenação do trabalho pedagógico que é desenvolvido.

O Curso de Pedagogia da UFV, com a sua reformulação fundamentada principalmente nas DCNs, tem como foco principal a docência, com base na pesquisa e na gestão. Esse curso propõe que seu licenciando, ao longo de sua formação, possa atender às seguintes finalidades:

> 1) Compreender e analisar as atividades, além da docência, que envolvam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.
>
> 2) Compreender e analisar atividades que envolvam planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da educação, de projetos e experiências não escolares.
>
> 3) Analisar a natureza da profissão, foco de sua formação, mapeando as competências, habilidades e as atitudes necessárias para o trabalho pedagógico.
>
> 4) Avaliar e propor soluções para os problemas educacionais por meio de aprendizagem significativa.
>
> 5) Demonstrar interesse pela pesquisa e investigação do processo educacional.
>
> 6) Demonstrar interesse pela extensão como interlocução e troca de conhecimento e experiências com as entidades escolares e não escolares (DPE, 2008, p. 11).

O Licenciado em Pedagogia terá agora a possibilidade de inserção em outros mercados de trabalho e em campos emergentes, na organização de sistemas e unidades escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico da educação, no atendimento às pessoas com necessidades especiais, na educação de jovens e adultos, nas organizações não governamentais e em instituições educativas diversas.

Com a reformulação, a carga horária do Curso de Pedagogia da UFV foi composta por 3.450 horas-aula, de acordo com as orientações das DCNs, sendo assim distribuídas:

- **Disciplinas Obrigatórias (3.030 horas)**: assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.
- **Disciplinas Optativas (420 horas)**: são disciplinas que buscam complementar e enriquecer a formação do aluno, em que este tem a

oportunidade de aumentar o espaço de flexibilidade e autonomia dentro da grade curricular de seu curso para diversificar o seu aprendizado pessoal e profissional.

Para a integralização dos conteúdos, os alunos deverão desenvolver o estágio supervisionado e atividades complementares, que são caracterizados a seguir:

- **Estágio Supervisionado (480 horas)**: objetiva assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares.
- **Atividades Complementares (135 horas)**: compõem-se de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão, da monitoria e do Trabalho de Conclusão de Curso.

Além da carga horária definida, o Curso de Pedagogia da UFV será orientado por quatro núcleos norteadores, que estarão presentes nos oito períodos do curso, dando embasamento à relação teoria/prática e valorizando a prática docente e sua reflexão. Dentro dos quatro anos de curso, esses núcleos desenvolverão disciplinas, práticas, estágios e produções científicas.

Os quatro núcleos são assim apresentados:

- **Núcleo de Conteúdos Básicos**: este é composto de disciplinas obrigatórias, cujos conteúdos são responsáveis pela articulação da teoria com a prática, englobando os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais em que o pedagogo está inserido, além de contextos referentes aos da Educação Básica envolvendo espaços escolares e não escolares.
- **Conteúdos Específicos, de Aprofundamento de Complementação**: são compostos de disciplinas e atividades relacionadas aos conteúdos básicos, como organização e práticas na gestão da escola e em outros espaços educativos; relação escola-comunidade e movimentos sociais; investigação e produção

de conhecimentos pedagógicos; pesquisa, divulgação e aplicação de conhecimentos pedagógicos; relação da teoria com a prática, através de trocas de experiências com instituições escolares e não escolares e ênfase nos estágios supervisionados, nas práticas de formação acadêmicas e científico-culturais.

- **Conteúdos Integradores**: visam ao enriquecimento curricular com a participação em atividades acadêmicas e científico-culturais, como seminários, apresentações, exposições, produções científicas, entre outros. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também constitui um componente dos Conteúdos Integradores. O TCC pode ser apresentado sob o formato de “monografia, relatório, artigo ou outro formato que evidencie o desenvolvimento e conclusão de trabalho realizado pelo aluno, sob a orientação docente, em ensino, pesquisa ou extensão” (PPP, p. 15).
- **Prática de Formação Acadêmica**: constitui um componente curricular de caráter obrigatório que tem a duração de quatro períodos letivos. Esse componente curricular é baseado na docência, pesquisa e gestão e tem por objetivo aproximar a teoria (disciplinas) com a prática (demandas identificadas no currículo em ação por docentes e discentes).

Em 2009, a composição do Curso de Pedagogia permanece a mesma, tanto em relação à estrutura curricular quanto ao perfil do profissional licenciado em Pedagogia.

Em 2010, o perfil do pedagogo é definido, em que esse profissional estará apto a atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na gestão e coordenação de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não escolares. Tem, ainda, a possibilidade de produzir e difundir conhecimento científico e tecnológico da educação, favorecidos pelas práticas de pesquisa e extensão, que procuram contemplar a diversidade de temáticas psicossociais presentes na sociedade. Percebe-se que nesse novo perfil a docência continua sendo a base da formação do pedagogo, podendo este atuar também na gestão, pesquisa e extensão. A atuação do pedagogo em espaços escolares e não

escolares continua sendo contemplada. Uma mudança percebida no Catálogo de 2010 foi o silenciamento das áreas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e também a atuação do pedagogo em ONGs, habilitações essas constantes no Catálogo de 2008. Uma vez que já está apreciada a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, o perfil do pedagogo nesse catálogo não faz referência a quais são essas áreas, visto que são muitas e diversificadas. Subentende-se, então, que a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e atuação do pedagogo em ONGs estão inseridas nessas áreas. Enfim, com essa reformulação do curso há maior oportunidade de ampliação da formação e atuação do pedagogo, expandindo para espaços além da escola. De acordo com Azevedo et al. (2005), a trajetória do Curso de Pedagogia da UFV mostra a ampliação da qualidade do curso a ser oferecida, além da abertura de novas oportunidades de aprendizado aos docentes. Tendo como eixo central a docência, esta é compreendida não somente como atividade restrita à sala de aula, mas, sim, uma ação que deve perpassar todos os espaços educativos e organizações que têm como objetivo o fazer pedagógico.

Tendo essa proposta, o Curso de Pedagogia da UFV vem ampliando novos horizontes para seus discentes, abrindo novas possibilidades para a atuação do pedagogo em espaços como grupos de estudo (Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, Ecopedagogia) e trabalhos de extensão universitária, a exemplo da Pedagogia Hospitalar.

O Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG) é um fórum de investigação e debates, criado em 1996 e que tem como objetivo realizar discussões sobre questões de gênero, enfatizando recortes transversais como classe, etnia, geração, sexualidade, orientação sexual e suas interfaces com educação, cidadania, direitos humanos e comunicação social. Através desse fórum, estudantes e pesquisadores em conjunto têm a oportunidade de acompanhar os vários trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvidos, permitindo que a reflexão sobre gênero e sua aplicação contribua para que incorporem essa perspectiva em sua atuação profissional e cidadã.

O Núcleo de Educação de Adultos (NEAD), criado em 1987, desenvolve trabalho de educação de adultos, tendo como público-alvo os funcionários da UFV e, mais recentemente, pessoas da comunidade viçosense. Essa clientela é atendida através da distribuição de turmas, que vão da alfabetização ao Ensino Médio. O NEAD, além de oferecer à comunidade a Educação de Jovens e Adultos, atua como espaço de formação de educadores, recebendo alunos de Cursos de Licenciatura, como estagiários e monitores. É, também, um campo de pesquisa, haja vista o significativo número de monografias e trabalhos realizados por alunos e professores com o tema Educação de Adultos.

O trabalho do Grupo de Pesquisa Ecopedagogia da UFV tem contribuído para o avanço do conhecimento na área de Educação Ambiental Popular no campo da formação acadêmica, através do desenvolvimento de pesquisas educacionais com temáticas ambientais. Esse grupo de pesquisa tem colaborado com avanços no tratamento da questão ambiental, através do aumento da inserção das escolas rurais na problemática ambiental regional, por meio da promoção da consciência ecológica.

O projeto de extensão universitária, que tem como foco o trabalho do pedagogo dentro do hospital[12], também é uma modalidade educativa que tem absorvido parcela significativa dos alunos do Curso de Pedagogia da UFV. Nessa instituição, o trabalho do licenciado em Pedagogia tem como objetivo desenvolver atividades educacionais e lúdicas com as crianças hospitalizadas, estimulando-as na aquisição de novas competências e habilidades, assegurando a continuidade dos conteúdos escolares regulares e contribuindo para a readaptação do contexto hospitalar.

Esses novos espaços que estão se abrindo para o pedagogo dentro do DPE vêm ressignificando a concepção de docência, abrindo novas possibilidades de estudo e atuação do profissional habilitado no curso.

[12] Ver mais detalhes no item: 4.2.1. A atuação do pedagogo no contexto hospitalar.

2.3. A educação formal e não formal como espaços potenciais de atuação do pedagogo

Como explicitado anteriormente, o quarto marco legal do Curso de Pedagogia corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas diretrizes, ao instituírem a docência como base comum nacional, caracterizam esse conceito da seguinte maneira:

> [...] Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Resolução CNE/CP n° 5/2005, p. 1).

Outras funções definidas para a atividade docente, segundo as DCNs – Pedagogia são a participação na organização e gestão dos sistemas e instituições de ensino, que englobam:

> I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação.
>
> II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares.
>
> III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Resolução CNE/CP n°5/2005, p. 1).

Dentro da definição das atribuições à atividade docente está explícita a possibilidade da ação do pedagogo para além das instituições formais de ensino – escola. O caráter não escolar configura-se dentro das DCNs – Pedagogia como área de trabalho a ser explorada e como espaço onde o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto, como apresentado a seguir:

> Art. 5º - O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a:
>
> IV - Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (Resolução CNE/CP N°5/2005, p. 1).

Percebe-se, então, que o espaço não escolar é um campo emergente para a atuação do profissional formado em Pedagogia que poderá planejar, acompanhar, coordenar, executar e avaliar projetos e experiências educativas não escolares. De acordo com a legislação supracitada, o pedagogo pode atuar em todas as áreas que requerem trabalho educativo.

A dimensão pedagógica nos espaços não escolares pode ser visualizada na capacidade desses espaços em promover educação para a cidadania e para a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos e da comunidade. Essa dimensão é concretizada à medida que as pessoas participantes de determinada instituição ampliam suas possibilidades de atuação como cidadãos engajados na construção de nova hegemonia social (SÁ, 2000).

Vários autores, como Pimenta (1999) e Libâneo (1999), vêm pesquisando sobre a identidade epistemológica da Pedagogia e possibilidades de atuação do pedagogo. Para eles, a Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação, compreendidas nos espaços escolares e não escolares.

Ao considerar a ampliação do campo educativo e do trabalho do pedagogo, torna-se, assim, necessário esclarecer algumas questões: 1) existem diferenças entre a atuação do pedagogo dentro e fora da escola?; 2) O que é experiência educativa não escolar?; 3) O que se configura como experiências educativas não escolares?; e 4) O que são espaços educativos não escolares?

Ao problematizar a possibilidade de atuação do pedagogo nos marcos extraescolares, essas são algumas questões que ajudarão a compreender uma das novas exigências das DCNs – Pedagogia, exigências essas direcionadas a esse profissional e que passarão a exigir dele novas aptidões, habilidades e responsabilidades.

Para entender o que é ação educativa fora dos marcos escolares, torna-se necessário compreender inicialmente o que é ação educativa escolar. Essa atividade de trabalho se estrutura através da educação formal. Em sua especificidade, a educação formal é planejada, organizada e sistematizada e tem por objetivo promover o ensino, sendo fundamentada por um currículo que explicita um conjunto de princípios, ações e saberes

que orientam a ação pedagógica. Esse tipo de educação pode ser entendido como aquele que está presente no ensino escolar institucionalizado, com conteúdos previamente delimitados. A educação formal implica “ambientes normatizados, legislações e padrões comportamentais definidos previamente” (GOHN, 2010, p. 18).

Na educação formal, os objetivos estão relacionados aos processos de ensino e aprendizagem normatizados e sistematizados, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A ação educativa fora dos marcos escolares constitui dois processos: a educação informal e a educação não formal.

A educação informal corresponde a “relações educativas que são contraídas independentemente da consciência das finalidades que se pretendem” (LIBÂNEO, 1999, p. 83). Esse tipo de educação ocorre durante o processo de socialização dos indivíduos, “gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.). A educação informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2010, p. 16). A educação informal ocorre no momento em que compartilhamos experiências em espaços e contextos de relações coletivas, formando uma cultura de pertencimentos aos grupos. Nessa modalidade educativa, os agentes educadores são, principalmente, os pais, a família, os amigos, os vizinhos, colegas de escola e a Igreja, entre outros. “Os saberes adquiridos da educação informal são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem herdados” (GOHN, 2010, p. 18).

Já a educação não formal é aquela atividade intencional, mas com baixa estruturação e sistematização, que implica relações pedagógicas sem formalidade. A educação não formal, por constituir um processo de aprendizado com intencionalidades e propostas, não é uma modalidade de aprendizado espontânea como a anterior. Esse tipo de educação ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, em que existe intencionalidade no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.

Para compreender a trajetória histórica da educação não formal no Brasil, recorreu-se nesta pesquisa a autores como Gohn (2010). Para essa

autora, até a década de 1980 a educação não formal era um campo de pouca importância, pois as atenções eram sempre voltadas para a educação formal, institucionalizada, escolar. Essa mesma autora considerou importante demarcar as diferenças entre educação formal e não formal que, a seu ver, podem parecer extremamente simples, mas que não podem ser confundidas como simplificadoras (GOHN, 2010). Enquanto na educação formal quem educa é o professor (não descartando o sentido e significado das ações de todos os profissionais que atuam na escola), na educação não formal "o grande educador é o "outro", aquele com quem interagimos ou nos integramos" (GOHN, 2010, p. 17, grifo da autora desta pesquisa).

No Brasil, as experiências educativas em espaços não formais emergiram na década de 1970, combinadas com a educação popular e os movimentos populares que, à época, não possuíam prestígio acadêmico. Com a crise da modernidade em meados dos anos de 1990, os debates acadêmicos trouxeram à tona o questionamento da racionalidade científica como única fonte legítima do saber. Nesse cenário começaram a aparecer novos campos de produção do conhecimento e novos campos de saberes. Foi aí que houve a redescoberta de outras extensões da realidade, que são produtoras de saberes, como práticas pedagógicas e processos educativos instituídos na coletividade – trata-se das aprendizagens cotidianas proporcionadas pela educação no contexto escolar e não escolar.

Diante disso, entende-se que a educação não formal começou a se consolidar no início do século XX, com as mudanças e transformações na sociedade, advindas da globalização. As mudanças nos valores e práticas sociais, as novas tecnologias e o mundo do trabalho e do consumo alteraram suas estruturas, trazendo novas demandas e necessidades educacionais, em que essas novas demandas puderam ser atendidas na educação não formal.

As pessoas estão em constante processo de reflexão, por isso o aprendizado ocorre durante toda a vida. A aquisição do conhecimento não acontece somente nas escolas e universidades, mas nos locais de trabalho, nas cidades, nos movimentos sociais, nas associações civis e nas organizações não governamentais, entre outros. A escola tem papel inconfundível e inquestionável sobre a sua função educativa e social.

Entretanto, diante das mudanças na sociedade, outros espaços educativos estão surgindo e se manifestando, como pode ser percebido na passagem a seguir:

> Dessa maneira, sem aqui desconsiderar o papel e a função social preponderante que a escola teve, ao longo desses duzentos anos, e tem no processo de emancipação da grande maioria da população dos Estados nacionais, outros espaços educativos se manifestam na sociedade capitalista mundializada, é preciso que a Universidade, que a Pedagogia, ciência que estuda o fenômeno educativo escolar e não-escolar, passe a estudar e formar intelectuais, pedagogos para atuarem com competência epistêmico-política e técnica nestes novos cenários criados nas e pelas relações sociais (SÁ, 2000, p. 173).

Esse novo espaço que está se manifestando na sociedade educativa mundializada é o espaço não formal da educação. O espaço não formal é o lócus onde acontece a educação não formal. O termo “espaço não formal” tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas (JACOBUCCI, 2008, p. 55). A compreensão desse espaço, na maioria das vezes, tem sido facilitada, se comparada com a conceituação de espaço formal. Esse espaço (formal) é o espaço escolar, “que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (JACOBUCCI, 2008, p. 56). O espaço formal remete-se à escola, englobando todas as suas dependências, a exemplo das salas de aula, da biblioteca, dos laboratórios, do pátio e das quadras de esportes, entre outros espaços da escola. O espaço formal da educação é o espaço escolar com todas as suas dependências, e o espaço não formal é qualquer espaço distinto da escola onde pode ocorrer ação educativa.

O conceito mais usual e conhecido da educação não formal é contrapô-la à educação formal/escolar. De acordo com Gohn (2010), a educação não formal difere-se da educação formal porque não tem o caráter formal dos processos escolares e nem há legislação nacional que normatize

seus critérios e procedimentos específicos. Gohn (2010) trouxe, então, o conceito que adota para a educação não formal. Segundo essa autora, a educação não formal:

> É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do individuo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e de produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

A Educação não formal pode conseguir como resultados vários processos, como:

- Conscientização de como agir em grupos coletivos e o consequente respeito mútuo.
- Adaptação do grupo a diferentes culturas.
- Construção da identidade coletiva de um grupo e de dada comunidade.
- Colaboração para o desenvolvimento e fortalecimento de um grupo.

A educação não formal possui, entretanto, algumas lacunas, que podem ser expressas na ausência de algumas características. Por exemplo:

- Definição mais clara de suas funções e objetivos.
- Formação específica aos educadores a partir da definição de seu papel e das atividades a realizar.
- Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano.
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado.

A questão da metodologia ainda é grande lacuna na educação não formal. Nessa modalidade de educação, ainda carecem de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não formal.

Para Gohn (2006), a questão da metodologia merece destaque, porque é um dos pontos mais fracos na educação não formal. Na educação

formal, as metodologias são, habitualmente, planejadas antecipadamente. As metodologias utilizadas na educação formal, no processo de ensino/aprendizagem, são compostas por um arsenal grande de modalidades, temas e problemas. Para Gohn (2006), na educação não formal as metodologias utilizadas no processo de aprendizagem surgem a partir da problematização da vida cotidiana, e sua construção é processual, ou seja:

> Os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra- se, portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas (GOHN, 2006, p. 31).

Embora os procedimentos adotados na educação não formal se constituam como processo e emergem com a demanda contextual, essa modalidade de educação constitui atividade intencional, tornando-se necessário o estabelecimento de metodologias para alcançar as metas e objetivos propostos. Entretanto, devido ao caráter dinâmico da educação não formal, as metodologias precisam ser desenvolvidas, codificadas, com certo grau de provisoriedade.

Ainda dentro da questão metodológica está a importância de se atentar para a ação dos agentes mediadores no processo, como os educadores, pois:

> Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. (GOHN, 2006, p. 32).

A forma como os agentes mediadores conduzem o processo de ensino-aprendizagem irá delimitar o projeto socioeducativo que irá ser desenvolvido no grupo.

Abordando a durabilidade da modalidade educativa tratada, a educação não formal é mais difusa e menos burocrática, tendo os seus programas duração variável que devem respeitar as diferenças biológicas, culturais e históricas dos sujeitos envolvidos.

Dentro desse contexto, um ponto que merece destaque é a consideração de que a educação não formal ainda é um setor em construção, constituindo-se em “um dos poucos espaços do mercado de trabalho com vagas para os profissionais da educação” (GOHN, 2010, p. 38). Entretanto, a consideração dessa nova modalidade educacional não é reconhecida por parte da mídia e do senso comum. De acordo com Gohn, “a educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis” (GOHN, 2010, p. 34).

Como a educação não formal é voltada para a formação do ser humano em seu aspecto integral, ela não compete nem substitui a educação formal, mas ajuda na complementação desta, através da articulação entre a escola e a comunidade. Dessa maneira, possui alguns objetivos próximos da educação formal, como a formação do cidadão. Para Gohn (2010), a educação formal deveria atuar em conjunto com a escola, complementando-a no sentido de “desenvolver os campos de aprendizagem e saberes que lhe são específicos” (GOHN, 2010, p. 41).

Outro ponto fundamental que deve ser considerado é a necessidade de um mapeamento das formas de educação não formal que existem na sociedade (GOHN, 2006). Ainda há pouca literatura que trata sobre o trabalho do pedagogo fora da escola. Esse mapeamento se torna importante, pois, ao diminuir a formação do pedagogo para atuar apenas na escola, limita-se a atuação desse profissional. Assim, a pesquisa na área da educação não formal é uma questão que merece ser considerada e mencionada. De acordo com Gohn (2010), a educação não formal é uma área carente de pesquisa científica. Ainda não existem reflexões e críticas sistematizadas sobre essa nova realidade, ou seja:

> Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acessos aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam (GOHN, 2010, p. 48).

Apesar da constatação da ausência de sistematicidade de pesquisas sobre a educação não formal, pelas leituras realizadas percebe-se que alguns espaços não formais da educação[13] têm-se tornado campo para diversas pesquisas educacionais. Essas pesquisas apresentam como principais objetivos compreender, principalmente, as relações entre a educação formal e a não formal, no Brasil[14]. Enfim, o setor da educação não formal ainda é um âmbito em construção, mas é também um setor que está crescendo e absorvendo cada vez mais os profissionais da educação.

Percebe-se, então, como o conceito de educação não formal é amplo. Assim, como essa educação tende a se configurar predominantemente em espaços não escolares, ressalta-se como o trabalho do pedagogo pode ser extenso.

De acordo com os dados coletados, por meio do estudo bibliográfico identifica-se a possibilidade de atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares. Na Tabela 1 são elencados esses possíveis espaços e as respectivas ações desenvolvidas pelos pedagogos.

[13] Espaços elencados no Quadro 1.

[14] Ver JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Em extensão*, Uberlândia, v. 7, 2008; GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. *Educ*., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

Tabela 1 - Espaços de atuação do pedagogo

Espaços de Formação e Atuação do Pedagogo	Ações Desenvolvidas	Objetivos
Escola	Participação na organização e gestão da escola, através de atividades que englobam a seleção e organização dos conteúdos, das formas de estimulação e motivação, do espaço físico e ambiental, dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, reduzindo as dificuldades de aprendizagem.	Favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em seu aspecto social e cognitivo. Coordenar, implantar e implementar no estabelecimento de ensino as diretrizes definidas no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar; auxiliar o corpo docente e gerenciar e supervisionar o sistema de ensino favorecendo a melhoria da aprendizagem dentro da escola de forma integral.
Instituição Hospitalar	Através de uma triagem sobre a situação do paciente, o pedagogo por meio de ações e intervenções busca desenvolver atividades lúdicas e recreativas que ajudem a criança hospitalizada a construir um percurso cognitivo, emocional e social para manter uma ligação com a vida familiar e a realidade no hospital.	Favorecer o processo de socialização da criança; dar continuidade aos estudos daquelas que se encontram afastadas da escola; oferecer atendimento emocional e humanístico para a criança e para o familiar que o acompanha, a fim de ajudá-los no processo de adaptação ao ambiente hospitalar e motivá-los no processo de recuperação do paciente.
Empresas	Planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; elaborar e desenvolver projetos; coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; planejar e ajudar no desempenho profissional dos funcionários da empresa.	Preparar os profissionais que atuam na empresa e qualificá-los para lidar com várias demandas, com incertezas, com várias culturas ao mesmo tempo, motivando-os a crescer e a produzir mais dentro da própria empresa.

Continua...

Tabela 1 - Cont.

Espaços de Formação e Atuação do Pedagogo	Ações Desenvolvidas	Objetivos
Meios de Comunicação	Assessorar na difusão cultural e na comunicação de massa.	Elaborar estratégias, atividades e instrumentos que permitam o aprendizado através dos meios de comunicação.
Sindicatos	Atuar fazendo o planejamento, coordenação e execução de projetos de educação formal de qualificação e requalificação.	Qualificar e requalificar o trabalho, habilidades e competências dos seus associados no mercado de trabalho.
Turismo	Desenvolver atividades educativas que visem ao conhecimento de uma localidade, acompanhada de sua história e cultura.	Contribuir no aprendizado sobre o multiculturalismo, valorizando as diversidades culturais e favorecendo a construção de uma consciência de preservação ecológica.
Museus	Desenvolver atividades educativas dentro desse espaço, juntamente com uma equipe interdisciplinar.	Proporcionar aos visitantes a compreensão da importância da memória cultural e da sua relação com a atualidade.

Fonte: CASTANHO et al., 2004; FIREMAN, 2006; JACOBUCCI, 2008; LIBÂNEO, 1999; MATOS, 2007; SÁ, 2000.

Os espaços elencados anteriormente estão relacionados com práticas que requerem do pedagogo processos de transmissão e assimilação de conhecimentos previamente definidos, além de uma formação humana. Visto o trabalho multidisciplinar que o pedagogo pode desempenhar nesses diferentes espaços, seu campo de atuação se torna convergente em relação à problemática, às diferentes realidades em que deseja atuar, aos objetivos que se quer atingir e ao modo de planejar e atuar nesses diferentes espaços.

O pedagogo que almeja trabalhar em espaços não formais da educação necessita da capacidade de articular valores humanos, relações interpessoais, práticas pedagógicas, avaliação e planejamento de contextos

diversos. Também, tem que estar disposto a refletir firmemente sobre o seu trabalho, buscando atualizar-se constantemente tanto em conhecimentos específicos da área educacional quanto das necessidades da área em que está atuando (FIREMAN, 2006). De acordo com essa autora, não é apenas no curso de formação inicial que o pedagogo obterá a formação para atuar nesses diversos campos, onde (...) “a graduação deve abordar conteúdos que sejam a base para uma formação continuada, cabendo ao pedagogo especializar-se em áreas que queira atuar” (FIREMAN, 2006, p. 64). O profissional que se interesse em atuar nesses novos espaços necessita de redimensionamento da sua formação profissional desde a sua graduação, cabendo-lhe “enfrentar desafios que não são aqueles para os quais foi formado” (FIREMAN, 2006, p. 65). Esses desafios se concretizam no momento em que a atuação dos profissionais não condiz com a formação recebida, causando indefinição em sua atuação.

Assim, o pedagogo, ao ampliar o contexto de sua atuação, admite que existem competências específicas para a sua profissão, que extrapolam o âmbito escolar. Entretanto, reconhecem que necessitam de formação específica para os novos contextos nos quais deseja atuar.

2.4. Algumas pesquisas sobre o campo temático investigado ou áreas afins

Através do mapeamento de pesquisas empíricas desenvolvidas nos últimos 10 anos, observa-se que os espaços de atuação do pedagogo como objeto de estudo ainda é caracterizado como campo incipiente de investigação. Entretanto, identificam-se algumas pesquisas que estão correlacionadas com a temática em discussão, como: a) a formação do pedagogo; b) representações sociais e trabalho docente; e c) a atuação do pedagogo em espaços formais e não formais. Propõe-se apresentar, assim, uma síntese das pesquisas realizadas.

2.4.1. Formação do pedagogo

Dedicando à investigação sobre a formação do pedagogo no Curso de Pedagogia, têm-se os estudos de Cruz (2008), que em sua análise considerou as transformações pelo qual o curso passou desde a sua criação até o ano de 2008, data em que foi realizada a pesquisa. Através dos dados construídos e da análise empreendida na pesquisa, emergiu uma série de aspectos que apontaram para a forma como o Curso de Pedagogia veio-se construindo e da posição conflituosa, porém importante, que foi ocupando no âmbito do espaço acadêmico da educação. As análises evidenciaram que no início do curso a ênfase no conhecimento teórico mostrou-se questão central, reservando pouco espaço para a prática. As transformações pelas quais passaram o Curso de Pedagogia evidenciam, entre outros aspectos, a redução da sua densidade teórica, impossibilitando o processo de afirmação de um conhecimento específico da pedagogia e, consequentemente, para maior visibilidade da sua posição no campo acadêmico.

Em outro estudo intitulado “Uma Experiência de Curso de Formação de Pedagogas – Diálogos entre Diferentes Trajetórias”, Barletto (2006) fez uma análise do processo de formação de Pedagogas na Universidade Federal de Viçosa a partir da memória de alunas egressas do curso da década de 1980. O estudo objetivou apreender os elementos significativos da reconstrução da escolha do curso e a experiência da vida universitária através de narrativas das trajetórias dos sujeitos investigados, procurando delinear os contextos apresentados nas narrativas em seus constituintes históricos.

Como resultados, foram identificadas relações significativas entre educação e gênero, tanto no que se refere aos tensionamentos e negociações das fronteiras na busca de “identidades” quanto de alguns processos da construção cultural da história do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, com destaque para as questões de gênero e espaço no Curso de Pedagogia.

A organização do trabalho pedagógico do Curso de Pedagogia é também um aspecto que foi analisado na formação do pedagogo, no estudo

de Silva et al. (2006), intitulado “A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do Curso de Pedagogia”. Em seus estudos, as autoras buscaram refletir, com base em Projetos Político-Pedagógicos e na verificação dos contextos de três cursos de Formação de Professores do Ensino Superior – Cursos de Pedagogia – como se ensina e como se aprende a organização do trabalho pedagógico, considerando que os sujeitos, ao obterem essa formação, atuarão na realidade de uma escola que reflete, no seu interior, as contradições e determinações da sociedade capitalista.

A partir das pesquisas, as autoras constataram uma série de possibilidades e limites do Curso de Pedagogia, como: 1) o curso faz parte de uma política educacional que não reconhece o seu valor enquanto *espaço* de emancipação humana; 2) as estruturas educacionais têm produzido o Projeto Político-Pedagógico de cima para baixo; 3) o curso apresenta distanciamento entre o discurso e a prática; e 4) é valorizado o tempo escolar em detrimento da valorização do tempo de formação.

Sobre a visão dos discentes sobre o Curso de Pedagogia, tem-se a pesquisa desenvolvida por Reis e Saraiva (2009). No estudo “O Curso de Pedagogia na perspectiva de seus discentes: Informações, atitudes e imagens compartilhadas”, as autoras investigaram as Representações Sociais (RS) que os estudantes de Pedagogia constroem sobre o próprio curso.

Através da análise dos dados, as pesquisadoras concluíram que as Representações Sociais dos discentes sobre o curso escolhido não têm sido condicionadas por aptidões naturais, mas pelo *habitus* incorporado em suas trajetórias sociais, ancorando-se no contexto socioeconômico daqueles e na herança cultural internalizada. Os discentes pertencem, em sua maioria, à classe média baixa e são do sexo feminino, sendo suas trajetórias de escolarização marcadas por processos de exclusão e por vínculos transferenciais estabelecidos com seus ex-professores.

Neste estudo, também se confirmou o entendimento de que as Representações Sociais são marcadoras de uma gênese que pode ser identificada nos processos de socialização e formação dos atores sociais.

Há, assim, destaque para as trajetórias sociais dos participantes, para os processos de comunicação e identificação com os grupos/instituições culturais de pertença e referência, bem assim com a posição social assumida pelos sujeitos em relação a tais processos.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006, os Cursos de Pedagogia tiveram de ser reformulados. Essas Diretrizes vieram com o objetivo de definir aos órgãos dos sistemas de ensino e instituições de educação superior do país princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação. Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2006) aborda a proposta das DCNs, focalizando as ações e percepções destas por professores envolvidos na implementação do projeto institucional de formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia. Neste estudo, problematizou-se o poder do Estado via reformas flexibilizadoras, tendo como pressuposto a universidade como mediadora das mudanças educacionais. Como resultado, o estudo revelou que a flexibilização curricular fragilizou a autonomia e identidade profissionais e, sobretudo, a autonomia didático-pedagógica e o papel social dos Institutos Federais de Ensino Superior.

2.4.2. Representações sociais e trabalho docente

O trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades e de suas instituições educativas. A constante precarização das condições de trabalho docente e sua crescente desvalorização tornam desafios a serem vencidos, o que tem oportunizado a diversos pesquisadores dedicarem maior atenção ao estudo da formação, da profissão, do trabalho e da identidade docente.

Tendo o trabalho docente como objeto de pesquisa, Lima et al. (2008) investigaram as Representações Sociais de alunas de Pedagogia construídas sobre o trabalho docente durante o segundo ano do curso. Através da análise da enunciação dos relatos, a pesquisa possibilitou conhecer como essas alunas constroem suas representações, remetendo ao

pensar sobre si mesmas e seu papel no processo de se tornarem educadoras. As análises também explicitaram quanto as alunas elaboram significados a partir de suas experiências como educadoras.

Outra pesquisa realizada por Lima et al. (2007) trata das "Representações Sociais de Alunas de Pedagogia sobre suas Trajetórias Escolares". Nesta pesquisa, as autoras analisaram as representações sociais de alunos do primeiro ano de Pedagogia sobre sua trajetória escolar, ao ingressarem no ensino superior. Através das narrativas, as pesquisadoras puderam conhecer como as alunas do primeiro período do Curso de Pedagogia constroem representações sobre suas trajetórias, marcadas pela ideia de superação, observada nas diversas etapas da escolarização. Os dados também apresentaram a construção social que relaciona o sucesso escolar às condições pedagógicas e estruturais da escola, à situação socioeconômica e cultural da família e ao ensino superior como um sonho que, se realizado, poderá possibilitar ascensão social.

Mais uma investigação que enfoca o trabalho docente é a pesquisa de Shimizu (2008). Na intitulada "Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco**",** a pesquisadora buscou caracterizar as representações sociais de estudantes universitários sobre a identidade e o trabalho docente, identificando seus elementos constituintes e a dinâmica da sua organização. Os resultados da pesquisa revelaram acentuadas semelhanças em suas representações, sobre a identidade e o trabalho docente, em função do curso frequentado e do tempo de permanência nele.

A pesquisa também trouxe à tona a questão da necessidade da reformulação dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia e a urgente revisão do Projeto Político-Pedagógico desses cursos, ressaltando que é indispensável que as disciplinas, professores e atividades (prática de ensino, estágio) trabalhem a questão da construção da identidade do professor e das perspectivas do trabalho docente.

2.4.3. A atuação do pedagogo em espaços formais e não formais

Atualmente está havendo ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo, para além do ambiente escolar e da chamada educação formal. O contexto atual está sendo marcado pelo surgimento de novas necessidades formativas e pela abertura de novos âmbitos educativos para o pedagogo. A emergência de novas demandas educativas na sociedade está exigindo desse profissional a assunção de novos papéis e funções. Nessa perspectiva, tem sido destacada a presença desse profissional nas empresas, nos hospitais, nos sindicatos, nos museus, no turismo e nos meios de comunicação etc. Fazendo levantamento das pesquisas que enfocam o papel do pedagogo em espaços não escolares, percebe-se que se trata ainda de um campo incipiente de estudo, entretanto podem-se identificar alguns estudos direcionados a essa questão.

A pesquisa intitulada “O Lugar do Pedagogo: Uma questão em debate” foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nesse estudo foi realizada uma discussão acerca do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia, enfocando questões referentes às motivações para ingresso no curso, formação do pedagogo, condições de trabalho e os novos campos de atuação atribuídos a esse profissional.

Através da análise dos dados da pesquisa, foram feitas algumas constatações: 1) há parcela considerável dos discentes que se ingressam no Curso de Pedagogia por acaso/conveniência; 2) a falta de articulação entre teoria e prática foi apontada pelos alunos e egressos de forma bastante significativa como lacunas na formação; 3) as experiências de trabalho são destacadas como enriquecedoras pela maioria dos entrevistados, embora sua remuneração não seja satisfatória; 4) os entrevistados percebem que as transformações no mundo contemporâneo estão ampliando as formas de organização do trabalho, aumentando a demanda por profissionais da educação em diversos campos; 5) os discentes destacam o distanciamento

da matriz curricular dos cursos de Pedagogia com relação a essa diversidade de espaços.

Por fim, as análises e considerações construídas neste estudo sinalizaram a urgente necessidade de uma reestruturação curricular do Curso de Pedagogia pautada na flexibilidade, em posturas metodológicas orientadas para a articulação teoria e prática e situada nas demandas contemporâneas em torno do papel do pedagogo.

Silva (2007), por meio de pesquisa bibliográfica, conjugada a uma pesquisa de campo e questionário, investigou a atuação do pedagogo em espaços não escolares. Através dessa pesquisa, a autora apresenta aos pedagogos alguns desses espaços – ONGs, Hospitais, Empresas, Meios de Comunicação de Massa etc., mostrando que as atividades educativas não podem estar restritas ao espaço escolar formal, mas a outros campos de trabalho que tenham importância quanto à docência.

Como mais um estudo sobre o trabalho do pedagogo na instituição não escolar, tem-se a investigação de Fireman (2006). Em sua pesquisa, essa autora traz a trajetória histórica do Curso de Pedagogia, refletindo sobre a formação do pedagogo nos diferentes períodos históricos. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, a autora tem identificado as mudanças sociopolíticas e econômicas pelas quais vem passando a sociedade atual e a necessária atuação do pedagogo fora da intuição escolar. Através de suas análises, a autora conclui que a formação que os pedagogos recebem no Curso de Pedagogia não lhes oferece conhecimento e segurança para desenvolver atividades no campo da educação não formal. Daí ser necessária a formação mais coerente com as necessidades de atuação desse profissional, um delineamento dessa formação e campo de atuação para além da educação formal que lhes dê condições de se posicionar no mercado de trabalho.

Sobre o trabalho do pedagogo nos processos educativos não escolares, também se apresenta o trabalho de Sá (2000). Através da sua investigação, esse autor caracterizou a dimensão pedagógica dos processos educativos não escolares, a partir da compreensão teórico-metodológica do trabalho como princípio educativo. Também, é evidenciado o papel epistemológico da Pedagogia enquanto ciência aplicada da e para a prática

educativa, que estuda as diversas manifestações do fenômeno educativo, inclusive a caracterização da dimensão pedagógica dos espaços educativos não escolares.

Destacando a atuação do pedagogo no contexto hospitalar e as modalidades diversificadas de atuação do trabalho pedagógico, cita-se a pesquisa de Jório (2009), intitulada “O brincar no contexto hospitalar”. Nessa pesquisa, a referida autora considerou a prática do brincar no contexto hospitalar, objetivando analisar as influências do brincar no processo de hospitalização da criança e como essa se manifesta nas atividades pedagógicas que têm o brinquedo como instrumento de mediação entre ela e o ambiente hospitalar. Através da sua análise, a pesquisadora constatou que o brincar é grande aliado no enfrentamento do processo de hospitalização. Através do brincar vários aspectos podem ser trabalhados, como os desenvolvimentos afetivo, cognitivo e social, além da sexualidade na infância, gênero e estruturação do pensamento egocêntrico, entre outros.

Ainda dentro da questão do brincar dentro do hospital, têm-se os estudos de Chaves (2003), que analisou como o ato de brincar influencia no desenvolvimento e formas de relacionamento de crianças portadoras de câncer nas brinquedotecas hospitalares, destacando sua importância para os desenvolvimentos afetivo, relacional e da aprendizagem. Como resultados, a pesquisadora verificou que, através das atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, os aspectos relacionais e afetivos são favorecidos, oportunizando também sua socialização e sua integração. O brincar foi descoberto dentro da pesquisa como facilitador do desenvolvimento da potencialidade infantil.

Outra pesquisa dentro da temática trata dos estudos de Castro (2007), intitulado “A resiliência e o brincar: uma proposta dentro do hospital”. Através da pesquisa, essa autora procurou identificar a relação entre o brincar e a resiliência na prática hospitalar com crianças. Como achados da pesquisa, essa mesma autora averiguou que no brincar a criança hospitalizada inventa modos de se organizar ante as frustrações vivenciadas no processo de hospitalização, o que contribui com o aumento da sua resiliência.

Ainda com referência à atuação do pedagogo no espaço hospitalar, apresentam-se os estudos de Santos (2009), que retratou a prática pedagógica desenvolvida pelos pedagogos nessa modalidade de atendimento. A pesquisadora constatou que a atuação do pedagogo no espaço hospitalar se faz necessária, entretanto esse profissional ainda carece de formação específica, e esta é que constitui um dos maiores desafios interpostos na realização do trabalho. Essa autora também verificou a falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo pedagogo e a consideração de que a emergência do hospital como um campo de trabalho do pedagogo ainda carece de legitimidade.

Por último, é apresentada a pesquisa de Aquino (2007), que objetivou analisar a caracterização das práticas que norteavam o trabalho do pedagogo dentro do hospital, assim como os limites e avanços. A autora constatou que o trabalho pedagógico desenvolvido abarcava muitas limitações, como a falta de orientações e de práticas que dessem conta dos desafios. Além dessas, a falta de conhecimento e reconhecimento do trabalho do pedagogo também se constituía um desafio. Apesar dessas limitações, a pesquisa considera que o processo lúdico-educativo tem muito a contribuir no hospital e que o trabalho do pedagogo nesse espaço é um campo emergente e necessário no contexto atual.

No conjunto das pesquisas que buscam compreender a atuação do pedagogo em espaços não escolares, identificam-se, além dos estudos sobre o pedagogo no contexto hospitalar, investigações relativas à inserção do pedagogo nas empresas.

Em pesquisa realizada em 2008 por Gonçalves (2008), foi analisada a formação recebida pelo licenciado na Universidade Federal de Viçosa e suas possíveis contribuições para o pedagogo que deseja atuar dentro da empresa. Por meio da análise documental e de entrevistas, a autora concluiu que há uma possível relação dos conteúdos estudados no curso com sua ação dentro da empresa sem, contudo, estar o aluno devidamente capacitado para atuar nesse setor do mercado de trabalho.

Outro estudo que teve a atuação do pedagogo dentro da empresa como seu objeto foi a pesquisa de Kury (2002). Na investigação intitulada “A Pedagogia Empresarial perante a concepção da formação do pedagogo na

Universidade Federal de Viçosa", a autora verificou que o Curso de Pedagogia da referida Instituição prioriza a formação do pedagogo para atuar no contexto escolar, dando ênfase na pesquisa e incentivando seus alunos a continuarem os estudos após o término da graduação. Desse modo, o currículo do curso é direcionado para dois âmbitos: a sala de aula e a pesquisa. A pesquisadora também constatou que, apesar dos poucos investimentos na área, a atuação do pedagogo na empresa surge para os estudantes como uma nova opção para o mercado de trabalho, tornando-se desafio para os profissionais que almejam esse novo espaço.

Tendo como tema de pesquisa "O papel do pedagogo na empresa: incertezas e interrogações", o estudo desenvolvido por Silva (2003) objetivou compreender a profissão do pedagogo dentro da dinâmica empresarial. Através de entrevista semiestruturada com funcionários de todos os setores de uma agência bancária de Viçosa, a pesquisadora constatou que a função que se tem esperado do pedagogo dentro da empresa consiste na elaboração de técnicas didáticas que envolvam os funcionários numa situação de ensino passivo e empresarial, ou seja, o pedagogo nessa instituição tem função puramente técnica, em que as atividades pedagógicas desenvolvidas não têm caráter reflexivo e, sim, passivo.

Em 2007, na pesquisa desenvolvida por Albergaria (2007) foi analisado o papel do pedagogo na escola e na empresa, com base na importância que esse profissional tem para o desenvolvimento da sociedade atual, apontando as contribuições dos diferentes campos de atuação desse profissional da educação.

Através das análises, a pesquisadora constatou que o pedagogo inserido no contexto escolar da rede pública de ensino tem consciência de suas funções dentro desse estabelecimento de ensino, mas há falta de motivação e valorização profissional. Já o pedagogo que atua na rede particular se preocupa mais com o lado afetivo e emocional de seus alunos, por estar mais bem valorizado profissional e financeiramente, além de ser cobrado de forma mais intensa. Por sua vez, o pedagogo que atua na empresa tem um leque de atribuições muito maior que o pedagogo que atua na escola, pois ele tem de agir desde a seleção do profissional, passando por seu treinamento e desenvolvimento pessoal, além de ter de lidar com

eventuais conflitos e problemas nas relações humanas. Diante desse campo, há abertura de horizontes ao pedagogo, possibilitando a esse profissional certa facilidade de se mover de um campo a outro e de trazer contribuições para melhor desempenhar suas atividades onde ele estiver atuando profissionalmente.

Outra pesquisa foi a realizada por Amaral (2008), em que foi investigada a necessidade da inserção do pedagogo na empresa. Através da pesquisa bibliográfica e observação de uma empresa do ramo da metalurgia na cidade de Cataguases, MG, a inserção do pedagogo aí se torna importante, contribuindo para os processos de desenvolvimento, treinamento e avaliação dos recursos humanos.

2.5. A Teoria das Representações Sociais (RS)

Ao analisar e tentar compreender os significados atribuídos pelos pedagogos aos diferentes espaços de sua atuação, esta pesquisa propõe utilizar como marco referencial a Teoria das Representações Sociais, pois, de acordo com Silva (1998), as RS são estruturas cognitivas, sociais e afetivas que se constituem em formas de conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e da comunicação.

A Teoria das Representações Sociais surgiu na Europa com o trabalho de Moscovici intitulado *La psychanalyse, son image et son public* (1961). Esse autor vislumbrou-se a partir de uma tradição sociológica do conhecimento para, em seguida, construir sua teoria psicossociológica do conhecimento. Moscovici conceituou a matriz conceitual das RS na tradição sociológica, a partir da definição de representações coletivas de Durkheim. De acordo com Durkheim (citado por SÁ, 1993, p. 21), as representações coletivas:

> São o produto de imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber", procurando "dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade (SÁ, 1993, p. 21).

Moscovici, desse modo, conjeturou no conceito de representações coletivas de Durkheim o primeiro determinante conceitual para sua teoria, mas realçou que aquele conceito não situava a realidade contemporânea, visto a existência de uma diversidade de fenômenos novos que possuem origem e âmbito bastante diversos e que exigem tratamento numa perspectiva psicossociológica. Moscovici estava interessado nas representações da sociedade presente e não:

> De sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, cientifico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e as mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, 1961).

O conceito de Representações Coletivas de Durkheim não abrangia os novos fenômenos sociais que emergiam na sociedade moderna na sua heterogeneidade, que os concebia como estáticos e estáveis. As sociedades modernas “são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas” (FARR, 1994, p. 44).

Moscovici fez uma releitura crítica do conceito de Representações Coletivas de Durkheim e reconheceu suas fragilidades, concebendo as RS como fenômeno de dupla natureza – psicológica e social. Desse modo, para Moscovici (2003) as RS são teorias do senso comum que orientam as práticas e condutas de um grupo que emerge sob a modalidade de conceitos, explicações e afirmações. A representação social, ao estudar a ação do homem comum, expressa uma espécie de “saber prático” de como os indivíduos sentem, assimilam, apreendem e interpretam o mundo dentro de seu cotidiano, sendo, portanto, produzida coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação interativa. De acordo com Moscovici (1984 *apud* SÁ, 1993, p. 26), as RS “terminam por constituir o

pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana". Moscovici (1984 *apud* SÁ, 1993) reconhece que, para entender o fenômeno das RS, é necessário compreender por que a criamos, reconhecendo que sua função é transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar.

As RS são criadas para orientar os comportamentos diante do mundo e para identificar e resolver os problemas que se apresentam no cotidiano. Desse modo, as RS orientam as condutas e as comunicações sociais dos grupos, intervindo na difusão, assimilação dos conhecimentos e explicitando as transformações sociais através da definição das identidades pessoais e grupais. Através das comunicações sociais, essa teoria contribui para a interiorização de modelos de conduta, pensamento, experiências e práticas.

Moscovici (1978) afirma que o indivíduo tem papel atuante e particular na construção das representações sociais. Para ele:

> [...] a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Para Abric (1994), as Representações Sociais são uma organização significativa da realidade, interpretando-a e conduzindo as relações dos indivíduos com seu ambiente físico e social, o que determina seus comportamentos e suas práticas. "A representação é uma guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e de expectativas" (ABRIC, 1994, p. 3). As RS, ao confrontarem com o real, atribuem-lhe significado, constituindo ao mesmo tempo um processo e um produto psicossocial.

No processo de elaboração das representações sociais, os indivíduos organizam imagens, histórias e linguagens coletadas de atos e situações que lhes são comuns. Ao vivenciar esses fatos da realidade, eles procuram meios de reproduzi-los, porém as representações não são meras reproduções da realidade. Elas resultam de uma lógica natural em que os

elementos são interpretados e passam por uma reconstrução, sendo-lhes atribuído um significado específico, cujos aspectos podem ser cognitivos, emocionais e afetivos. Desse modo, a realidade é conhecida, remodelada e representada, fazendo parte das relações cognitivas do grupo. Moscovici (1978), ao argumentar sobre a composição das Representações Sociais, afirma que:

> Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são e que nos tornam comuns. Encarada de modo passivo, ela é compreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um projeto, de um feixe de idéias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Nesse sentido, o autor atribui às Representações Sociais uma estrutura de dupla natureza – conceitual e figurativa. Sua formação incorpora dois processos complementares: a objetivação e a ancoragem (SÁ, 1993). A ancoragem compreende um fenômeno de “duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo” (SÁ, 1993, p. 34). Incidem na integração cognitiva do objeto representado – ideias, acontecimentos, pessoas, relações – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas. É responsável pelo enraizamento das Representações Sociais e de seu objeto. Para Moscovici, ancorar é classificar, denominar.

Já a objetivação consiste em uma operação imaginante e estruturante, em que se dá uma forma ou uma figura, acerca do objeto, tornando-o concreto. O processo de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, “naturalizá-lo, foi chamado de objetivar” (SÁ, 1993, p. 34). Para Moscovici (1984 *apud* SÁ, 1993, p. 40), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” É a partir desse processo de objetivação que

Moscovici irá sistematizar a noção de núcleo figurativo que se constitui para o autor:

> Aquelas [palavras] que, devido à sua capacidade para serem representadas, tiverem sido selecionadas (...) são integradas ao que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um conjunto de idéias (...). Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associado (sic) ao paradigma e, por causa dessa facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais freqüentemente" (MOSCOVICI *apud* SÁ, 1996, p. 40-1).

Jodelet (1984) descreve três fases no processo da objetivação. São elas:

> 1) Seleção e descontextualização de elementos da teoria, em função de critérios culturais, normativos; 2) formação de um núcleo figurativo, a partir dos elementos selecionados, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual; e 3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, pela qual, finalmente as figuras, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade, referentes para o conceito (SÁ, 1993, p. 41).

Assim, as representações modificam-se e se organizam para estar de acordo com os valores que o sujeito já possui, podendo até mesmo parecer contraditórias justamente porque são formas de adaptação que conseguem integrar elementos drasticamente separados, o que lhes permite uma adaptação a diferentes circunstâncias e faz que estejam em permanente construção, afinal "representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo e modificar-lhe o texto" (MOSCOVICI, 1978, p. 58). As RS, portanto, não são apenas produtos de situações cotidianas, mas de determinações históricas, bem como da posição social, tanto dos indivíduos no grupo quanto do próprio grupo.

Para Abric (1994), as RS possuem quatro funções essenciais, que representam papel fundamental e indispensável na dinâmica das relações e práticas sociais, o que a torna essencial para a compreensão dos

determinantes dos comportamentos e práticas sociais. Entre essas funções se destacam:

1) Funções de saber: permitem compreender e explicar a realidade.

2) Funções identitárias: definem as especificidades e a identidade do grupo.

3) Funções de orientação: guiam os comportamentos, condutas e práticas dos indivíduos.

4) Funções justificadoras: permitem justificar as tomadas de decisão e os comportamentos dos indivíduos.

Ainda para Abric (1994), as Representações Sociais possuem estrutura organizada em torno de um núcleo central e de um sistema periférico.

De acordo com esse autor, o "núcleo central" determina o significado e a organização da representação. Seria uma espécie de componente mais permanente das representações sociais, sendo utilizado pelos indivíduos como referência para orientar suas apreensões e percepções sobre a realidade em que vivem. É por intermédio desse núcleo e do modo como os elementos nele estão dispostos que se determinam as diferenças entre as representações.

O "núcleo central" assegura duas funções essenciais – a função geradora e a função organizadora. Essas funções são assim caracterizadas:

> 1) Função geradora: ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da apresentação. Ele é aquele por quem os elementos tomam um sentido, um valor.
>
> 2) Função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza das ligações que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1994, p. 9).

Essa estrutura das RS é, portanto, o elemento mais estável de uma representação que resiste à mudança. O estudo do núcleo central é que permite a comparação entre as representações.

Dentro das RS, identificam-se também os elementos periféricos, que são os mais acessíveis, mais concretos, cuja função é proteger o núcleo

central, assegurando o funcionamento da representação. Os elementos periféricos respondem a três funções essenciais:

1) **Função concretização**: representam os elementos compreensíveis e transmissíveis da representação, funcionando como mediadores entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou acionada em termos concretos e compreensíveis.

2) **Função regulação**: adaptação da representação às evoluções do contexto. Ao contrário do núcleo central, os elementos periféricos são maleáveis, adaptando a representação às mudanças do contexto, de modo que as informações novas possam ser integradas à periferia da representação.

3) **Função de defesa**: para manter intacto o núcleo central, cuja mudança operaria uma transformação na representação, os elementos periféricos permitem contradições.

A existência desse duplo sistema constituidor das RS, ou seja, o núcleo central e o sistema periférico, permite compreendê-las sob um duplo aspecto, ao mesmo tempo como estáveis e rígidas, mutantes e flexíveis. As RS são ao mesmo tempo consensuais e marcadas por fortes diferenças interindividuais (SÁ, 1994, p.15).

Estudar as RS significa compreender que existem diferenças interindividuais e que essas diferenças são necessárias, ou seja, possuem divergências em seu significado profundo e central, exprimindo as diferentes apreensões do mundo.

Ao refletir sobre o alcance da Teoria das RS no campo científico, observa-se que elas têm-se tornado grandes aliadas dos pesquisadores na compreensão dos processos educativos, pois possuem importante papel na orientação de condutas e práticas sociais. Sua compreensão permite apreender como se constituem os sistemas de referência que os sujeitos sociais instituem e legitimam para interpretar os elementos de sua realidade cotidiana. Através da elucidação dos sistemas de significação simbólica dos grupos sociais, é possível desvelar os condicionantes que medeiam e orientam suas ações nos âmbitos cognitivo, afetivo e social.

As RS promovem grandes contribuições para as pesquisas no campo educacional, por possibilitarem aos pesquisadores investigar os elementos simbólicos que estão em jogo nas relações sociais e compreender as práticas pedagógicas existentes na educação de forma geral, explicitando os valores, ideologias e visões de mundo subjacentes que refletem, de forma direta ou indireta, nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, essa teoria pode contribuir significativamente para descortinar e compreender a interferência da sociedade e da escola no ensino, bem como os componentes simbólicos subjacentes nas relações educativas.

Muitas pesquisas na área educacional têm demonstrado quanto os elementos simbólicos presentes nas Representações Sociais e sua configuração podem contribuir para as marginalizações econômica e social a que as crianças de famílias pobres vêm sendo historicamente submetidas. Como formas de conhecimento, as RS trazem de forma implícita a marca da sociedade em que são produzidas, em que os homens podem moldar os conhecimentos nos seus próprios sistemas de explicação da realidade. Esse entendimento traz grandes contribuições para a compreensão da educação, ao concebê-la para além de sua dimensão estritamente técnica, mas simbólica e axiológica. O conhecimento e reconhecimento das representações como grande aliada da educação fornecem aos docentes a denúncia de que é necessário construir novos conhecimentos subjacentes à prática docente, pois não se podem explicar, como anteriormente, os novos acontecimentos no cenário educacional.

A escola é um campo favorável para entender a “influência das Representações Sociais sobre a prática que se realiza no interior de seus muros” (LOUREIRO, 2003, p. 114). Essas influências podem ser percebidas nas relações com o conhecimento e sua transmissão no interior dos grupos sociais internos à escola. Como demonstrou esse autor:

> A abordagem das representações sociais propicia, assim, novo olhar sobre o que chamamos de dificuldades de aprendizagem ou mesmo de fracasso escolar e sobre o que consideramos a necessidade de promover uma aprendizagem de fato significativa (...) que está na dependência mesma do conhecimento das representações que as classes sociais de origem dos alunos e os grupos profissionais que atuam na escola fazem da realidade.

> Trata-se de ver que a promoção dessa aprendizagem de fato significativa do ponto de vista dos sistemas de ensino não se esgota no interior dos muros da escola, mas depende de um conhecimento que, por certo, ainda está por se construir. E, nessa construção, as representações sociais têm importante papel a desempenhar, tanto no que diz respeito à teoria quanto à prática (LOUREIRO, 2003, p. 116).

O que se percebe na revisão das Representações Sociais no domínio educativo é, no entanto, que essa teoria tem sido pouco estudada como lugar central, ou seja, como uma concepção ampla do fenômeno educacional.

3. METODOLOGIA

3.1. Abordagem metodológica, instrumentos de coleta de dados e procedimentos

Como mencionado, esta pesquisa objetivou investigar as Representações Sociais dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa sobre os espaços de atuação do pedagogo. Destaca-se, assim, a importância atribuída aos saberes e experiências construídas pelos pedagogos e como eles ressignificam e interpretam suas ações no âmbito do trabalho pedagógico. A Teoria das Representações Sociais “confere grande potencial interpretativo ao objeto de estudo, uma vez que propõe a elucidação do sistema de significação socialmente produzido, enraizado e partilhado” (SARAIVA, 2005, p. 55).

Em face das considerações, optou-se, neste estudo, pela abordagem qualitativa, uma vez que essa modalidade de pesquisa é direcionada para o âmbito social, envolvendo abordagens sociopolíticas, econômicas, culturais e educacionais, tendo como foco os significados que os sujeitos atribuem às suas ações. Tal abordagem acentua um contato mais direto e prolongado do pesquisador com a realidade pesquisada, em que os dados a serem coletados são ricos em descrições, privilegiando as interlocuções entre os atores sociais e suas produções discursivas.

Os dados empíricos deste estudo foram coletados por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário socioeconômico e entrevista na modalidade semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica teve como fonte de informações livros, dissertações, teses e artigos científicos. Já o levantamento documental envolveu a consulta a alguns documentos relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e de arquivos do Serviço de Atendimento à Saúde Mental – AGROS, que se constituiu em um dos campos investigativos de atuação do pedagogo.

A entrevista semiestruturada constituiu-se de um roteiro[15], sendo composto, em média, de 10 questões.

A entrevista apresenta-se como um dos instrumentos básicos da coleta de dados em quase todos os tipos de pesquisa na área das Ciências Sociais. Segundo Menga e Ludke (1986), ela proporciona uma situação de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, o que faz que certos aspectos fiquem mais explícitos do que em outras situações mais formais e hierárquicas.

Nesta pesquisa, utilizou-se para a realização das entrevistas um esquema básico orientado pelos seguintes eixos temáticos (ver Anexo 1):

1) *Pedagogia* (escolha, concepção, perspectiva profissional e Diretrizes Curriculares Nacionais).

2) *Inserção e atuação no campo pedagógico* (interesse pelo campo, inserção na área, ações desempenhadas, saberes e desafios).

As entrevistas foram gravadas, transcritas e transformadas em texto para análise. Como procedimento, foi feita a Análise de Conteúdo, fundamentando-se no referencial teórico de Bardin (1977). Segundo esse autor, a análise de conteúdo pode ser considerada um “conjunto de técnicas de análise de comunicações” (BARDIN, 1988, p. 31), com o objetivo de analisar as mensagens linguísticas, explicitando os conteúdos que são manifestos e aqueles que são implícitos na mensagem através de expressões corporais.

Foram consideradas as seguintes etapas para a análise do conteúdo das entrevistas: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na Pré-Análise, as entrevistas foram reunidas e transcritas, constituindo o *Corpus* da pesquisa. Posteriormente a essa etapa, foram

[15] Roteiros das entrevistas nos Anexos.

realizadas a leitura das entrevistas e a identificação de alguns eixos temáticos. Assim, para a organização do material foram construídas tabelas, divididas em colunas, com espaços à esquerda e à direita, para anotar e marcar semelhanças e contrastes entre os textos produzidos pelas entrevistadas, relativos a cada eixo temático proposto pelo entrevistador.

A seguir, o processo de pré-análise das entrevistas.

Tabela 2 - Processo de pré-análise do conteúdo

Atuação do Pedagogo no Hospital		
Pedagogia – Curso, campo disciplinar e profissional		
Eixo temático	**Contrastes**	**Semelhanças**
Escolha	- Áreas distintas de interesses - Influência da família - Questões pessoais	- Não prioridade - Interesse por outras áreas - Inserção em outros cursos de graduação - Fácil ingresso - Vínculos identitários construídos ao longo do curso
Concepção	- Mediação e ensinamento - Ciência e prática - Participação	- Inserção em áreas escolares e não escolares - Escola-docência - Atuação nos espaços não formais
Atuação (perspectiva)	- Más condições de trabalho - Baixa remuneração - Desconhecimento das atuações do pedagogo - Indefinição das áreas de atuação - Indefinição da profissão e identidade - Redução à docência	- Escola: espaço legitimado - Descoberta de outros espaços de atuação - Inserção do pedagogo nesses espaços
DCNs	- Campo amplo e indefinido - Docência como segunda opção	- Ampliação do espaço de atuação do pedagogo - Ausência de incentivo do Curso de Pedagogia a espaços não escolares - Docência – desvalorização profissional
Inserção e atuação		
Eixo temático	**Contrastes**	**Semelhanças**
Interesse	- Contato com pessoas que já atuavam - Interesse por grupos diferenciados - Relação com experiências anteriores - Interesse pela área da saúde	- Desconhecimento do campo anterior ao ingresso no curso - Disciplina EPI (Estudos Pedagógicos Integrados) - Busca por espaços não escolares
Inserção na área		- Contato proporcionado pela disciplina EPI - Preparações teórica e prática anteriores à inserção no campo - Acompanhamento profissional
Ações desempenhadas		-Triagem - Atividades lúdicas - Contato com a escola - Contato com a Secretaria de Educação
Saberes		- Saberes disciplinares: Psicologia Infantil; a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - Conhecimentos específicos da área hospitalar - Saberes da experiência
Desafios	- Desconhecimento.	- Ausência de um aporte teórico

Continua...

Tabela 2 - Cont.

Atuação do Pedagogo na Saúde Mental		
Pedagogia – Curso, campo disciplinar e profissional		
Eixo temático	**Contrastes**	**Semelhanças**
Escolha	- Intuito de realizar a transferência para outro curso.	- Não priorizado - Interesse por outras áreas - Inserções anteriores em outros cursos - Fácil ingresso - Vínculos identitários construídos ao longo do curso
Concepção	-Teoria e prática - Participação	- Inserção do pedagogo em diversas áreas - Escola-docência - Atuação nos espaços não formais
Atuação (perspectiva)	- Melhoria do campo de trabalho	- Escola: único espaço legitimado de atuação - Descoberta de outros espaços - Crescimento da área educacional - Desconhecimento da função do pedagogo em espaços não escolares - Importância do pedagogo em outras áreas na educação não formal
DCNs	- Escola – Fatores desmotivacionais	- Atuação em áreas não escolares - Desvalorização dentro do Curso de Pedagogia da UFV das áreas não escolares – Redução à docência - Avanço - Reconhecimento da atuação dos espaços educativos formais e não formais
Inserção e atuação		
Eixo Temático	**Contrastes**	**Semelhanças**
Inserção na área	- Criação da oficina de música	- Processo de seleção
Ações desempenhadas	- Oficina de música: desenvolvimentos cognitivo e social	- Oficina lúdico-cognitiva: desenvolvimentos afetivo, cognitivo e social - Desenvolvimento de atividades que trabalhem com a memória, raciocínio lógico, coordenação motora, criatividade e a autonomia
Saberes	- Diferença entre doença e transtorno mental - Conhecimentos específicos da área da saúde mental - Experiências anteriores	- Carência de disciplinas de Psicologia - Carência de aparato teórico - Apoio da equipe técnica
Desafios	- Desconhecimento do campo da saúde mental - Descoberta da contribuição do pedagogo naquele espaço - Questão estrutural – espaço - Falta de auxílio de um profissional da educação - Distanciamento de relações com os pacientes - Embasamento teórico	

Continua...

Tabela 2 - Cont.

Atuação do Pedagogo na Escola		
Supervisão Escolar		
Pedagogia – Curso, campo disciplinar e profissional		
Eixo temático	**Contrastes**	**Semelhanças**
Escolha	- Prestar um concurso público	- Ponto de corte baixo
Concepção	- Forma de ensinar - Educação	
Atuação (perspectiva)	- Educação não formal – Ainda campo não legitimado; espaço que absorve poucos pedagogos	- Fácil acesso via educação formal - Escola – Campo que garante empregabilidade
DCNs		- Prescreve muita função para o pedagogo escolar - Impossibilidade de exercer todas as funções na escola, devido ao fator tempo
Inserção e atuação		
Eixo Temático	**Contrastes**	**Semelhanças**
Inserção na área	- Ausência da experiência no campo - Auxílio dos colegas	- Contrato (convite)
Ações desempenhadas	- Fazer de tudo - Única ação que não desempenha é limpar a escola	- Auxilia professores e alunos - Resolver problemas no imediatismo
Saberes	- Ajuda dos colegas de trabalho	- Os saberes disciplinares sozinhos não são suficientes - Saberes da experiência - O Curso de Pedagogia valoriza a teoria em detrimento da prática
Desafios	- Ser aceito na escola - Conseguir realizar um bom trabalho - Vencer a falta de experiência - Ações desempenhadas no imediatismo	- Realizar tarefas não é da sua competência - Falta de tempo, devido às muitas funções que tem de desempenhar

Continua...

Tabela 2 - Cont.

Docência		
Pedagogia – Curso, campo disciplinar e profissional		
Eixo temático	**Contrastes**	**Semelhanças**
Escolha	- Não foi o curso de sua primeira escolha - Sempre quis atuar como professora - Interesse pela Educação Especial	
Concepção	- Cuidar e educar - Teoria e prática da educação	
Atuação (perspectiva)	- Ser professor - Possibilidades de atuar na educação não-formal	
DCNs		- O Curso de Pedagogia não instrumentaliza seus discentes para os espaços não formais - O curso é muito enfático nas teorias em detrimento da prática - Demanda funções em excesso ao pedagogo
Inserção e atuação		
Eixo Temático	**Contrastes**	**Semelhanças**
Inserção na área	- Contatos - Ordem de chegada - Processo de designação – Rede estadual	
Ações desempenhadas	- Seguir o planejamento da coordenadora da escola - Desempenha funções de professora e auxiliar - Pedagogia de projetos - Importância da motivação	
Saberes	- Saberes da experiência - Saberes didáticos e metodológicos	
Desafios	-Trabalho pedagógico cotidiano - Educação Especial – Inclusão: o professor não recebe preparação adequada	

Já na etapa da Exploração do Material foram feitas as escolhas de unidades de registro e a escolha das categorias temáticas. As categorias elencadas foram: escolha pelo Curso de Pedagogia; concepção(ões) de Pedagogia; perspectivas de atuação profissional; Diretrizes Curriculares Nacionais; interesse pela profissão; inserção na profissão; ações desempenhadas; saberes necessários ou idealizados; e desafios na profissão.

O tratamento dos resultados foi o último passo da Análise de Conteúdo, em que se estabeleceu a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica. Nessa etapa do processo, foi preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles permitiram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo.

3.2. Contexto da pesquisa e sujeitos

Esta pesquisa teve como sujeitos participantes pedagogas egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa que atuam em espaços pedagógicos diferenciados no âmbito da educação formal e não formal. A amostragem dos sujeitos que participaram da pesquisa foi constituída de 10 pedagogas (ver Tabela 3 – Caracterização do perfil das pedagogas entrevistadas). A escolha destas foi orientada pelos seguintes critérios: terem concluído o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa; atuarem em um dos respectivos campos pedagógicos, a saber – escola, hospital e saúde mental; e apresentarem experiência profissional na área de trabalho por pelo menos um ano. Foram escolhidas quatro pedagogas que atuam na escola – duas trabalhando na docência e duas na supervisão, ambas na rede municipal de ensino no nível fundamental. Atuando em espaços não formais, foram escolhidas três pedagogas que atuavam no hospital, desenvolvendo trabalhos com as crianças da Pediatria. Selecionou-se precisamente o mesmo número de sujeitos que atuavam na área da saúde mental. Menciona-se aqui o Serviço de Atendimento à Saúde Mental – Projeto Semente, orientado para o atendimento de pacientes com transtorno mental.

Considerando o tempo de experiência profissional, foi definido no mínimo um ano, considerando que as DCNs – Pedagogia aprovadas em 2006 estão em vigor há apenas cinco anos. A partir dessa nova legislação, ampliou-se a possibilidade da inserção do pedagogo em contextos de educação formal e não formal. Uma vez que os egressos do Curso de Pedagogia da UFV dessa nova grade curricular concluíram a graduação recentemente, isso justifica a escolha do tempo de experiência profissional de um ano para contemplar esses profissionais recém-formados. A escolha dos três espaços – escola, saúde mental e hospital – foi feita em função de constituírem três frentes de atuação profissional que têm absorvido alguns egressos do referido curso, sendo representativas nas modalidades de educação formal e não formal. Sabe-se que há outros espaços potenciais de atuação do pedagogo, como assentamentos, empresas, ONGs, mas, em função da delimitação do objeto de estudo, elencaram-se os três campos supracitados.

Referindo-se ao tipo de vínculo empregatício, característico da ocupação das pedagogas nos respectivos espaços – Escola, Hospital e Serviço de Atendimento á Saúde Mental, tem-se que este é constituído de contratos temporários: processo de designação, no caso das pedagogas que ocupam a escola e processo seletivo, em se tratando das pedagogas que atuam na saúde. Especificamente, no caso das pedagogas que ocupam o campo da saúde, o vínculo nas instituições é caracterizado por um convênio temporário, com duração de um ano, com possibilidade de renovação.

Em se tratando do salário da profissão do pedagogo, é importante considerar que esse varia de estado, cidade e tipo de vínculo – setor público ou privado. No caso da pesquisa em questão, é importante considerar que a média salarial nas escolas varia muito, aspecto visível na análise e discussão dos dados. No caso da saúde, o que se torna aparente é que, por ainda ser um campo em constituição para o pedagogo, o salário desse profissional ainda é variável e oscila de forma marcante entre os diferentes campos e espaços ocupados – hospital e saúde mental.

Tabela 3 - Caracterização do perfil das pedagogas entrevistadas

Entrevistada	Atuação profissional	Idade	Tempo de experiência no campo	Idade que possuía ao ingressar no curso de Pedagogia	Titulação	Renda mensal	Carga horária semanal	Conclusão do Curso de Pedagogia
Bruna	Pedagogia Hospitalar	27	1 ano e meio	22	Pedagogia – Pós-Graduação (Pedagogia Hospitalar)	R$500,00	20 h	Dezembro de 2009
Maria Alba	Pedagogia Hospitalar	27	1 ano	23	Pedagogia	-	-	Dezembro de 2009
Camila	Pedagogia Hospitalar	-	1 ano	-	Pedagogia	-	-	Dezembro de 2009
Mariana	Projeto Semente	27	1 ano	22	Pedagogia	-	-	Dezembro de 2009
Sara	Projeto Semente	27	1ano	23	Pedagogia	R$640,00	12 h	Dezembro de 2009
Rita	Projeto Semente	27	1 ano	21	Pedagogia	-	-	Dezembro de 2008
Ana	Docente	25	2 anos	20	Pedagogia	R$700,00	40 h	Dezembro de 2009
Lara	Docente	26	3 anos	19	Pedagogia	R$1.320,00	40 h	Dezembro de 2007
Dayana	Supervisora	24	2 anos	19	Pedagogia	R$950,00	25 h	Dezembro de 2009
Raquel	Supervisora	25	2 anos	19	Pedagogia	R$950,00	25	Dezembro de 2009

Na Figura 3, é representado o esquema estrutural da metodologia.

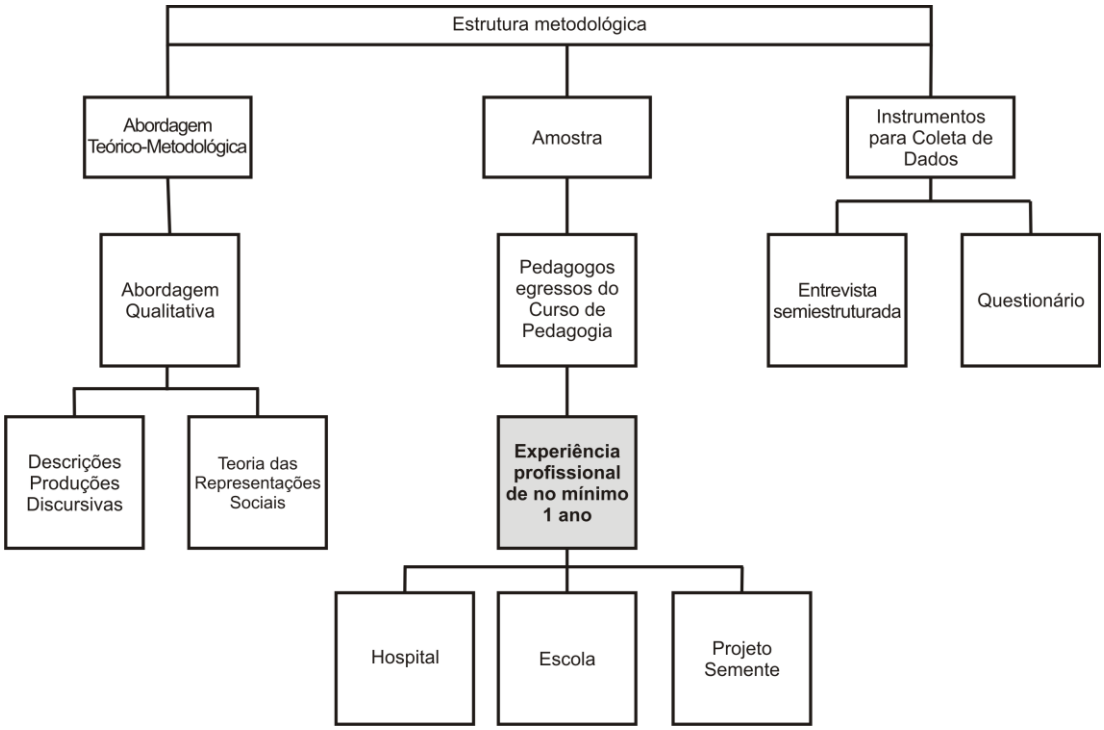

Figura 3 - Esquema estrutural da metodologia.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, constituem-se como conteúdos discursivos integrantes do processo de análise: a) expectativas construídas pelos licenciados em relação ao Curso de Pedagogia; b) espaços consolidados e conquistados pelos egressos do Curso de Pedagogia da UFV; e c) dinâmica do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido e desafios emergentes nos espaços diversificados de atuação.

Uma vez que se optou por analisar os dados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, as respostas obtidas foram organizadas em temas e categorias.

4.1. Expectativas construídas pelos licenciados em relação ao Curso de Pedagogia

O primeiro eixo temático de análise desta pesquisa busca contextualizar o ingresso dos licenciados no Curso de Pedagogia, especificamente os motivos que os levaram a escolher esse curso. Fundamentando nos conteúdos das falas apresentados pelas entrevistadas, pode-se identificar que a escolha pelo Curso de Pedagogia não foi, inicialmente, determinada por um interesse pela profissão, seu campo de estudo ou informações pertinentes a ele.

Nesse contexto, três aspectos merecem ser destacados: interesse precedente por outros cursos; ponte de corte baixo e facilidade de acesso; incursões em contextos sociais que possibilitaram possíveis vínculos com a

área educacional e influência de familiares que trabalhavam na área da Educação.

Majoritariamente, nove das 10 entrevistadas afirmaram que a inserção no curso foi mediada por um interesse, primeiramente por outros cursos e não pela Pedagogia. A fala a seguir é uma ilustração desse entendimento:

> Bom, no começo eu fazia o Curso de Jornalismo em João Monlevade e aí por questões pessoais eu resolvi trancar e tinha uma ideia de vir pra Viçosa pra tentar o Curso de Jornalismo aqui. Aí, tentei umas três vezes, mas não consegui e o único curso que se esbarrava assim com as disciplinas que eu já havia estudado pra prova de transferência era Pedagogia. [...] Não foi questão assim, que no começo eu queria fazer Pedagogia, foi por uma questão assim, de resolver, tentar inserir, ingressar na UFV, que eu achava que seria mais fácil (Sara – Projeto Semente).

É importante ressaltar, também, que a facilidade de ingresso no curso, trazendo possibilidades efetivas de entrar na universidade, mobilizou metade das entrevistadas a optarem pelo Curso de Pedagogia. Todas se reportaram ao fator número de candidato/vaga como um dos condicionantes que influenciaram em sua escolha.

De acordo com Pereira (2006), os Cursos de Licenciatura permanecem entre aqueles com menor relação candidato/vaga, não sendo os preferencialmente escolhidos pelos candidatos. Isso pode ser retratado nesta pesquisa, através da escolha de pedagogas por outros cursos que não a Licenciatura em Pedagogia, significando um “alerta em relação à falta de atrativos que as licenciaturas oferecem” (PEREIRA, 2006).

Para uma das entrevistadas, o curso inicialmente escolhido foi a Psicologia, que lhe possibilitou, através de experiências acadêmicas no campo da educação especial, novos olhares para a Pedagogia como campo profissional.

> Bem, eu entrei primeiramente no curso de Psicologia, fiz um ano e meio de Psicologia e quando eu era estudante de Psicologia eu comecei a fazer estágio, estágio não, um trabalho voluntário na APAE de Juiz de Fora, porque eu sempre gostei da área de educação especial e lá dentro da APAE eu percebi que para esta área, pelo menos pra mim, eu poderia contribuir mais. Juntou com alguns fatores pessoais que facilitaram pra eu voltar pra Viçosa, então

> resolvi prestar o vestibular para Pedagogia aqui e fazer. Já entrei no curso sabendo que eu queria voltar pra esta área que eu gostava quando estava na Psicologia (Bruna – Hospital).

A influência da família na escolha no curso foi decisiva para uma das entrevistadas. Como todas as mulheres de sua família são professoras, esta seria também uma oportunidade de dar prosseguimento a essa profissão. Tem-se, assim, que a escolha do curso não foi opção ancorada em decisão individual. A orientação da mãe foi significativa:

> E sempre minha mãe sempre me incentivou "tenta Pedagogia!", porque minha família toda... As mulheres todas são professoras, os maridos, meus tios, todos são professores. E eu nunca quis, mas eu sempre gostei. Aí, depois de 10 anos que eu resolvi voltar a estudar de novo, já tinha esse interesse pela profissão. Aí também por ser mais fácil pra passar, né, veio isso também... E por ser uma área aonde a gente vai, sempre tem emprego (Camila – Hospital).

A facilidade de emprego no campo profissional foi um forte condicionante, nesse processo, para duas entrevistadas, sob o argumento de que a educação está em toda parte e que em todo lugar existe uma escola onde o pedagogo dificilmente ficará desempregado.

Entre as entrevistadas, apenas uma afirmou gostar da educação, recorrendo ao argumento de que:

> Escolhi o curso de Pedagogia primeiramente por causa da educação especial [...] Porque eu vi na grade, essa parte de educação especial, então eu via e falava "nossa, mas é isso que eu quero trabalhar, quero trabalhar com crianças especiais, né, que eu acho legal, quero trabalhar na APAE". Então inicialmente foi por causa da educação especial (Lara – Docência).

No conjunto das falas, pode-se observar que a escolha pelo Curso de Pedagogia foi determinada por fatores diversos, entre os mais destacados a facilidade de acesso ao curso, ingressar na universidade, possibilidade de exercer uma profissão e a empregabilidade. Em face desse contexto, não se pode desconsiderar o perfil socioeconômico das entrevistadas, na análise dos indícios de suas representações no que se refere ao processo de

escolha, ou por assim dizer, na configuração dos primeiros vínculos identitários construídos em relação ao Curso de Pedagogia.

As pedagogas entrevistadas nesta pesquisa tinham uma média de idade entre 25 e 27 anos. Em relação à renda familiar, 55% disseram possuir um tributo mensal de quatro a oito salários mínimos, e os outros 45% pronunciaram que a renda ia de três a quatro salários mínimos.

Referindo-se ao grau de escolaridade dos pais das entrevistadas, 43% deles possuíam o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), 43% o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e 14% o Ensino Superior. As profissões dos pais elencadas foram: aposentado, lavrador, eletricista, autônomo, comerciante e professor universitário.

Com relação ao grau de escolaridade das mães das entrevistadas, 29% possuíam o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), 14% o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), 43% o Ensino Médio e 14% o Ensino Superior. Quanto à profissão das mães, 57% eram domésticas, e o restante se dividia entre professoras aposentadas, secretárias e comerciantes. Por meio dessas informações, percebe-se que as mães possuíam grau de escolaridade maior que o dos pais, apesar de 57% delas atuarem como domésticas.

Esses dados são significativos no entendimento de que se trata de alunos que pertencem a classes sociais de menor prestígio, em que o acesso a níveis de escolarização mais elevados pode possibilitar ascensão social e econômica, em que ter profissão é condição para imersão no mercado de trabalho.

Para Nogueira (2004), a autosseleção dos candidatos a um curso superior pode ser entendida a partir de alguns conceitos como a autosseleção acadêmica, a autosseleção socioeconômica e a autosseleção de gênero e etnia.

No processo de análise das falas das entrevistadas anteriormente apresentadas, é importante destacar a autosseleção socioeconômica no entendimento de que indivíduos menos favorecidos social e economicamente tendem a ter mais cautela ao fazer sua escolha, optando, assim, por cursos com grau menor de dificuldade para ingressar. O contrário

acontece com os indivíduos que possuem perfil socioeconômico mais favorável, pois se arriscam mais ao escolher sua profissão, optando, assim, por aquelas que são mais valorizadas social e economicamente.

Vários estudos têm analisado a origem socioeconômica de estudantes que ingressam nos Cursos de Licenciatura. Pesquisas desenvolvidas por Pereira (2006) e Saraiva (2010) constataram que os estudantes que optam pelos Cursos de Licenciatura são majoritariamente oriundos de classes sociais de menor prestígio. Saraiva (2010) identificou correlação entre a escolha dos referidos cursos, a facilidade de acesso a eles, maiores chances de alcançar um emprego e desempenho acadêmico. Considerou-se ainda, nos estudos realizados por essa autora, que os cursos em questão são os de menor prestígio acadêmico. Esse aspecto foi destacado também por Pereira (2206), segundo o qual:

> Os cursos com opção para a Licenciatura estão entre os menos prestigiados da Universidade. Apesar de um numero relativamente grande de matrículas (em torno de 20% do total da UFMG), o número de graduados em Licenciatura, ou seja, aqueles que efetivamente se formam professor é pequeno. Conseqüentemente, a contribuição dessa instituição na formação de docentes para o ensino fundamental e médio tem sido quantitativamente pouco expressa (PEREIRA, 2006, p. 113).

As pedagogas entrevistadas foram ainda interrogadas sobre seus salários, a fim identificar a importância atribuída à profissão docente no mercado de trabalho. Com relação aos dados econômicos da profissão, tem-se que os salários dessas variam muito segundo sua ocupação, a carga horária de trabalho e o setor do emprego – público ou privado.

O salário das pedagogas que atuam na escola, tendo carga horária de 40 horas, varia de R$700,00 a R$1.320,00. Já as entrevistadas que militam na área de saúde, tendo carga horária de 12 a 20 horas, os proventos eram de R$500,00 a R$640,00.

Considerando os contextos de atuação e condições de trabalho, há elementos sugestivos nos argumentos das pedagogas de que a escola está passando por um processo de depreciação, como espaço de atuação do pedagogo. Esse aspecto pode ser identificado na fala de uma das

entrevistadas, quando mencionou sua busca por novos espaços de atuação. A fala seguinte ilustra esse argumento:

> Eu acredito que o pedagogo está procurando novos campos de atuação para além da escola, devido á baixa remuneração e crescente desvalorização que encontramos na área da educação (Dayana – Supervisão).

Fazendo análise sobre as condições de trabalho dos professores, Gatti (1997) argumenta que a docência é uma profissão que se tem mostrado cada vez menos atraente devido a alguns fatores, entre eles os salariais e as condições do exercício profissional, sendo esses alguns dos que têm desmotivado os profissionais por essa carreira.

É importante mencionar, em relação à escolha do Curso de Pedagogia e seus fatores determinantes, que as entrevistadas reconhecem que, apesar de sua inserção no curso não ser propiciada, inicialmente, por identificação com ele, os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, as experiências nos estágios, a interação com os colegas e os laços de amizade possibilitaram que elas construíssem novos quadros referenciais sobre o curso, a profissão e o campo de atuação. Nesse sentido, novas configurações representativas são identificadas nas falas das entrevistadas:

> Todo mundo entra no curso querendo mudar, mas você acaba fazendo amizades, você se afeiçoa às pessoas e acaba não mudando. Quando você fala que vai mudar as amigas falam: ah, não muda!A gente já tá aqui! E acabei não mudando de curso e acabei gostando também, do Curso de Pedagogia (Rita – Projeto Semente).

O segundo eixo temático de análise desta pesquisa refere-se ao conceito de Pedagogia e às perspectivas de atuação do pedagogo no campo profissional. Através da análise das falas das entrevistadas, pode-se, igualmente, perceber que não existe uma única *concepção do que seja Pedagogia*. As pedagogas constituem diferentes significações em relação a esse campo disciplinar e profissional, ancorando-se suas representações nas ações, nos saberes e nos espaços profissionais de atuação. Ressalta-se que a escola, o hospital e o Serviço de Atendimento à Saúde Mental serão explorados com maior profundidade na segunda seção desta análise.

Para a licenciada que atua como na instituição hospitalar, a Pedagogia é concebida como *uma ciência e uma prática da Educação,* ou seja:

> Pedagogia pra mim é uma ciência e uma prática. Eu acho que um não está separado do outro, a gente não pode falar da ciência da educação ou só da prática da educação e descobri que a Pedagogia é muito mais que o espaço escolar; que o educador, o pedagogo é muito mais que o espaço escolar, que ele pode estar presente em diversos setores, porque a relação de aprendizagem está presente no nosso dia-dia em tudo (Bruna – Hospital).

Já para a pedagoga que atua no Serviço de Atendimento à Saúde Mental – Projeto Semente[16] a Pedagogia é conceituada como *participação* profissional em áreas e espaços distintos, cabendo ao profissional atuar em diversos campos que têm a educação como objetivo e meio a ser alcançado.

> Bom, Pedagogia pra mim é uma participação de um profissional que vem a trabalhar em diversas... Diversos ambientes, diversas áreas a questão educacional. E a questão educacional ela não se limita simplesmente à escola (Sara – Projeto Semente).

Diferentemente, para a pedagoga que atua na escola como docente a Pedagogia é representada como um processo de mediação, de ensinamento, ou seja:

> Eu acho que é um processo assim, de ensinamento, né, de mediação com o aluno, de poder dar suporte, de poder dar os primeiros passos, de ajuda mesmo, de mediação, na prática do ensino, na prática do aprendizado (Ana – Docente).

Visto que a pedagoga atua como docente, percebe-se que a concepção de Pedagogia é elaborada ancorando-se nas funções que ela desempenha como professora, mediadora do conhecimento. Assim, pode-se considerar que há fortes indícios de que as representações que as entrevistadas têm de Pedagogia estão ancoradas no fazer pedagógico, nos espaços diferenciados de atuação, sendo representada no conjunto das falas sob diferentes dimensões: epistemológica (relacionada à ciência);

[16] Ver item 4.2.

social (pautada no engajamento e participação); e metodológica (instituída no processo de ensino).

Para as entrevistadas, a Pedagogia não se configura como um conceito abstrato, mas, sim, em permanente construção, fundamentando-se nos saberes da experiência consolidados nos espaços de sua atuação.

De acordo com Tardif (2007), os saberes experienciais são saberes específicos instituídos pelos professores no desenvolvimento de sua prática profissional, que são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes que emergem da realidade são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber-ser.

Dialogando com as entrevistadas sobre suas *perspectivas de atuação na profissão* e considerando a formação adquirida no curso, observa-se em suas falas a seguir que o ingresso no Curso de Pedagogia traz como primeiro contexto a representação da escola como o único espaço reconhecido de atuação profissional. Ao longo do curso, com engajamento dos discentes em projetos de extensão e em pesquisas, uma nova leitura sobre a realidade de atuação do pedagogo se constrói: a descoberta de outros espaços pedagógicos possíveis de incursão e desenvolvimento das práticas educativas:

> Então, eu achava que era só o mercado tradicional escolar, de ambiente escolar que a gente já conhece – professor, supervisor - mas eu percebi que este mercado está crescendo cada vez mais e que a importância do pedagogo em outras áreas está sendo vista e valorizada (Bruna – Hospital).

Vê-se, assim, que as trajetórias construídas ao longo do curso possibilitaram às pedagogas o conhecimento de outros espaços onde poderão atuar, assim como também a importância do fazer pedagógico em outras áreas, para além do ambiente escolar.

> Bom, quando entrei no Curso de Pedagogia... Sempre vinha aquele discurso da escola... Escola... Escola... Escola... Então, assim, eu comecei a ficar um pouco preocupada, por que será que o pedagogo, ele... Ele vai trabalhar só na escola? Será que a questão educacional ela se restringe

> simplesmente à escola? E aí, depois com o tempo eu fui descobrindo que não é simplesmente na escola que o pedagogo vem a trabalhar (Maria Alba – Hospital).

Atrelada à representação otimista das oportunidades diversificadas de atuação do pedagogo, identificam-se, igualmente, decepções relativas à valorização da profissão, do trabalho pedagógico no cenário social e suas reais condições de efetivação. Esse sentimento é retratado na fala de uma entrevistada:

> O problema do mercado de trabalho para o pedagogo é que ele continua sendo mal remunerado. As condições de trabalho não são as desejáveis, às vezes a gente não consegue fazer na prática o que a gente queria, pelas nossas condições de trabalho, mas eu acho que o mercado está ampliando cada vez mais (Bruna – Hospital).

Somando a esse contexto da desvalorização profissional e da abertura de novos campos de atuação, tem-se a falta de informação sobre a função do pedagogo e suas reais possibilidades de atuação:

> Eu acho que são inúmeras as possibilidades e ao mesmo tempo é uma área não muito bem definida. Né, onde você vai você tem emprego, mas ainda o pedagogo ele não... Ele não... Se alguém pergunta assim “o que você faz?”, o pedagogo ainda não sabe informar... O pedagogo ao mesmo tempo em que ele pode atuar em várias situações, em vários ambientes, ele ainda não tem a sua profissão bem delimitada, pro que é. Então todo mundo vê o pedagogo como um simples assim, um professor lá de séries iniciais... Um professor. Quando fala pedagogo, quem não é da área só pensa como a profissão professor, não pensa em todas as áreas... Não é que não pensa, não sabe as áreas que ele pode atuar. Então não é bem delimitado ainda (Camila – Hospital).

O desconhecimento das áreas potenciais de atuação do pedagogo, bem como a indefinida caracterização de suas reais funções, tem levado, socialmente, à compreensão de que sua função se limita ao trabalho docente. Pode-se atribuir essa representação, em parte, às DCNs, que regimenta a docência como o eixo articulador da formação do pedagogo, bem como a concepção vaga e imprecisa do que seja esse profissional. Há ambiguidade nas DCNs ao sobrepor a figura do pedagogo à do docente.

Observa-se que a palavra pedagogo não é evocada nos textos regimentais.

Para Libâneo (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais ao instituir a docência como a base da formação do pedagogo estará formando, prioritariamente, o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, limitando os espaços de atuação que o Pedagogo já havia conquistado ao longo de sua história. Ainda segundo ele, o Curso de Pedagogia deverá oferecer formação abrangente que habilite seus profissionais a atuarem em espaços escolares e não escolares.

Libâneo e Pimenta (2002) argumentaram que o Curso de Pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais para atuar no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares, reconhecendo haver diferença entre a docência e o pedagogo. Segundo eles, é um equívoco lógico-conceitual unir as duas funções em um mesmo profissional, pois "[...] a Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas", por isso não se pode afirmar "[...] que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas" (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 29).

Conforme relatou Libâneo (2000), os processos educativos que estão presentes na realidade são complexos e multifacetados, por isso a necessidade de serem investigados sob vários enfoques, não podendo ser reduzidos apenas ao âmbito escolar.

O perfil de pedagogo apresentado nas DCNs oferece concepção de docência bastante abrangente, já que não diz respeito somente ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, mas também à gestão da escola e às atividades que ultrapassam esse contexto.

Essa indefinição pode ser observada nas entrevistas, em que a profissão do pedagogo apresenta configuração imprecisa para as entrevistadas. Como não há acepção clara, o pedagogo pode atuar em diversos lugares, mas ao mesmo tempo não está preparado e nem recebe formação adequada, ou seja:

> [...] Então ser pedagogo é isso, é às vezes, é até uma indefinição pra gente. A gente sabe que a gente atua... A gente acaba sabendo o que todo mundo sabe, né, ele na escola, como professor. E aí que a gente sabe que a gente

> pode um monte de coisa, mas a gente não sabe como poder. Então o curso, a gente sai meio que um pouco perdido (Camila – Hospital).

A ênfase atribuída à experiência, às ações e saberes constituídos nos espaços formativos de atuação e os desafios enfrentados no cotidiano do fazer pedagógico reafirmam mais uma vez, como ilustrado na fala de uma das entrevistadas, que as representações constituídas se ancoram na prática vivenciada, em um processo de descoberta, saber:

> Para mim, ser pedagoga tem sido uma descoberta. Mas, além disso, é também um desafio, pois a cada dia descubro novos caminhos a trilhar e encontro sempre desafios, que felizmente estou conseguindo superar. Eu, como uma recém formada, me vejo começando a trilhar meu caminho e, agora até mais do que na graduação, me constituindo enquanto pedagoga, porque é na pratica, no sucesso e também no fracasso, que tenho amadurecido profissionalmente. Então, para mim, ser pedagoga é trilhar os caminhos da descoberta, da inovação, superando sempre os obstáculos. É vencer em prol do outro, contribuindo com a educação e, com isso, com a formação de pessoas (Bruna – Hospital).

As entrevistadas, ao serem questionadas sobre as *normatizações que as Diretrizes Curriculares Nacionais* preveem para o Curso de Pedagogia, especificamente no que se refere ao Artigo 4º, afirmaram que os Cursos de Pedagogia, ao instituírem a docência como as bases da formação do pedagogo, vão de encontro à regulamentação.

> Então eu acho que as DCNs estão corretas, estão de acordo com a realidade do pedagogo, mas as grades curriculares dos Cursos de Pedagogia estão indo contra isso, porque o pedagogo agora ele é formado somente para a docência (Bruna – Hospital).

Para as entrevistadas, há inconsistência entre as normatizações das DCNs e o Curso de Pedagogia em que se formaram, tanto no que se refere à sua estrutura curricular quanto aos seus fundamentos. Parece haver crítica redundante ao curso, ao instituir a docência como base da formação pedagógica, considerando-se as possibilidades de atuação profissional normatizadas pelas DCNs, que se apresentam como bastante abrangentes.

> Acho que nesse artigo das DCNs, está bem dito que o pedagogo teria que estar capacitado para atuar em outras áreas não-escolares [...] Porém as Diretrizes Curriculares, as grades curriculares dos Cursos de Pedagogia vão contra esse artigo, principalmente após essa reformulação (acho que de 2008, se não me engano, que é que entrou em vigor em 2008) que o pedagogo agora ele é formado somente para a docência. E o pedagogo que é formado somente para a docência, ele não está habilitado a atender a todas essas áreas que as Diretrizes indicam, recomendam e que são necessárias (Bruna – Hospital).

Há indicativos nas falas suscitadas de que não há clareza por parte das entrevistadas de que as normatizações do Curso de Pedagogia da UFV, em que se graduaram, estão amparadas no texto das DCNs.

Referindo-se especificamente ao Curso de Pedagogia da UFV, a questão da docência como a base da formação do pedagogo foi incorporada em 1999, com a reformulação de seu Projeto Político Pedagógico. Assim, desde 1999 o Curso de Pedagogia da UFV[17] tem a docência como base obrigatória da formação e identidade profissional do pedagogo. Também, é importante ressaltar que esse curso, desde a sua origem em 1971, sempre teve a escola como foco de atuação desse profissional.

Com a aprovação das DCNs em 2006, o Curso de Pedagogia da UFV adotou as orientações dessa normatização, extinguindo as habilitações técnicas (em que essas deveriam, agora, ser oferecidas no nível da pós-graduação), tendo a docência como a base da formação do pedagogo, com ênfase na gestão, pesquisa e extensão. Com a reformulação em 2008, o curso passou a oferecer a habilitação a seus licenciados para atuarem em outros mercados de trabalho e em campos emergentes, como organizações não governamentais e em instituições educativas diversas. Tem-se, assim, o novo perfil do Curso de Pedagogia inaugurado em 2008, em que a docência é a base da formação do pedagogo, ao mesmo tempo que amplia o espaço de atuação deste para campos emergentes – instituições educativas diversas.

As entrevistadas, ao avaliarem sua formação, relataram não se encontrarem preparadas para atuar em espaços educativos, realidades culturais diferenciadas. Nesse sentido, ilustra uma das entrevistadas:

[17] Ver item 2.3 (O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa).

> [...] o pedagogo, agora, ele é formado somente para a docência. E o pedagogo que é formado somente para a docência, ele não está habilitado a atender a todas essas áreas (Bruna – Hospital).

O Curso de Pedagogia da UFV, após sua reformulação ocorrida no ano de 2008, propõe como objetivo a formação de profissionais aptos a atuarem na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFV fica clara a opção favorável à docência:

> Fica evidenciada a opção política do DPE em favor da docência, gestão e da pesquisa, oportunizando a análise e o aprofundamento na dinâmica da formação pedagógica de questões relativas ás práticas de gestão do cotidiano escolar, com abordagem de temas ligados à formação docente e constituição do sujeito professor, e de questões relativas ás políticas sociais de inclusão e sua relação com a educação e com a escola (Departamento de Educação, 2008, p. 8).

Para as entrevistadas, o Curso de Pedagogia da UFV tende a valorizar a escola como espaço prioritário da atuação pedagógica. Exemplificando, uma das entrevistadas argumentou que os estágios supervisionados na educação não escolar ainda são validados. O estágio supervisionado para ser aceito e reconhecido precisa ser realizado obrigatoriamente em escolas:

> Tem professor lá que abraça a causa, sabe, de valorizar essa questão do pedagogo nas áreas não-escolares. Mas os quatro estágios supervisionados são em áreas escolares. [...] Não há um incentivo, um trabalho assim, da maioria dos professores em relação ás áreas não-escolares... (Maria Alba – Hospital).

As experiências ou estágios em espaços não formais são reconhecidos na modalidade de Estudos Independentes. Como explicitado no Projeto Político-Pedagógico do curso, esses são compreendidos por estudos e práticas independentes realizados pelos alunos, envolvendo a participação destes em cursos, monitorias e estágios em variados campos educacionais. Como o Curso de Pedagogia da UFV tem como base a docência, o Estágio Supervisionado deve ser feito obrigatoriamente em escolas.

Fireman (2006), referindo-se aos estágios e à sua caracterização nas DCNs, explicita que a legislação “mesmo quando tenta esclarecer que o estágio deve ser realizado em ambientes escolares e não escolares, a intencionalidade do texto é a educação formal” (FIREMAN, 2006, p. 76). Apesar de as DCNs abrirem espaço à educação não formal, percebe-se que a educação escolar ainda é privilegiada, dando pouca abertura ao acesso às iniciativas da educação não escolar, inclusive nos aprendizados extracurriculares.

No contexto das discussões sobre a atuação do licenciando nos espaços formais e não formais, a escola se configura, para as entrevistadas, como espaço não atrativo. Elas explicitam a violência, o desrespeito dos alunos para com os professores, a hierarquia dentro da instituição e o descomprometimento dos pais com relação à educação dos filhos como fatores que tendem a distanciar o pedagogo da escola. Considera-se, em sentido mais amplo, a desvalorização dos profissionais da educação. A carreira profissional é tencionada pela desvalorização social e econômica. Há dificuldade em consolidar estruturas de carreira e níveis salariais para os profissionais da educação.

Para Gatti (1997), a carreira de professor do ensino básico é uma área profissional que se tem mostrado cada vez menos atraente devido a alguns fatores, como: condições em que os cursos de formação de professores são oferecidos, as condições do exercício profissional da docência e, também, as condições salariais do docente.

Ainda segundo essa autora, muitos estudos analisados mostram que a preferência pelo Magistério ou Licenciatura nem sempre se constitui em escolha pela carreira docente, em que muitos discentes que fazem esses cursos não pretendem exercer a profissão. Quanto aos que exercem, há apreensão quanto à sua permanência na ocupação “condicionando isso a conseguirem posição mais estável e definida, aspecto sobre o qual levantam também dúvidas pelas informações que têm sobre a forma como seu trabalho é considerado, tanto no setor público quanto no privado” (GATTI, 1997, p. 59).

Assim, a entrada do pedagogo em outros ambientes pode representar formas alternativas de reconhecimento da profissão e a possibilidade de constituir novas relações de trabalho. Nesse sentido, na opinião das

entrevistadas as DCNs apresentam novas perspectivas de atuação. Ainda segundo uma das entrevistadas, “as diretrizes mais uma vez vêm ampliar o papel do pedagogo dentro da educação, né. É muito bom, muito bom que o pedagogo pode trabalhar em várias áreas” (Camila – Hospital). Entretanto, demonstraram insegurança em relação à habilitação para atuação. Ao especificar essa questão, a entrevistada afirmou:

> (...) só que depois de formado eu acho que falta mais, vamos supor, um conselho de pedagogos. Uma coisa mais formalizada, porque você forma você é habilitado pra esse monte de coisas, é muito amplo, mas ao mesmo tempo não tem uma definição. Você pode atuar em vários lugares, mas ele não é delimitado, não sabe pra que é ao mesmo tempo. Então ocorre um pouco de desvalorização da gente (Camila – Hospital).

Analisando o documento das diretrizes, tem-se que ele prevê a possibilidade de atuação desse profissional em espaços escolares e não escolares, contudo não explicita quais são esses espaços, caracterizando-os como “outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 6). Não há clareza quanto às atividades que o pedagogo pode desenvolver fora do contexto da educação formal. Para Fireman (2006), o texto das Diretrizes é ambíguo, pois:

> A abertura dos termos utilizados pelos relatores desse documento permite diferentes interpretações, e perceber o quanto eles se contradizem e são ambíguos, principalmente quando tenta explicitar a formação do pedagogo para atuar em contextos fora da escola. Mesmo porque, quando considera processos educativos não-escolares, deixa claro que a formação e atuação do pedagogo podem ser nas instituições de ensino ou fora delas, mas num processo de educação formal (FIREMAN, 2006, p. 75).

De acordo com essa mesma autora, a intencionalidade do texto das Diretrizes é a educação formal, observando-se a atuação do pedagogo apenas na escola, pois não são consideradas nessa resolução a formação e o campo de trabalho não formal para o pedagogo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia destacam a atuação dos pedagogos em espaços não escolares. Entretanto, fica para as instituições formadoras o desafio de problematizar o lugar da educação não formal e o campo de trabalho para os pedagogos.

4.2. Contextualização dos espaços pedagógicos de atuação dos entrevistados

Antes de se referir à dinâmica do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvida pelos entrevistados nos espaços de atuação – saúde mental, hospital e escola e respectivos desafios – é importante, em se tratando de estudo sobre as Representações Sociais, que seja feita a contextualização desses espaços, buscando apreender os princípios de que fundamentam seus saberes, bem como seus valores constitutivos. Neste estudo, buscou-se dialogar com o conceito de espaço para além de sua compreensão como realidade física e, sim, em sua dinâmica social, histórica, cultural e disciplinar.

Vasconcellos (2002) se refere ao conceito de espaço como lócus de dominação e de conflitos. Para essa autora, os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, onde a posse de grandezas de certos capitais – cultural, social, econômico – gera internalizações de disposições a que se denomina *habitus*, que determinam o pensar, o fazer e o sentir dos atores sociais.

4.2.1. O trabalho do pedagogo no contexto hospitalar

O primeiro espaço de atuação pedagógica a que propôs aqui investigar foi a instituição hospitalar. A atuação nesse espaço tem-se constituído como nova modalidade de trabalho do pedagogo. Seu objetivo é assistir à criança e ao adolescente hospitalizado em seu desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo. Em linhas gerais: a) agenciar a integração entre a criança, a família, a escola e o hospital, tornando os traumas da internação mais brandos, numa proposta de amenizar a possível desmotivação e estresse ocasionados pela internação; b) propiciar relação e proximidade entre a nova vivência da criança e do adolescente no hospital com sua rotina diária, anterior ao internamento; c) possibilitar à criança hospitalizada o acesso à educação mesmo se encontrando em ambiente hospitalar.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito à educação é dever não só da escola, mas da sociedade, na qual se devem buscar alternativas que amenizem as dificuldades encontradas em muitas situações. Nesse contexto, surge um novo campo de atuação para os profissionais da educação: o hospital. Segundo Matos:

> O campo da Pedagogia Hospitalar surgiu da necessidade expressa de pessoas, que por motivos ligados a enfermidades, afastam-se do momento de escolarização e, com isso, tornam-se excluídos das instituições de ensino e da própria comunidade a que pertencem. De certa forma, as escolas não possuem nenhum tipo de tratamento especial para alunos que se enquadram nestas modalidades, desestimulando-os a continuarem sua escolarização e confrontando-se com o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante uma educação gratuita, para todos e com qualidade. Contudo, este trabalho busca preservar o vínculo entre o processo educativo e a criança/adolescente, executando seu papel transformador da realidade presente (MATOS, 2007, p. 1).

O fato de a criança e do adolescente estarem internados em um hospital, afastados do convívio social de seus grupos de referência e contextos de atuação, como das atividades educativas e lúdicas vivenciadas, faz que suas rotinas sejam afetadas, gerando um quadro psíquico de instabilidade emocional. Sentimentos como insegurança, medo, tristeza e apatia, entre outros, tendem a produzir quadros de ansiedade e depressão. Por isso, torna-se importante que sejam desenvolvidas atividades com elas, a fim de amenizar o clima estressante e angustiante do hospital, além de lhes proporcionar a continuidade dos estudos. Nesse caso, é de extrema importância que se crie nessa instituição um ambiente que propicie à criança e ao adolescente vivências lúdicas, com o objetivo de que eles não apenas se recuperem de sua enfermidade ou aceitem a ação de procedimentos, mas que mobilizem aspectos relativos ao pedagógico e ao psicológico. Por isso, o princípio do trabalho pedagógico desenvolvido será promover atividades que envolvam a criança em seu aspecto integral.

A criança que se encontra hospitalizada por longo período de tempo fica prejudicada em sua escolaridade e, muitas vezes, abandona a escola devido às dificuldades que encontra ao retornar a ela, trazendo, assim, prejuízos às suas atividades sociais. Ou seja:

> O internamento também traz prejuízos para as atividades sociais da criança, uma vez que no hospital ela fica mais afastada da família, da escola, dos amigos, etc. A falta de ação, de atividade no hospital é outro fator que deixa a criança sem entusiasmo, sem alegria e sem ânimo para recuperar sua saúde. Por isso o trabalho do pedagogo no hospital é extremamente importante para atender essas necessidades psicológicas, sociais e pedagógicas da criança, a fim de evitar tantos prejuízos (SASSI; MACHADO, et al., 2004, p. 45).

A efetivação e eficácia da ação pedagógica requerem, entretanto, trabalho cooperativo que promova a integração entre a equipe pedagógica e as demais da área da saúde, além da participação efetiva da família.

Uma vez que o hospital constitui espaço de socialização**,** tem-se que vários tipos de relações se entrelaçam e se integram naquele ambiente: ações da família, da criança hospitalizada, ações dos médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais, entre outros. A Pedagogia Hospitalar pode também contribuir para que as relações da criança com outros segmentos do hospital se tornem mais efetivas. Credita-se ao trabalho pedagógico papel transformador das relações sociais dentro do hospital, transformando esse ambiente triste e, muitas vezes, desconfortante em um local mais descontraído e harmonioso. Segundo Matos (2207), as atividades desenvolvidas devem ser orientadas por:

> Projetos lúdicos, pedagógicos e criativos, desenvolvendo habilidades de acordo com as especificidades pertinentes a este contexto, dentro de suas necessidades no tempo em que os mesmos estiverem internados, envolvendo-os também em seu processo escolar (MATOS, 2007, p. 1).

Nesse sentido, várias atividades podem ser desenvolvidas pelos pedagogos, entre as quais a contação de histórias, jogos, dramatização, artes e outras, que possibilitem a livre expressão da criança

Para o MEC, o nome oficial do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido em hospitais é Classe Hospitalar, que vem a ser: “(...) um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar” (BRASIL, 1994, p. 20 *apud* FONTES, 2005).

Reconfigurando o contexto histórico de imergência das Classes Hospitalares, tem-se como marco inicial seu surgimento em 1935, em Paris, quando foi inaugurada a primeira escola para crianças inadaptadas. Seu exemplo foi seguido na Alemanha, na França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas.

A Segunda Guerra Mundial pode ser considerada marco decisório das escolas em hospitais. Esse episódio teve como resultado um grande número de crianças e adolescentes atingidos, mutilados, que estavam incapazes para ir à escola. Os médicos, nesse contexto, se engajaram e lutaram pela criação de escolas no ambiente hospitalar, devido à impossibilidade dos primeiros de continuar frequentando a instituição de ensino.

No Brasil, o trabalho do pedagogo dentro do hospital teve reconhecimento em 1995, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizados, através da Resolução nº 41, em seu item 9, que normatiza que o paciente hospitalizado, seja ele criança ou adolescente, tenha o direito de desfrutar em seu período de internamento “de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Capítulo V, na seção da Educação Especial, já traz as ideias iniciais da Pedagogia Hospitalar, pois em seu artigo 58, parágrafo 2, ressalta que “o atendimento educacional à educandos portadores de necessidades especiais será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996). A ação do pedagogo, nesse sentido, surge como trabalho direcionado ao atendimento às necessidades especiais de alunos que estão impossibilitados de frequentar uma escola regular.

Em 2002, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica. Esse documento teve como objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em

ambientes hospitalares e domiciliares. Então, tem-se que o trabalho das Classes Hospitalares é reconhecido pelo Ministério da Educação. De acordo com o MEC, é função das Classes Hospitalares manterem o vínculo das crianças hospitalizadas com as escolas que frequentavam, por meio dessa nova modalidade da educação, que deverá realizar as seguintes ações:

> Elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que se encontram impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente, e garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e, ou, adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 13).

A Classe Hospitalar visa articular a integração entre escola e ambiente hospitalar. De acordo com Fontes (2005):

> O professor atua como uma ponte entre o hospital e a escola, solicitando aos pais que levem o material escolar para que a criança continue tendo um acompanhamento pedagógico didático-curricular da escola no hospital [...]. A filosofia da Classe Hospitalar é a de que a criança está internada num hospital, afastada da escola contra sua vontade por causa de uma doença, mas não deve perder o ano letivo (FONTES, 2005, p. 22).

Em consonância com as orientações do MEC contidas no Documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar” (2002), os ambientes aonde serão feitas as atividades com as crianças/jovens hospitalizadas deverão favorecer o desenvolvimento e construção do conhecimento, respeitando-se as suas capacidades e necessidades educacionais especiais individuais. Para isso são necessários espaços adaptados, mobiliário adequado e instalações sanitárias próprias, além da formação de profissionais capacitados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Quanto aos recursos tecnológicos para a realização dos trabalhos nas Classes Hospitalares, contidas no Documento “Classe Hospitalar e

Atendimento Pedagógico Domiciliar" (2002), ressalta-se que devem ser disponibilizados alguns recursos audiovisuais. Por exemplo:

> Computador em rede, televisão, vídeo-cassete, máquina fotográfica, filmadora, videokê, antena parabólica digital e aparelho de som com CD e k7, bem como telefone, com chamada a ramal e linha externa. Tais recursos se fazem essenciais tanto ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, quanto para o contato efetivo da classe hospitalar, seja com a escola de origem do educando, seja com o sistema de ensino responsável por prover e garantir seu acesso escolar. Da mesma forma, a disponibilidade desses recursos propiciarão as condições mínimas para que o educando mantenha contato com colegas e professores de sua escola, quando for o caso (BRASIL, 2002, p. 16-7).

Quanto aos recursos humanos, na proposta do documento anterior é sugerida a presença de um professor coordenador (que coordena a proposta pedagógica); um professor (que irá realizar procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos); e um profissional de apoio (que auxilia o professor na organização do espaço e controle da frequência dos educandos e assessora na higiene do ambiente e dos materiais)

O MEC exige que o Poder Público identifique todos os estabelecimentos hospitalares ou instituições similares que ofereçam atendimento educacional para crianças, jovens e adultos, visando orientá-las quanto às determinações legais. Para o reconhecimento e aprovação, as Classes Hospitalares deverão estar em conformidade com o recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

O trabalho do pedagogo a que se refere este trabalho sugere uma ação mais global, pensando não somente na escolarização do enfermo, mas também no seu bem-estar geral e integrado. Assim, sua ação engloba a Classe Hospitalar no momento em que visa a uma ação integral dentro do hospital e não somente à escolarização da criança hospitalizada.

> Sem ignorar o fato de uma criança poder receber um atendimento escolar no hospital, a Pedagogia Hospitalar incorpora o conceito de Classe Hospitalar, mas considera que esse atendimento não deve ser prioritário, pois seria

> destinado, basicamente, às crianças que permanecem hospitalizadas por um período de tempo maior (FONTES, 2005, p. 22).

De acordo com Taam (2000), um dos pressupostos da ação do pedagogo dentro do hospital é que o conhecimento pode contribuir para o bem-estar físico, psíquico e emocional da criança enferma, mas não necessariamente o conhecimento curricular ensinado no espaço escolar. O conhecimento escolar é o “efeito colateral" de uma ação que visa, primordialmente, à recuperação da saúde. Não há dúvidas de que o trabalho do professor é ensinar, inserindo, o escolar, no lúdico, mas isso será feito tendo em vista como objetivo maior a recuperação da saúde do enfermo, meta idealizada e compartilhada por todos os profissionais que atuam em unidade hospitalar.

O atendimento às crianças/adolescentes poderá ser desenvolvido na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, de acordo com as restrições impostas ao educando devido à sua condição clínica ou de tratamento.

O pedagogo, ao adentrar-se nesse novo campo de atuação – o hospital –, necessita de conhecimentos sobre esse espaço, a fim de orientar sua ação e promover uma prática significativa. Esse estabelecimento é um ambiente de relações e de recuperação de valores humanos que tem a finalidade de proporcionar à população assistência médica, tanto curativa quanto preventiva. Sua função é contribuir para a readaptação física e mental do paciente, reintegrando-o à sociedade, em condições de retomar, tanto quanto possível, as funções que desempenhava anteriormente. Segundo o Ministério da Saúde:

> O hospital é parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica sanitária completa, tanto curativa como preventiva sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, cujos serviços externos irradiam até o âmbito familiar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de Recursos Humanos e Pesquisas em Saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhes supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a eles vinculados tecnicamente (BRASIL, 1977, p. 3.929 *apud* FONTES, 2005).

O hospital, desse modo, constitui não apenas espaço de cura e prevenção de doenças, mas também espaço de socialização.

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 1991), o hospital necessita fazer a integração harmônica entre as áreas médicas, administrativas, econômicas, assistenciais e também das áreas docentes e de pesquisa, porque a partir dessa integração o hospitalizado poderá ter melhoria integral e permanente, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista ético e da moral.

É dentro desse contexto de socialização e de integração de várias áreas do saber que se insere o trabalho do pedagogo. Matos (2001) ainda acrescenta sobre o profissional da educação:

> A Pedagogia Hospitalar colocará o profissional da educação diante deste novo cenário, sendo o seu maior desafio levar esperança de vida às crianças e jovens para que possam enfrentar de maneira positiva as dificuldades, com isso diminuindo suas ansiedades e sofrimento (MATOS, 2007, p. 5).

O atendimento pedagógico dentro do hospital desde seu surgimento passa por grandes avanços, como o crescimento das iniciativas, mas, entretanto, ainda hoje sofre algumas limitações como as dúvidas, os questionamentos e poucos estudos sobre o tema. Apesar disso, há aqui no Brasil várias iniciativas que têm servido de exemplo para o trabalho do pedagogo na instituição hospitalar. São eles:

- **O Hospital Universitário Antônio Pedro em Niterói**: o trabalho desenvolvido por esse hospital tem em vista à reintegração das crianças e adolescentes hospitalizados no ambiente escolar, ampliando as possibilidades de aprendizagem e oferecendo suporte e apoio técnico pedagógico adequado durante o período de internação.
- **Universidade de Maringá**: a Alvorada – Universidade de Maringá criou em 2003 um projeto educacional e pedagógico, em que os acadêmicos do Curso de Pedagogia realizam atendimento à criança hospitalizada através de atividades teatrais, músicas e danças, entre outras ações, contribuindo para a sua reinserção social e educativa.

- **Fundação Ricardo Moisés Junior (GAAC – Grupo de Apoio à Criança e ao Adolescente com Câncer)**: esta é uma fundação sem fins lucrativos que recebe crianças e adolescentes portadores de câncer. As crianças hospitalizadas desenvolvem atividades lúdico-educativas que são desenvolvidas com o auxílio da psicóloga da fundação, juntamente com voluntários.
- **Hospital do Câncer I**: neste Hospital, a Classe Hospitalar tem como objetivo proporcionar atendimento pedagógico às crianças e adolescentes portadores de neoplasia em tratamento quimioterápico ambulatorial e assegurar a manutenção dos vínculos escolares, restabelecendo a criança para sua escola de origem, com a certeza de que ela poderá se reintegrar ao currículo e aos colegas, sem prejuízo devido ao afastamento temporário.
- **Hospital Nossa Senhora da Conceição**: este hospital, localizado na cidade de Tubarão, em Santa Catarina, desenvolve atendimento educacional direcionado às crianças hospitalizadas, como o objetivo de atender às suas necessidades pedagógicas, dando continuidade à sua escolarização.

Além dessas experiências, há o exemplo da iniciativa criada pelo Hospital São João Batista, em Viçosa, MG. O trabalho pedagógico desenvolvido dentro desse hospital, pelas pedagogas egressas do Curso de Pedagogia da UFV, é um dos campos de estudo desta pesquisa.

4.2.2. O trabalho do pedagogo no Serviço de Atendimento à Saúde Mental – Projeto Semente

Outra frente de trabalho que se abre para o pedagogo é sua atuação na área da Saúde Mental. Nesta seção, busca-se contextualizar o Serviço de Atendimento à Saúde Mental – criado e desenvolvido pelo AGROS[18] para,

[18] O AGROS – Instituto UFV de Seguridade Social é uma entidade fechada de previdência privada constituída sob a forma de sociedade civil pela Universidade Federal de Viçosa, para suplementar as prestações asseguradas pela previdência oficial aos grupos familiares dos empregados dos patrocinadores e promover o bem-estar social dos seus destinatários. Foi criado em 8 de maio de 1980, data da Portaria n. 2119, assinada pelo Ministro Jair Soares, da Previdência e Assistência Social.

posteriormente, realizar uma possível interlocução com pedagogas que atuam nesse contexto, no que concerne à dinâmica do trabalho realizado, aos saberes constituídos e aos desafios enfrentados.

Antes de se tornar um Serviço de Atendimento, este se constituía na modalidade de um projeto direcionado à saúde mental. O Projeto Semente foi criado em 2003 pelo AGROS – UFV, tendo como objetivo geral promover a assistência integral aos portadores de transtornos mentais, usuários do PAS – UFV, enfocando suas relações com a família e ampliando o processo de reintegração biopsicossocial. Especificamente, os objetivos foram: a) sensibilizar a família do paciente em tratamento ambulatorial para a compreensão da doença e para a sua participação no processo terapêutico; b) assistir o paciente absorvido no Programa por meio de atendimento especializado por uma equipe interdisciplinar; c) desenvolver habilidades que facilitem aos pacientes a resolução de questões cotidianas relacionadas à reestruturação do ambiente, reelaboração das inter-relações sociais e reestruturação do pensamento; d) propiciar aos pacientes o desenvolvimento de recursos pessoais, sociais e inter-relacionais que visem à melhor convivência social; e) aperfeiçoar gastos com o tratamento dos pacientes num enfoque grupal, interdisciplinar, preventivo e não apenas de intervenções isoladas no quadro instalado; e f) promover a estabilização psiquiátrica e o uso racional das medicações e internações.

O Projeto foi construído a partir da demanda da Reforma Psiquiátrica ocorrida em 2001, que objetivou a modificação do sistema de tratamento clínico da doença mental, eliminando gradualmente a internação como forma de exclusão social. Esse modelo de sistema de tratamento clínico – internação –, representado por insituições com características asilares, seria substituído por uma rede de serviços territoriais de atenção psicossocial, visando à integração na comunidade da pessoa que sofre de transtornos mentais.

A Reforma Psiquiátrica teve como meta a desativação gradual dos manicômios para que aqueles que sofrem de transtornos mentais pudessem conviver livremente na sociedade. A Lei 10.216, sancionada em 2001 – Reforma Psiquiátrica –, propõe o acompanhamento ambulatorial aos pacientes, proibindo as internações em instituições com características

asilares e tratando da garantia dos direitos básicos do paciente psiquiátrico**.**

O Projeto Semente veio, assim, para reestruturar o tratamento e acompanhamento de pessoas com algum comprometimento mental. Com o direcionamento do modelo assistencial, regimentado pela Reforma Psiquiátrica, confirmou-se como necessária a reestruturação do modelo de atendimento aos portadores de transtorno mental, beneficiários do Plano de Assistência à Saúde dos Participantes do AGROS.

Os tratamentos convencionais nas clínicas da rede credenciada do Plano de Assistência à Saúde do AGROS (PAS – UFV) foram definitivamente considerados ineficientes, uma vez que os pacientes permaneciam internados por tempo prolongado, chegando ao extremo de 24 meses ininterruptos de hospitalização.

Analisando a situação desse grupo de pacientes, a Auditoria Médica do Plano também concluiu que não havia condições de, isoladamente, fazer o acompanhamento desses casos que, pelas características e especificidades, exigiam abordagem multidisciplinar para o desenvolvimento do tratamento que envolvesse profissionais da assistência social, da psicologia, da educação e da medicina.

O projeto-piloto iniciou suas atividades com a equipe composta por: uma coordenadora, uma psicóloga, um psiquiatra e uma assistente social. Posteriormente à implementação do Projeto, foram surgindo novas demandas, em que foi necessário ampliar a equipe técnica. Atualmente, o quadro técnico do Projeto foi ampliado com a composição multidisciplinar. A psicóloga é responsável pela Psicoterapia de Grupo, em que são direcionadas sessões de psicodrama com os grupos específicos, envolvendo os pacientes e os familiares (inclusão direta). Já o médico psiquiatra realiza atendimentos individuais periódicos, acompanhando a evolução dos casos e prescrevendo indicações farmacológicas que são custeadas integralmente pelo AGROS. Por sua vez, a assistente social executa o atendimento social de apoio voltado para os familiares e outros envolvidos no processo de reintegração psicossocial. Quando necessário, são mobilizadas redes institucionais de apoio, como ASBEM, Serviço Psicossocial da UFV, Ministério Público, Alcoólicos Anônimos, entre outros. As visitas domiciliares são coordenadas pela assistente social e realizadas por ela ou pela agente

de saúde, para orientações específicas relacionadas a questões sociais concretas, ao tratamento, medicação, higiene pessoal e doméstica. O agente de saúde proporciona suporte nos atendimentos e proposição de atividades criativas simples, como desenho, colagens e outras. Esse profissional também atua com a equipe como membro articulador, de apoio e elo com a família, buscando promover a saúde clínica e emocional (através do controle da medicação, cuidados pessoais, com a alimentação e com a ambiência doméstica) e a readaptação social (hábitos, socialização). O profissional da Educação Física desenvolve atividades físicas, recreativas e interativas monitoradas, atuando juntamente com a equipe como membro de apoio, a fim de oferecer atividades lúdico-recreativas e socioculturais. O pedagogo ministra a oficina lúdico-cognitiva, em que são desenvolvidos jogos recreativos, jogos estruturados – jogos de tabuleiro, dominó, quebra-cabeças, dramatizações, teatros etc. O objetivo é o desenvolvimento do sistema funcional da linguagem, funções cognitivas e habilidades numéricas, favorecendo a reintegração às atividades cotidianas. O nível de dificuldade é dosado de acordo com o aspecto motivacional e estrutural dos participantes. Atualmente, a pedagoga ministra a oficina de música, onde são trabalhados vários aspectos relacionados à cognição, afetividade e socialização. A alfabetização, a lateralidade, a coordenação motora, a memória e o raciocínio são habilidades desenvolvidas através da música. É importante ressaltar que a oficina de música foi implementada pela pedagoga, que possui formação nessa área.

No primeiro ano de funcionamento do Projeto, os resultados foram satisfatórios tanto em termos de eficiência e humanização do tratamento quanto do aproveitamento dos recursos aplicados. Como implicações na vida do paciente, foram evidenciadas a reintegração e melhoria na qualidade inter-relacional no contexto familiar; e sua manutenção em seu meio a partir da suspensão de internações psiquiátricas recorrentes, além da redução de 70% na relação custo/paciente/mês, mostrando que o tratamento ambulatorial é tão mais eficaz em qualidade e mais viável economicamente que o tratamento hospitalar.

Inicialmente, o Projeto foi dirigido ao público de 12 pacientes com transtornos psiquiátricos e respectivos familiares, identificados pelo GAS. A

partir de sua implementação definitiva em 2004, o atendimento foi ampliado para todos os usuários do Plano de Assistência à Saúde (PAS – UFV) que se enquadrem nos critérios de elegibilidade. Os pacientes atendidos pelo Projeto Semente possuem duas ou mais das seguintes características: dependência química; transtornos psiquiátricos; e internações recorrentes.

O ingresso ao Projeto pode ocorrer através da solicitação do paciente e de familiares diante da demanda pelo atendimento da GAS e do Serviço Social.

Como forma de organizar a terapêutica dos usuários e normatizar o processo de tratamento, foram elaborados critérios de inclusão, suspensão e reinclusão, evitando, assim, que uma livre demanda pudesse comprometer o andamento do trabalho.

Num primeiro momento, cabe à assistente social explicar os compromissos e critérios estabelecidos pelo serviço, verificar o perfil do usuário, estabelecer contatos familiares e médicos, se necessário, agendando em seguida o atendimento interdisciplinar do paciente e sua família com a equipe interdisciplinar. Após essa intervenção, atendendo aos critérios de inclusão já descritos nesse Projeto, usuário e família (ou responsável) são absorvidos no serviço.

Sabe-se que os vínculos de pacientes com transtornos mentais são frágeis, mas ainda assim os acordos servem de balizamento de conduta e são de modo geral respeitados, uma vez que o acompanhamento do paciente e dos responsáveis é efetivo. Para isso, foi instituído o Termo de Compromisso, que é lido e assinado na absorção do Projeto.

Quanto ao funcionamento, o serviço é oferecido três vezes por semana, apresentando atendimentos e atividades diversificadas. A equipe interdisciplinar (constituída pelo psiquiatra, psicóloga e assistente social) realiza estudos de casos em todos os dias de atendimento conjunto, duas vezes por semana. Essa equipe também se reúne semanalmente, após as atividades, com a equipe de apoio (pedagogo, estagiário de Psicologia e Educação Física, ou seja, os profissionais que desenvolvem as oficinas com os pacientes), intercalando reuniões de planejamento e de análise de observações (intercorrências e questões decorrentes das atividades

realizadas), as quais são amplamente comentadas. Nessas reuniões, planejam-se e reorganizam-se as ações interventivas. Portanto, o processo efetiva-se compartilhadamente, alternando os momentos de atividades específicas e de estudos de casos (ação integrada), oportunizando momentos significativos de cocriação da equipe interdisciplinar ao lado da equipe de apoio.

O processo de reintegração ao portador de transtorno mental sistematiza-se após atender aos critérios de inclusão, através da participação dele e da família em atendimentos e atividades específicas, assim organizados:

1. **Entrevista para triagem pela assistente social**: momento inicial em que são prestadas as informações sobre o funcionamento e os procedimentos necessários para o possível ingresso dos casos compatíveis com o público-alvo a que se destina o serviço.

2. **Entrevista pela equipe interdisciplinar**: a equipe elabora hipóteses diagnósticas, observando os critérios de inclusão. Busca-se o diagnóstico processual que fundamente as diretrizes medicamentosas e psicoterapêuticas para cada indivíduo.

3. **Oficina lúdico-recreativa e sociocultural**: coordenada pelo estagiário do Curso de Educação Física, esta oficina desenvolve atividades físicas e recreativas, sociais e culturais, enfatizando o desenvolvimento psicomotor, a consciência corporal e as inter-relações no contexto do grupo e da comunidade. Objetiva a reestruturação físico-motora a partir da qual possibilita a reorganização psíquica e a consequente integração das possibilidades psicossociais.

4. **Oficina lúdico-cognitiva**: desenvolvida por estagiários do Curso de Pedagogia (será explicitada a seguir). Atualmente, essa oficina está desativada, sendo substituída pela oficina de música.

5. **Oficina de música**: coordenada por uma pedagoga (será explicitada a seguir).

6. **Atividades de socialização e sensibilização**: exposições das confecções da oficina de criatividade, teatros, atividades comemorativas (Natal, Festa Junina, Carnaval), visitas e excursões (parques, museus)

envolvendo a comunidade – atividades planejadas e realizadas pelos coordenadores das oficinas, integrando seus objetivos numa constante perspectiva de socialização e valorizando os aspectos inter-relacionais dos integrantes do projeto e a comunidade.

Como processo de avaliação, no final de cada ano são realizadas avaliações modulares de forma a analisar o trabalho realizado e elaborar um relatório, planejando diretrizes para o próximo ano de funcionamento. Essa metodologia permite manter a flexibilidade e dinamismo no atendimento, resguardando os propósitos do trabalho e permitindo sua reformulação, quando necessário.

Como resultado, tem-se que no aspecto psiquiátrico houve estabilização dos pacientes que iniciaram o tratamento em surto, manutenção da estabilidade dos pacientes egressos de longos períodos de internação, melhoria de aspectos sintomatológicos e relacionais e revisão de diagnósticos, favorecendo a concepção menos preconceituosa de transtornos mentais.

As famílias revelaram-se acolhedoras à medida que se inter-relacionavam de forma mais criativa e espontânea. Os familiares disponibilizavam-se também ao atendimento (outros grupos psicoterapêuticos), favorecendo, assim, a convivência com o paciente, à medida que passavam a não estigmatizar o portador de transtorno mental. A convivência no grupo, como um todo, é marcada por um clima de solidariedade.

O acompanhamento social dos pacientes e familiares favoreceu o processo de reintegração psicossocial dos usuários, considerando-se que as articulações do Serviço Social são determinadas pelas demandas, pelos recursos, limites institucionais e pelas medicações prescritas.

4.2.3. O trabalho do pedagogo na escola

O pedagogo é o profissional que tradicionalmente tem ocupado nas escolas as funções de coordenador pedagógico, orientador educacional ou diretor escolar. Atualmente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Curso de Pedagogia esse profissional poderá estar habilitado para as funções de supervisor escolar, gestor educacional e docente.

A supervisão escolar adquire várias nomenclaturas, encontradas em diferentes estados e municípios. São elas: supervisão pedagógica, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica. Sua função é caracterizada pelo acompanhamento e atendimento das exigências administrativas da escola e assistência ao corpo docente (PINTO, 2006).

O supervisor escolar é responsável pelo desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico e por colocar essa proposta em ação, contando com a colaboração de todos os agentes envolvidos na escola. Para a elaboração desse documento, o supervisor deve observar que seu trabalho não se dá isoladamente, mas, sim, com o apoio de todos os profissionais da educação presentes no ambiente escolar. Cabe a ele realizar o acompanhamento pedagógico com todos que fazem parte da escola, ou seja, pesquisar as dificuldades e necessidades dos docentes, discentes e comunidade, com o intuito de solucionar problemas e tendo como objetivo o "pôr em prática" a proposta elaborada. Também é de sua responsabilidade mediar a relação entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem, instigando a compreensão e participação do professor em processos educacionais. Assim, é sua função contribuir para a melhoria da situação de ensino e aprendizagem dentro da escola, através do auxílio ao professor.

O supervisor, desse modo, é o articulador do Projeto Político-Pedagógico da instituição, sistematizando e integrando o trabalho conjunto dos demais profissionais da escola, o que contribui para tornarem públicas à comunidade escolar as atividades desenvolvidas pelos professores, tornando também transparente a proposta educacional da escola.

Na Tabela 5 são apresentadas algumas das atribuições do supervisor pedagógico.

Tabela 4 - Atribuições do supervisor pedagógico

Atribuições do Supervisor Pedagógico
Funções
• Responder a todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola. • Coordenar reuniões pedagógicas. • Acompanhar o processo de avalição da aprendizagem. • Avaliar processualmente o corpo docente da escola. • Prestar assistência pedagógico-didática aos professores. • Realizar projetos conjuntos entre os professores. • Criar e desenvolver um clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe. • Proporcionar apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem. • Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. • Criar condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola, mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões.

Fonte: LIBANEO, 2004 *apud* PINTO, 2006.

Enfim, é de competência do supervisor escolar contribuir para a socialização do saber docente, estimulando a troca de experiências entre os professores, a discussão e sistematização de práticas pedagógicas, além de prestar assistência pedagógica aos alunos.

A gestão escolar, ou a conhecida administração escolar, é a área de atuação mais tradicional dos especialistas de ensino (PINTO, 2006). De acordo com Lourenço Filho (1970), é função do diretor:

> 1. Estimular o andamento dos programas de ensino, a execução de instruções metodológicas e a compreensão dos padrões de rendimento, superintendendo-os em todas as classes.
> 2. Interpretar e fazer executar as diretrizes assentadas pela mais alta administração, adaptando-as ao trabalho dos mestres e alunos da escola (LOURENÇO FILHO, 1970 *apud* PINTO, 2006).

O gestor escolar tem, assim, importância fundamental na coordenação, organização e funcionamento da instituição escolar, nos seus aspectos: físico, sociopolítico, relacional, material, financeiro e pedagógico. Especificamente, o desempenho do gestor educacional pode ser compreendido nas seguintes atribuições, elencadas na Tabela 6.

Tabela 5 - Atribuições do gestor educacional

Atribuições do Gestor Educacional
Funções
• Articular os recursos humanos e a escola com a comunidade. • Articular a escola com o nível superior de administração do sistema educacional. • Programar preceitos e regulamentos e adotar medidas condizentes com os objetivos e princípios da escola. • Organizar, coordenar, acompanhar e avaliar, juntamente com a coordenação pedagógica, as atividades de planejamento e do projeto pedagógico curricular. • Agenciar assistência pedagógica aos membros da escola, para que estes promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos. • Conhecer a assegurar o cumprimento da legislação educacional e do ensino. • Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho da Escola, pedagogos especialistas e professores. • Estimular e auxiliar no desenvolvimento de inovações e melhorias do processo educacional.

Fonte: PINTO, 2006.

É importante acrescentar que a forma como o gestor atua – democrática ou autoritariamente – influencia no desempenho profissional, assim como também no bem-estar do professor.

Já o docente tem o objetivo de propiciar o aprendizado do aluno. Para isso, esse profissional necessita ter conhecimento não apenas da matéria que ministra, mas sua formação deve estar pautada em um leque de conhecimentos, quer sejam eles sociais, políticos, econômicos ou culturais. A profissão do professor é de suprema importância para a sociedade, pois ele é responsável pela formação do aluno, propiciando a este conhecimentos de cultura geral e científicos, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, além disso de ajudá-lo a tornar-se crítico e reflexivo. Para tanto, o professor é responsável não apenas por transmitir conteúdos do currículo escolar, mas também auxiliar na formação de cidadãos críticos.

4.3. Imersão nos espaços pedagógicos e a dinâmica do trabalho desenvolvido: intertextos compartilhados, representações constituídas

No item anterior, fez-se a contextualização dos espaços de atuação do pedagogo e suas especificidades. Sequencialmente, propõe-se caracterizar as ações e saberes que configuram o trabalho educativo desenvolvido nesses espaços e os desafios interpostos no exercício profissional. Na Tabela 7 são apresentadas as categorias representativas da dinâmica do trabalho pedagógico.

Tabela 6 - Categorias representativas do trabalho pedagógico e respectivos indicadores

Imersão nos espaços e a dinâmica do trabalho pedagógico				
Categorias temáticas indicadores e frequência	**Inserção**	**Ações**	**Saberes**	**Desafios**
Hospital	- Interesse gerado pela disciplina EPI (2); - Preparação teórica e prática (2); e - Orientação: pedagoga que tem experiência e que faz pós-graduação (2).	- Triagem (2); - Atividades lúdicas (2); - Contato com a Diretora da escola em caso de internações mais longas (2); e - Contato com a Secretaria de Educação, em caso de atendimento domiciliar (1).	- Saberes da experiência (1); - Saberes específicos da área hospitalar (2); - Lúdico como foco de estudo (1); - Saberes disciplinares; - Psicologia infantil; - Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (1); e	- Incertezas da prática (2); - Ausência de um aporte teórico (2); e - Ausência do reconhecimento da área (1).
Projeto Semente	- Processo de seleção (2); e - Criação da oficina de música (1).	- Oficina lúdico-cognitiva (2); - Atividades que trabalhem a memória, raciocínio lógico, coordenação motora, criatividade e autonomia (2); e - Oficina de música: desenvolvimento cognitivo e social (1).	- Psicologia (2); - Carência de aparato teórico (1); - Apoio da equipe técnica (1); - Doença e transtorno mental (1); - Carência de conhecimentos próprios da área da saúde mental (1); - Experiências anteriores em outros projetos de extensão (1); e - Saberes da experiência (1).	- Desconhecimento do campo da saúde mental (1); - Papel do pedagogo naquele espaço (2); Questão estrutural – espaço (1); - Ausência de um profissional da educação – embasamento da prática (1); - Distanciamento de relações com os pacientes (1); e - Embasamento teórico (3).
Supervisão Escolar	- Contrato (convite) (2); - Ausência da experiência no campo (1); e - Auxílio dos colegas (1).	- Fazer de tudo (1); - Única ação que não desempenha é limpar a escola (1); - Auxilia professores e alunos (1); e - Resolver problemas no imediatismo (1).	- Insuficiência dos disciplinares (2); - Saberes da experiência (2); - Ajuda dos colegas de trabalho (1); e - O curso de Pedagogia valoriza a teoria em detrimento da prática (2).	- Ser aceito na escola (1); - Conseguir realizar um bom trabalho (1); - Vencer a falta de experiência (1); - Imediatismo das ações; - Realizar tarefas de mão é da sua competência (1); e - Falta de tempo – sobrecarga de funções (1).
Docência	- Contatos (1); - Ordem de chegada (1); e - Processo de designação (1).	- Seguir o planejamento da coordenadora da escola (1); - Desempenha funções de professora e auxiliar (1); - Pedagogia de Projetos (1); e - Importância da motivação (1).	- Necessidade dos saberes da experiência (1); e - Saberes didáticos e metodológicos (1).	- Trabalho pedagógico cotidiano (1); e - Educação especial – inclusão (1).

4.3.1. O trabalho pedagógico no contexto hospitalar

Buscando estabelecer diálogo com três entrevistadas que atuavam no hospital, propôs-se nesta pesquisa compreender, inicialmente, como ocorreu o processo de *interesse* dessas profissionais por esse campo de trabalho.

Para elas, o processo de *interesse por* esse campo profissional foi decorrente de várias experiências formativas e de diálogos com profissionais que não da Pedagogia.

Para uma entrevistada, o conhecimento do trabalho do pedagogo dentro do hospital como área de atuação profissional foi possibilitado pela disciplina EPI[19], cujo objetivo proposto aos alunos era a investigação das possíveis áreas de atuação do pedagogo em contextos não escolares. Através dessa disciplina, foi possível às licenciandas o conhecimento de vários campos de atuação profissional, o que gerou interesse por parte delas em conhecer essas áreas.

> Quando eu entrei no Curso de Pedagogia eu não conhecia o trabalho que poderia ser desenvolvido pelo pedagogo dentro do hospital. No primeiro período a gente teve uma disciplina de EPI (Estudos Pedagógicos Integrados) e que a gente tinha que buscar espaços não-escolares de educação não-formal e uma colega minha, a irmã dela é psicóloga do hospital, ela falou que já existia o trabalho de Pedagogia Hospitalar e que já tinham tido estagiárias e nós fomos conhecer num grupo de dez pessoas. Através da entrevista deste trabalho que a gente fez, eu despertei interesse, comecei a procurar mais e interessei em ser uma das estagiárias do hospital (Bruna – Hospital).

Outra questão elucidada pela segunda entrevistada como precursora de seu *interesse* pelo trabalho na instituição hospitalar foi o contato com pessoas que já atuavam na área. Somam-se a isso também a sua inserção e participação em projetos anteriores vinculados à área da saúde, que tinham como objeto a educação não formal.

> Então, eu fiz estágio junto com a (...) ela comentou que a turma que fazia parte do grupo de trabalho que atua no hospital iria se formar e eles precisariam de novos estagiários no grupo, né, então, é... Como eu gosto e passei

[19] Estudos Pedagógicos Integrados.

> a me interessar por grupos diferenciados aí eu achei as crianças que ficavam internadas um grupo interessante pra trabalhar, até futuramente, quem sabe, a questão da música pra elas, né (Maria Alba – Hospitala).

Para a terceira entrevistada, a saúde sempre foi uma área de seu interesse antes de ingressar no Curso de Pedagogia, por isso o seu empenho em atuar no hospital. É importante ressaltar que o Curso de Pedagogia não foi sua primeira escolha, pois seus primeiros vestibulares foram direcionados para cursos nessa área. A vivência na disciplina EPI e o contato com pedagogas que atuavam em hospitais também foram aspectos que levaram ao interesse pela área, já mencionados por outras entrevistadas:

> Eu sempre gostei da área de saúde, sempre. Os meus primeiros vestibulares sempre foram ligados à área de saúde. E trabalho na área de saúde, sou efetiva na prefeitura na área de saúde. Então sempre gostei muito. Então logo que eu entrei pra fazer Pedagogia, é... Tem uma cunhada minha que ela é pedagoga em uma instituição hospitalar, não aqui em Viçosa, em Belo Horizonte. Então quando eu entrei no Curso nem sabia disso, eu sabia que ela era pedagoga, mas não sabia que existia essa área da Pedagogia Hospitalar. Sabia que ela trabalhava no hospital, mas não sabia que era como pedagoga... Aí quando eu entrei no curso, que começou aquela disciplina de EPI, né, Estudos Pedagógicos Integrados (Camila – Hospitala).

Questionadas sobre o processo de *inserção* na instituição hospitalar, as entrevistadas argumentaram que esse processo se deu logo após o conhecimento e o interesse *pela área*, ocasionados através de pesquisa realizada na disciplina EPI – que trouxe conhecimentos sobre a atuação do pedagogo em contextos escolares e não escolares.

> Depois desse trabalho que eu fiz, que conversei com a psicóloga do hospital, disponibilizou vagas pra estagiárias, perguntou quem tinha interesse e aí das interessadas, ela começou a fazer reuniões explicando, o que seria a Pedagogia Hospitalar (Bruna – Hospital).

Através da pesquisa na mencionada disciplina, foi possível o contato das licenciandas com profissionais da área de saúde que atuavam no hospital, especificamente no projeto que desenvolvia atividades lúdicas e

educativas na Pediatria, contribuindo para o acesso a ele e à literatura específica da área.

Como pode ser observado no conjunto das falas, o hospital como um espaço de atuação era um campo desconhecido antes de ingressarem no curso. O conhecimento dessa nova modalidade de trabalho do pedagogo ocorreu através de experiências curriculares e não curriculares, além da tentativa de estabelecer proximidade com campos de interesse. Nos argumentos das entrevistadas, há indicativos de que a busca por essa modalidade formativa, bem como a exploração do campo, foi uma iniciativa autônoma. O licenciando que tem interesse em conhecer como é a dinâmica dessa nova modalidade de trabalho deverá ter iniciativa e buscar, de forma independente, sua inserção no campo e formação para atuar na área.

O processo de inserção dentro do hospital foi acompanhado de uma preparação teórico-empírica. Essa preparação caracterizou o processo de formação das pedagogas para atuarem no campo, o que se deu através do contato com a área e orientações da professora que coordenava o projeto.

A primeira fase do processo de formação constituiu-se do contato com a literatura e com a vivência no hospital. Uma das entrevistadas argumentou que houve, primeiramente, preparação prática e teórica das pedagogas interessadas (reuniões, estudo do projeto da “Pedagogia Hospitalar” e o conhecimento da Brinquedoteca).

A segunda fase foi caracterizada por encaminhamento teórico sobre o trabalho do pedagogo na Pediatria (objetivos, ações, metodologia), que foi oferecido por uma professora do Curso de Pedagogia que coordenava o trabalho de algumas estagiárias no hospital. Assim, anteriormente à inserção no campo, eram oferecidas às pedagogas estagiárias reuniões, orientações, leituras e estudo sobre o projeto desenvolvido dentro do hospital propriamente dito. Posteriormente a essa preparação, aconteceu a entrada das estagiárias no campo com a efetivação das atividades, dando início, assim, ao atendimento na Pediatria.

O trabalho cotidiano realizado dentro da Pediatria era orientado por uma pedagoga com experiência no campo e que fazia pós-graduação na área. Ou seja, fica clara a necessidade de orientação e coordenação das ações que são desempenhadas no hospital. Mencionando sobre o processo

de formação em serviço, a pedagoga que atuava no hospital argumentou que as atividades eram realizadas em duplas, em que uma procurava ajudar, auxiliar e dar suporte às atividades da outra. A entrevistada focalizou ainda os grupos de estudo e as reuniões para discussão a respeito das experiências e da orientação teórica.

> Então, foi logo que eu fiquei sabendo disso, né, da Pedagogia Hospitalar... Que a gente... Já fiquei sabendo que já havia esse projeto, que já tinha tido algumas meninas lá que já haviam feito esse trabalho, e aí a gente já foi atrás pra ver como é que poderia ser feito, né Aí reunimos uma grande... Um grande número de pessoas que queria participar na época e fomos fazendo reuniões, grupos de estudo, pra poder inserir lá no meio mesmo, porque você não pode entrar sem saber o que é uma área hospitalar, né, tem toda uma preparação (Camila – Hospital).

Como o hospital era uma realidade nova para as pedagogas que lá atuavam, é através da prática e da experiência que elas desenvolviam seus saberes profissionais. De acordo com Tardif (2007), o trabalho em equipe, a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos e que auxiliam são grande fonte de aprendizado para a profissão. A partir das falas, há forte indício de que essa formação vai sendo construída nas experiências cotidianas, no fazer pedagógico diário.

Considerando a atuação profissional das pedagogas na instituição hospitalar, foi solicitado a elas que qualificassem as ações que elas vinham desempenhando ou já desempenharam dentro daquela instituição.

Sistematizando sobre as *atividades que realizavam no hospital* no âmbito pedagógico, as entrevistadas destacaram ações lúdicas que englobavam brinquedos, brincadeiras e jogos com as crianças hospitalizadas. Através dessas atividades desenvolvidas dentro da Brinquedoteca, a questão da aprendizagem das crianças é abordada visando ao seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Buscava-se, ainda, favorecer a readaptação dessas crianças ao hospital e sua socialização com a equipe técnica envolvida, além de favorecer o estreitamento dos laços afetivos mãe-filho.

Considerando o planejamento e estratégias de ação na dinâmica do trabalho pedagógico, uma entrevistada exemplificou que, em se tratando de

casos de internações mais prolongadas, é dada entrada a conteúdos escolares, fazendo intercâmbio da escola com o contexto hospitalar. Um exemplo é ilustrado através da fala de uma pedagoga:

> A diretora mesmo levou o material e a gente dava esses conteúdos pra criança dentro do hospital. E já teve outro caso que necessitava de atendimento domiciliar [...]. Primeiro procuramos a escola, a diretora fez um requerimento pra Secretaria de Educação e a Secretaria de Educação designou um professor pra fazer esse atendimento domiciliar. Mas a nossa prática, normalmente, gira em torno do lúdico, de atividades lúdicas (Bruna – Hospital).

Há indicativos, portanto, na fala da entrevistada, de que o objetivo do trabalho desenvolvido nesse espaço não é escolarizar as crianças hospitalizadas e, sim, proporcionar seu desenvolvimento global nos aspectos social, cognitivo e afetivo. Assim, a dinâmica desenvolvida pode contribuir para o bem-estar físico, psíquico e emocional da criança enferma, através da inserção do lúdico no escolar. Portanto, seu objetivo maior é a recuperação da saúde da criança/jovem e sua socialização, através de outros conhecimentos e não apenas do conhecimento curricular ensinado no espaço escolar (TAAM, 2000).

Quando há processos de internações mais longas e a necessidade de trabalhar conteúdos escolares, a pedagoga realiza o processo de mediação do hospital com a escola.

Ainda referindo-se às atividades desenvolvidas, pode-se perceber nas falas das entrevistadas que a relação do pedagogo com as crianças se desenvolve em um contexto em que o eixo norteador é o lúdico, com ênfase na dimensão afetiva. Várias questões podem ser trabalhadas utilizando a "ludicidade", como a socialização, a comunicação, a expressão, os sentimentos. Através do lúdico, a criança hospitalizada pode demonstrar o que está sentindo naquele momento tão particular e único para ela:

> Bom, no caso aqui do Hospital de Viçosa, a gente trabalha mais com o lúdico por serem internações mais curtas. Então a gente trabalha com jogos, atividades lúdicas, brincadeiras... É dentro da Pediatria tem uma Brinquedoteca. Nessa Brinquedoteca e gente trabalha esses

> materiais com as crianças, mas através do lúdico a gente trabalha vários... Com esses conceitos de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo, questões socioafetivas... (Bruna – Hospital).

Anterior ao desenvolvimento das atividades é necessária a realização de avaliação diagnóstica. Esta, caracterizada por um processo de triagem, foi um ponto destacado pelas entrevistadas como necessário para analisar inicialmente a situação da criança, antes de principiar qualquer atividade dentro do hospital. A triagem constitui-se em uma abordagem da situação de cada criança hospitalizada, incidindo na avaliação de alguns dados, como: a idade; se ela estuda ou não (para poder organizar atividades para serem trabalhadas com ela); o motivo do seu internamento (saber os limites e as possibilidades da criança); e a previsão de sua saída (se for um período maior de internação, há necessidade de procurar a escola para dar continuidade a seus estudos). Esses dados são imprescindíveis na condução do trabalho a ser desenvolvido pelo pedagogo, pois são através deles que esse profissional irá planejar e conduzir suas ações, levando em consideração os limites e possibilidades de cada criança/adolescente hospitalizados:

> Então, a primeira coisa era essa triagem. A partir dessa triagem, tinha que encaminhar as atividades para serem feitas com eles. Então, cada caso era um caso (Camila – Hospital).

A partir dessa triagem ficam explícitas a singularidade e necessidades individuais de cada sujeito, por isso o imperativo de se planejarem atividades que se adequem ao contexto de cada um, de forma individual. No desenvolvimento dessas atividades, o educando (criança/adolescente) tem forte papel na condução do trabalho, pois ele é o agente do processo e orientador das práticas que são cogitadas. Um aspecto realçado por uma das entrevistadas é que a criança hospitalizada é quem conduz o trabalho pedagógico, em se tratando das singularidades advindas do seu quadro clínico e psicológico. Assim, não há um planejamento prévio a ser seguido, um currículo estruturado como é o caso, por exemplo, da escola.

No trabalho desenvolvido com as crianças dentro do hospital, não

existe metodologia definida *a priori*, pois há a necessidade de se considerarem as condições físicas e psicológicas em que elas se encontram em determinado momento. Assim, há empenho das pedagogas em desenvolver estratégias diversificadas que facilitem a aprendizagem das crianças/jovens, através de metodologias flexíveis e pontuais. Isso faz que a ação dentro do hospital tenha como característica marcante a improvisação e a criatividade.

De acordo com Gohn (2010), no âmbito da educação não formal as atividades desenvolvidas têm baixa estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas menos formais do que as que são realizadas na escola. Posto que esse tipo de educação ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente e tem como público-alvo grupos diferenciados, são os sujeitos que definem as atividades e metodologias a serem adotadas. Na educação não formal, há o predomínio das metodologias não diretivas, entendendo estas como métodos, técnicas e abordagens formativas interativas, com ênfase nos sujeitos. Nesse tipo de metodologia, o papel do pedagogo ou do educador é realizar a mediação entre os educandos.

Há algumas modalidades de educação que mobilizam ações pedagógicas não diretivas, destacando-se algumas tendências formativas, como a corrente Humanista.

Constatou-se, nos argumentos anteriormente apresentados pelas entrevistadas, que o trabalho desenvolvido no hospital é um processo de intervenção pedagógica não diretiva, sofrendo forte influência das tendências pedagógicas Humanistas. Tendo como representante Carl Rogers, essa tendência focaliza o ensino com o propósito de favorecer o autodesenvolvimento e a realização, destacando-se as relações intersubjetivas, a comunicação e o incentivo da busca pessoal do conhecimento (SARAIVA, 2005, p. 115).

A pedagogia não diretiva de Rogers constitui método não estruturante de processo de aprendizagem, no qual o professor não deve interferir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno e, sim, dirigir-lhe as suas próprias experiências para que, a partir delas, ele se autodirija. Nesse método proposto por Rogers, a sensibilização, a afetividade e a motivação

são vistas como fatores influentes na construção do conhecimento. Uma das ideias mais importantes na obra de Rogers é a de que a pessoa é capaz de controlar seu próprio desenvolvimento, e isso ninguém pode fazer para ela, sendo o professor um facilitador da aprendizagem nos contextos de aceitação pessoal, confiança e receptividade (SARAIVA, 2005, p. 115).

Percebe-se, então, que a formação e atuação do pedagogo no âmbito da instituição hospitalar têm grande influência das tendências pedagógicas Humanistas, com predomínio da Pedagogia Não Diretiva, como fundamentos dos trabalhos que são realizados.

Numa perspectiva diferenciada de atuação na escola, as atividades que são desenvolvidas no hospital são dirigidas pelas crianças/jovens, a partir de suas demandas, limites e necessidades.

A educação formal que acontece na escola tem como público predominante um grupo maior e mais homogêneo. Esse tipo de educação – formal – é planejado, organizado e sistematizado e tem o objetivo de promover o ensino, sendo fundamentado por um currículo que explicita um conjunto de princípios, ações e saberes que orientam a ação pedagógica. Nele, o professor é que dirige a aprendizagem dos alunos.

Já na educação não formal, especificamente, o trabalho desenvolvido no hospital tem como características marcantes a individualidade do educando e o caráter singular do processo de intervenção. O público-alvo constitui um grupo menor e heterogêneo, em que cada sujeito apresenta necessidades, limites e possibilidades individuais. Por isso, as pedagogas têm de trabalhar muito no nível do individual, considerando a subjetividade predominante nas relações com seu educando. Fica claro, então, que a atuação nesse espaço necessita de formação Humanista, pois para essa teoria “cada aluno é único, e o relacionamento com eles é igualmente único” (MIZUKAMI, 1986, p. 46), cabendo ao professor compreender/perceber a si próprio e aos outros, aceitando o aluno tal como ele é e compreendendo os sentimentos que ele possui. Logo, não há como planejar uma metodologia e aplicá-la de forma imediata e direta, sendo necessárias adaptações e novas reconstruções, pois os procedimentos adotados emergem com a demanda contextual e das possibilidades dos sujeitos. Como na educação não formal em específico, nas ações desenvolvidas pelo pedagogo dentro do hospital

há o predomínio do caráter dinâmico, em que tudo está em constante mudança e as metodologias precisam ser desenvolvidas, codificadas, com certo grau de provisoriedade.

De acordo com os princípios Humanistas, a educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem o ensino do aluno, liberando a sua capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional, em que os motivos da aprendizagem deverão partir dos próprios educandos (MIZUKAMI, 1986, p. 44-45).

Em relação às experiências de atuação como pedagogas hospitalares, as entrevistadas foram interrogadas quanto aos *saberes necessários ou idealizados* para a sua formação e atuação nesse espaço. Através das entrevistas, elas dizem que os conhecimentos necessários ou idealizados na realização das atividades são divergentes e circunstanciais, porque demandam do contexto e situação em que as crianças estão inseridas e derivam também do trabalho pedagógico que se queira realizar, havendo destaque para a Psicologia da Educação.

Uma entrevistada ilustra que os conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia sobre a Psicologia Infantil e da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento foram imprescindíveis. Considera-se também a necessidade de maiores informações sobre o funcionamento e dinâmica do ambiente hospitalar, pertinentes à realidade sócio-histórica de atuação profissional. Referindo-se à necessidade de o Curso de Pedagogia propiciar formação que contemple esses saberes, a entrevistada problematizou sobre as dificuldades e possíveis alternativas:

> Eu acho que inserir isso numa grade comum do Curso de Pedagogia é muito difícil, mas eu acho que isso poderia ser oferecido pelo menos como uma alternativa de uma disciplina optativa, já que a área hospitalar faz parte hoje do mercado de trabalho do pedagogo (Bruna – Hospital).

A busca de aprofundamento teórico foi um ponto destacado pelas entrevistadas como necessário para embasar a prática cotidiana. Para elas, embora o Curso de Pedagogia forneça esses saberes da Psicologia, outros saberes não oferecidos no curso também são importantes, a exemplo da

necessidade de conhecimentos específicos para a compreensão do que é um ambiente hospitalar; questões técnicas, como o tipo de comprometimento que cada doença acarreta para a criança e suas consequentes angústias. Para essa entrevistada, os conteúdos específicos da Pedagogia Hospitalar são desejáveis e necessários. Essa formação poderia ser fornecida aos alunos do Curso de Pedagogia através de uma disciplina optativa, visto que “área hospitalar faz parte hoje do mercado de trabalho do pedagogo” (Bruna – Hospital), e dentro do próprio Curso de Pedagogia já existem iniciativas nesse campo desde o ano de 2004. A fala da entrevistada traz como sugestão a ideia da ampliação do rol de disciplinas optativas dentro do Curso de Pedagogia, matérias que contemplem a atuação do pedagogo no espaço da saúde, pois a realidade do curso demanda essa formação.

No discurso das entrevistadas, a questão das disciplinas específicas é mencionada, visto que a realidade hospitalar é muito diferente da realidade escolar, por isso trabalhar a educação nesses dois ambientes constitui processos bem distintos. Nesse contexto, surgem alguns dilemas e desafios, pois há expansão no mercado de trabalho, no que se refere aos campos possíveis de atuação do pedagogo. Entretanto, os Cursos de Pedagogia não têm como atender a uma formação tão ampliada que consiga abarcar demandas educacionais diferenciadas.

A falta dos conhecimentos teóricos específicos constitui um dos grandes desafios enfrentados pelas pedagogas. A ausência de encaminhamento teórico para a realização das atividades e para o desempenho do trabalho e a carência de conhecimentos para lidar com as situações novas dentro do hospital podem ser expressas na fala das entrevistas como momentos de dúvidas e questionamentos a novas situações “Até da gente mesmo, por onde começar, onde... Por aonde ir atrás?” (Camila – Hospital).

Somente a formação em disciplinas específicas não é, entretanto, o suficiente. É necessária a formação ampla, que forneça ao profissional reflexão profunda do campo em que ele deseja atuar. É indispensável uma formação que o instrumentalize a atuar e refletir sobre o campo onde ocorrerá o processo educativo. Sendo esse campo algo novo, a preparação

para atuar nele precisa de embasamento teórico e prático profundo, que dê conta das novidades, possibilidades, desafios e limites que o profissional irá enfrentar.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia oferece formação inicial que habilita seus egressos a atuarem em ambientes escolares, na educação formal, com ênfase na docência e gestão educacional. De acordo com Fireman (2006), a formação do pedagogo para atuar em espaços não formais deve-se dar em cursos de pós-graduação, cabendo ao pedagogo especializar-se nas áreas em que deseja atuar. Como são vários os espaços não formais onde esse profissional pode ocupar, não há como um Curso de Pedagogia oferecer formação para operar em campos tão diferenciados. Apenas disciplinas específicas não são suficientes, devido à complexidade e extensão do campo da atividade não escolar. Sobre essa situação, Fireman (2006) argumentou que:

> O campo de atividade não-escolar é extenso e complexo para o pedagogo, principalmente se considerarmos a variedade do campo educativo e os níveis de atuação no que se refere às políticas educacionais. Quando esse profissional elaborar, coordenar e avaliar projetos educacionais, é necessário que ele esteja inteirado da realidade sociocultural e econômica do campo onde se dará o processo educativo e que perceba as suas peculiaridades complexas e multifacetadas (FIREMAN, 2006, p. 67).

Percebe-se nas falas precedentes que há um diferencial no processo de atuação pedagógica, considerando as modalidades de educação e as características peculiares dos espaços e sujeitos. Entretanto, novas reflexões apresentam-se como os saberes acumulados no campo da experiência no âmbito da formação profissional que aparecem como fundamentais para a atuação do pedagogo.

Ao encontro dessas reflexões, mas não desconsiderando a importância dos *saberes* da experiência, outra entrevistada argumentou que seu conhecimento acumulado no campo da docência é o saber que mais ajuda no desempenho dentro do hospital, visto que o trabalho é voltado para a educação. A experiência e a prática são fundamentais, mas o Curso de Pedagogia ainda necessita de maior integração entre os saberes teóricos e os saberes empíricos. Nesse sentido, uma entrevistada procurou argumentar:

> É lógico que a gente precisa muito da teoria, mas os saberes da experiência [...] é muito necessário. [...] Então eu acho que a gente precisa muito do saber da experiência de sala de aula. Se você quer fazer um trabalho na Pedagogia Hospitalar voltado pra educação dentro do hospital, eu acho que a gente precisa muito desse saber da experiência dentro de sala de aula (Camila – Hospital).

Os argumentos apresentados pelas entrevistadas são sugestivos ao entendimento de que há necessidade de maior integração entre teoria e prática dentro do Curso de Pedagogia. Gatti (1997) ressalta que a formação teórico-prática oferecida nos cursos de licenciatura ainda é insuficiente para a atuação de seus profissionais, sendo a experiência e o trabalho os condicionantes para sua aprendizagem. A dicotomia da teoria com a prática é um dos problemas mais marcantes na formação de professores. A separação entre teoria e prática é frequentemente denunciada por eles, ao mesmo tempo que é explicitada a aspiração de buscar novas formas de relacionamento entre essas duas dimensões da realidade. A formação dos educadores só será completa quando realmente existir uma prática pedagógica que favoreça a produção intelectual do conhecimento, valorizando a prática e aprendizagem do aluno.

A vivência no âmbito do trabalho docente realizado suscita desafios que extrapolam a formação que é oferecida no curso, desafios esses que são creditados também à ausência de reconhecimento do trabalho do pedagogo dentro da instituição hospitalar, como mostrado adiante.

Arguidas sobre os desafios advindos dentro de suas atuações no hospital, as pedagogas responderam que esses obstáculos, ao longo do trabalho, inicialmente advêm da própria questão de sua atuação nesse espaço ser um campo novo e ainda não divulgado:

> (silêncio) é porque é uma área ainda que não é bem... Não é conhecida, não é reconhecida, né, pra gente trabalhar muitas vezes a gente chegava ao hospital a gente é vista como quem vai lá fazer uma recreação... É um trabalho que não é conhecido até mesmo dentro da educação (Camila – Hospital).

As pedagogas explicitaram também, como realçado anteriormente, a falta de fundamentação teórica específica e de formação para lidar com as situações novas dentro do hospital. Nesse sentido, uma das entrevistadas disse:

> São essas lacunas que ficavam. Às vezes a gente chegava e não sabia como agir com uma criança que está doente, com a família, às vezes a mãe no ambiente hospitalar que é uma questão diferente. [...] Então, assim, as dificuldades que a gente tinha eram mais da prática mesmo, de não saber, não ter onde buscar... Também estes conhecimentos que tem poucos estudos, poucas pesquisas nesta área. Então eu senti muita falta de encaminhamento teórico, de uma base teórica, de uma orientação para essa prática (Bruna – Hospital).

De acordo com a fala das entrevistadas, as pedagogas interessadas em atuar nesse espaço têm de buscar formação teórica de forma autônoma e individualizada, pois o curso não fornece o desenvolvimento de habilidades para agir nesse campo.

Um aspecto importante que merece ser ressaltado é que todas as entrevistadas estão no início da carreira – elas têm em média dois anos de formadas, estando na fase inicial da carreira e do trabalho.

De acordo com Tardif (2007), é no início da carreira que as bases dos saberes profissionais se constroem, representando esse início uma fase crítica para os docentes, “em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (TARDIF, 2007, p. 82). No início da carreira, quando há a transição da vida de estudante para a vida do trabalho, os docentes confrontam-se com a complexa realidade do exercício da profissão, sendo esta marcada pelo desencanto. Esse início de carreira, que vai entre os três e os cinco primeiros anos de trabalho, é denominado por alguns autores como o período do “choque com a realidade”, “choque de transição” ou, ainda, “choque cultural” (TARDIF, 2007).

Segundo Tardif (2007), alguns autores como Huberman (1989) consideram que “os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores” (TARDIF, 2007, p. 84). Assim, Huberman (1992), se referindo ao ciclo de vida profissional dos professores, distingue algumas fases que ocorrem durante os primeiros anos da carreira:

1ª) **Fase de *sobrevivência e descoberta***: o professor ao adentrar na carreira carrega consigo o sentimento de choque da realidade, implicando momentos de explorações e experimentações, acarretando alguns questionamentos sobre sua profissão e sobre a continuidade da carreira.

2ª) **Fase do *comprometimento definitivo* ou *estabilização***, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira. Nesta fase são aflorados sentimentos ao mesmo tempo de independência e de pertença a um corpo profissional, resultando de uma escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira e de um ato administrativo, refletindo-se num compromisso entre o indivíduo e a instituição. Nessa fase em que o professor está efetivo são notáveis os sentimentos de competência pedagógica que geram a sensação de segurança, descontração, confiança, conforto e maior descentração, em que a preocupação consigo mesmo e com a matéria é menor, preocupando-se mais com os alunos e com os objetivos didáticos. É importante ressaltar que a fase de estabilização não ocorre naturalmente, mas dependente de alguns fatores, como os acontecimentos que marcaram sua trajetória profissional, além das condições do exercício da sua profissão.

3ª) **Fase de *diversificação***: esta fase que é compreendida entre 7 e 25 anos revela percursos individuais que vão desde a rotina até a crise existencial.

4ª) **Fase da *serenidade e distanciamento afetivo*, ou do *conservantismo*** é compreendida dos 25 aos 35 anos.

5ª) **Fase do *desinvestimento (sereno ou amargo)***, que se refere à época da aposentadoria, entre 35 e 40 anos de carreira.

Segundo Huberman (1992), durante o transcorrer das fases anteriormente citadas a carreira docente pode tomar distintos caminhos. Por isso, considera que essa sequência não é universal, e seu percurso está intimamente ligado às condições sociais e históricas do contexto em que a carreira está imersa.

As pedagogas que foram contempladas nesta pesquisa ainda estavam na fase de sobrevivência e descoberta (têm uma média de um ano de experiência), o que pode ser notado nas falas, através do discurso da dificuldade em aliar os conhecimentos do curso com a prática, mostrando

que a estreia na profissão faz que elas se sintam “mal preparadas” para atuarem como profissionais.

4.3.2. O trabalho pedagógico no campo da saúde mental

Buscando estabelecer um diálogo com três entrevistadas que atuam no Projeto Semente, buscou-se, primeiramente, nesta pesquisa, compreender como ocorreu o processo de *inserção* das profissionais no Serviço de Atendimento à Saúde Mental.

Segundo as entrevistadas, a *inserção* dentro do Projeto Semente ocorreu através do acesso a um edital em que se anunciava uma vaga para estudante do Curso de Pedagogia. Os interessados deveriam ter cursado, obrigatoriamente, 60% (sessenta por cento) dos créditos exigidos pelo curso e entregar o *Curriculum Vitae* e o Histórico Escolar atualizados na sede do AGROS. Nesse edital continham os requisitos e as etapas do processo seletivo.

A primeira etapa do processo seletivo era a análise do currículo. Após essa etapa, os classificados participaram de entrevista com a equipe técnica, que envolvia uma psicóloga, uma assistente social, a coordenadora do Projeto e o psiquiatra, e posteriormente a essa entrevista as candidatas teriam de criar uma oficina. Ou seja:

> Foi um processo de seleção. Eu fiquei sabendo pelo mural lá na UFV e tinha um processo de seleção. A gente se inscrevia, tinha que estar cursando no mínimo o sexto período e aí a gente chegou lá, levava o currículo, tinha a análise de currículo. E depois eles chamaram todo mundo pra fazer uma dinâmica que eles fizeram... Uma conversa, todo mundo na sala, pra dizer por que tinha interesse nessa área, o que eles entendiam por saúde mental. (...) Então a gente teve que fazer um plano, pra oficina, a gente precisou preparar uma atividade como se fosse dar uma oficina para um grupo de pacientes e cuidadores. Aí entrou também a análise curricular nessa área (Mariana – Projeto Semente).

Um aspecto realçado por uma das entrevistadas foi que sua *inserção* teria sido facilitada por experiências anteriores em outros projetos. Para ela, os conhecimentos anteriores em projetos e estágios, como a participação no

hospital e a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no NEAD, ajudaram-na a obter a classificação para atuar no Projeto Semente:

> Aí eu fui lá, a entrevista foi com um representante do Agros, a psicóloga, o psiquiatra e a assistente social. Aí eles fizeram perguntas mesmo de questão pessoal, né, e também profissional. Como eu já tava trabalhando no hospital, é, com a Pedagogia Hospitalar e também no NEAD com a Educação de Jovens de Adultos eu acho que isso ajudou pra que eu entrasse no projeto; porque estaria muito ligado né, a questão da educação com adultos [...] Então eu acho que foi isso que acabou ajudando no processo (Rita – Projeto Semente).

É importante ressaltar que a pedagoga entrevistada atuava no Projeto recentemente não mais como estagiária e, sim, como contratada, o que demonstra que o trabalho do pedagogo está sendo reconhecido nos espaços educativos não formais. Sua iniciativa de criar uma oficina de música para trabalhar com os pacientes foi reconhecida pela equipe multidisciplinar e pelo coordenador do serviço em razão dos resultados alcançados. Segundo a referida entrevistada, fazia dois anos que ela desenvolvia a oficina da música com os pacientes. Naquela oficina, ela trabalhava questões da expressão, questões relacionais, da comunicação e da alfabetização.

> Então, com uma proposta diferente, eles acharam interessante utilizar uma oficina de musica pra desenvolver talvez questões que estavam bloqueadas, inibidas neles, questão da expressão, a questão relacional, da comunicação e até mesmo da alfabetização (Sara – Projeto Semente).

Esse fato mostra que a referida contratada conquistou seu espaço, pois ela criou a oficina que está sendo oferecida atualmente e legitimou seu lugar (ou o lugar dos pedagogos) dentro daquele serviço.

Buscando identificar, na ótica das demais entrevistadas, as ações que desempenham como pedagogas no Serviço de Atendimento à Saúde Mental, elas situavam as oficinas lúdico-cognitivas, que eram desenvolvidas com os pacientes e seus familiares, no que o serviço denomina cuidadores. Os participantes dessa oficina eram constituídos de um público heterogêneo,

desde pessoas analfabetas até aquelas com ensino superior. As atividades tinham que ser adaptadas a esse público e apresentavam uma proposição lúdica direcionada para o desenvolvimento da memória, do raciocínio lógico, da coordenação motora, da criatividade. As atividades tinham como objetivo principal preparar os pacientes para sua reinserção social na sociedade. Nesse sentido, uma entrevistada relatou:

> A gente trabalhava também com materiais lúdicos [...] a gente trabalhava muitos jogos que desenvolviam a memória, raciocínio lógico, coordenação motora é... Criatividade... [...] a gente iniciava às vezes questões de alfabetização [...] Na saúde mental a idéia não era escolarizar ninguém, era só proporcionar pra eles conhecimento, além do desenvolvimento cognitivo. Tinha a intenção também de prepará-los para a vida social [...] O objetivo não era escolarizar ninguém [...] a gente tentava fazer um preparo para reinserção social desses pacientes (Mariana – Projeto Semente).

Quanto ao público atendido, as entrevistadas argumentaram que esse era diversificado e se constituía de neuróticos[20] e psicóticos[21], possuindo, assim, perfis diferentes. Daí ressaltar a importância da análise do pedagogo sobre como cada paciente vê e desenvolve a atividade, para poder fazer um diagnóstico pedagógico das limitações e dos avanços. Ou seja:

> Lá, eu era responsável pelas oficinas lúdico-cognitivas. Né, então eu tinha que levar as atividades pra eles, que desenvolvesse é... O lado cognitivo deles, o lado emocional também, né, então assim, eu trabalhava lá, eram... Como é que eu vou te falar... Das 08h00min ás 09h00min horas era um grupo, das 09h00min às 10h00min era outro, então tinha que ser atividades diversificadas. Então eu trabalhava com pessoas com... É... Neuroses, psicóticos, e eles são... Tem perfis totalmente diferentes, né. Então, tinha que levar atividades diversificadas pra cada público e assim olhar muito como que eles estavam encarando aquela atividade (Rita – Projeto Semente).

[20]Neuroses são quadros patológicos, de origem psíquica, muitas vezes ligados a situações externas na vida do indivíduo, os quais provocam transtornos na área mental, física e, ou, da personalidade.

[21]Psicose é uma doença mental caracterizada pela distorção do senso de realidade, uma inadequação e falta de harmonia entre o pensamento e a afetividade.

Uma entrevistada argumentou que na oficina de música eram também trabalhados vários conteúdos pedagógicos, como o alfabeto – conhecimento das letras; além do desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, como: lateralidade, memória, raciocínio, linguagem, comunicação, movimentos, coordenação e raciocínio:

> É... Há um ano, há mais de um ano e meio eu desenvolvo esta oficina de música e tento incluir na oficina de musica a questão da educação, né. Tem a questão do alfabeto, que alguns não conhecem as letras, então bem lentamente a gente vai desenvolvendo o conhecimento das letras com eles... A questão da lateralidade, a questão da memória, né, sempre puxando pro raciocínio (Sara – Projeto Semente).

Nas falas das entrevistadas fica caracterizada a importância do pedagogo em estar atendo às peculiaridades e desenvolver atividades direcionadas e específicas à situação de cada grupo. Segundo elas, existem limitações psicológicas que acarretam comprometimentos ao aspecto físico, como a coordenação motora, cabendo ao pedagogo adaptar as atividades ao comprometimento e possibilidades de cada um.

Também, é visível na fala das entrevistadas a dificuldade em realizar o planejamento das atividades a serem trabalhadas. Não dá para definir *a priori* as metodologias que serão usadas e os instrumentos utilizados, pois o grupo é heterogêneo, e a cada encontro há uma dinâmica diferente. Às vezes, o grupo está disposto a realizar determinadas atividades e em outros momentos não, e isso depende de cada contexto e de como está a situação psicológica, afetiva e física do paciente.

As atividades desempenhadas também não têm continuação de um encontro para outro, pois os pacientes nem sempre vão a todos as reuniões. Nesse sentido, uma das entrevistadas exemplificou sobre a produção de um teatro como proposta pedagógica e o nível de dificuldade em coordenar essa atividade, devido ao fato de os pacientes nem sempre estarem presentes, o dificultando o andamento dos trabalhos:

> Eu nunca levava a atividade pronta, eu te mostro, eu tenho os planos até hoje. Eu planejava a aula, mas chegava lá eles queriam outra coisa. Nós temos que fazer aquilo que eles querem (...). E como não era algo constante, tinha

> paciente que ia lá uma vez ao mês, só ia lá pra consultar com o psiquiatra, então você nunca poderia contar com esse paciente (Rita – Projeto Semente).

Fica configurado nas descrições apresentadas que as metodologias propostas devem ser flexíveis e readaptáveis, aspecto também realçado, anteriormente, nesta pesquisa pelas pedagogas que atuavam em outra frente de trabalho – o hospital.

Segundo Gohn (2010), uma das características da educação não formal é que:

> Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e de produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

A educação não formal tem seu valor social e educativo e apresenta configuração diferenciada no que se refere à forma do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Este não está ancorado em metodologia estruturada *a priori*. O planejamento e estratégias de ação devem ser processuais e circunstanciais e dependem da dinâmica do trabalho em desenvolvimento, direcionado para o contexto psicossocial dos sujeitos envolvidos. Referindo-se às metodologias no âmbito dos processos educativos não formais, Gohn (2010) fez uma caracterização dos conteúdos e métodos:

> Os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra- se, portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas (GOHN, 2006, p. 31).

Devido ao caráter dinâmico da educação não formal, as metodologias precisam ser desenvolvidas, codificadas, com certo grau de provisoriedade, em que os sujeitos – os educandos – é que conduzem a dinâmica das atividades adotadas.

Referindo-se à fala das entrevistadas sobre os *saberes necessários ou idealizados* para o desempenho das funções que realizam no Projeto Semente, o primeiro ponto enfatizado é a necessidade do conhecimento da diferença entre doença e transtorno mental. Nesse sentido, uma das entrevistadas explicitou:

> (...) Então, primeiro o pedagogo não sabe o que é doença mental, não sabe o que é um paciente de doença mental, com transtorno mental. Então, assim, se você não sabe você não entende o que é um transtorno mental, como que você vai lidar com esse público? Então acho que esse é o maior desafio (Mariana – Projeto Semente).

Essa entrevistada, através de sua fala, argumentou que "o Curso de Pedagogia não oferece os conhecimentos/saberes necessários para a atuação do pedagogo no campo da saúde mental". E isso constitui um desafio para as pedagogas que desejam adentrar nesse campo. Em face desse contexto, é importante destacar que o curso não se propõe a oferecer formação específica para atuação nesse espaço. A base do Curso de Pedagogia da UFV é a docência, com ênfase na pesquisa e na gestão, podendo o pedagogo atuar em espaços não escolares.

Fica, para tanto, subentendido que a formação específica dos profissionais que queiram atuar nesses espaços deverá ficar sob a responsabilidade dos cursos de pós-graduação, assim como ficou definido nas DCNs – Pedagogia. Então, não justifica os pedagogos quererem cobrar do curso uma coisa que ele não propõe. No artigo 10 das DCNs fica explícita a extinção das habilitações:

> Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução (Resolução CNE/CP nº 1/2006, p. 5).

O artigo 14 dessa mesma Resolução, em conformidade com o artigo 64 da LDB, traz que a formação para os demais profissionais da educação (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) deverá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim, abertos a todos os licenciados –

isso mesmo, além dos pedagogos, destinados aos egressos de todas as licenciaturas.

Outra questão evidenciada pelas entrevistadas é a carência de disciplinas de Psicologia pelo Curso de Pedagogia. As disciplinas de Psicologia, segundo a entrevistada, podem contribuir, de maneira satisfatória, para o atendimento do pedagogo às pessoas com doenças e transtornos mentais:

> Pois é, igual eu falei, faltam é disciplinas da Psicologia, que possam contribuir pro seu olhar, pro olhar do pedagogo em relação aos pacientes psiquiátricos, porque existem diferenças né, bem grandes entre um transtorno pra outro e isso pra condução da oficina é fundamental (Sara – Projeto Semente).

Então, percebe-se pelas falas que as disciplinas de Psicologia auxiliam o pedagogo na condução das oficinas na área da Saúde Mental. Por isso há uma demanda para o aumento da carga horária dessa matéria. Há evidenciais significativas também nas demandas apresentadas pelas entrevistadas de uma possível superposição ou unificação entre a psicologia e a psiquiatria, entre a psicologia clínica e a psicologia educacional.

Para as entrevistadas, conhecimentos construídos provêm de suas experiências anteriores em outros projetos de extensão, estágios e também do apoio da equipe técnica do Serviço Semente, sobretudo da assistente social. Evidencia-se aqui uma modalidade de formação pedagógica em serviço, aliada à prática e vivência do pedagogo. Nesse contexto, os saberes da experiência destacam-se no repertório dos demais saberes, ao mesmo tempo que apontam para a necessidade de constituição de novos saberes. Segundo Tardif (2007, p. 49), esses saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”.

As falas das entrevistadas assinalam a compreensão de que elas não possuem formação teórica que contemple um arcabouço de conhecimentos disciplinares suficientes para atender às demandas emergentes no âmbito do trabalho realizado. É por meio da prática que elas vão orientando suas

atividades e aprofundando seus conhecimentos na área. Enfim, a maior necessidade das pedagogas inseridas no Projeto Semente é um aparato teórico mais voltado para a saúde mental, que não é adquirido no âmbito de sua formação inicial. Essa lacuna deverá ser preenchida no contexto da formação continuada, seja nos grupos e espaços de realização do trabalho pedagógico, seja na modalidade de cursos de aperfeiçoamento.

Como se pôde constatar, as falas tendem a qualificar o desconhecimento do que seria o campo da saúde mental como um primeiro limite encontrado na realização das atividades. Também, é considerada como *desafio* a dificuldade da caracterização da função do pedagogo nesse espaço, ou seja, distinguir o seu papel e as contribuições para pacientes que estão ali envolvidos. Nesse sentido, uma das entrevistadas argumentou o seguinte:

> Primeiro foi entender um pouco sobre a saúde mental, sobre a reforma psiquiátrica, o que era o atendimento ambulatorial na saúde mental que eu não sabia. Qual era o papel do pedagogo lá dentro, que no início foi assim... A equipe que ajudou muito, mas a gente fez a seleção sem saber qual era o papel do pedagogo na saúde mental. Eu entrei lá sem saber qual era esse papel. Fui descobrindo lá dentro, na prática. Então, assim, claro apareceram vários problemas, várias dificuldades que a gente levava para equipe... Discutia era esclarecido, mas o maior problema foi o desconhecimento da área, que a gente não tinha (Mariana – Projeto Semente).

O que se pode observar é que a formação do pedagogo tende ainda, na esfera da formação inicial, a centrar na educação formal e na escola como espaço pedagógico de atuação profissional. Como há lacunas no que se refere à formação da modalidade da educação não formal, o pedagogo acaba por desconhecer suas reais possibilidades profissionais nos espaços emergentes do mercado de trabalho.

Aliado à necessidade de um arcabouço teórico, as entrevistadas destacaram as condições estruturais para a realização das oficinas, tanto no que se refere ao espaço físico quanto na real necessidade de um profissional da educação, na equipe interdisciplinar do Serviço Semente, que pudesse compartilhar e orientar a formação adequada para os pedagogos que ali atuavam:

> A questão estrutural, né... É que... Tá sendo um problema, uma barreira pra poder voltar com a oficina da aprendizagem que eu tinha muita vontade de conduzir... E essa questão de às vezes não ter um pedagogo que pudesse orientar um estagiário, né, um pedagogo ou outro profissional que tem a ver com a educação... (Sara – Projeto Semente).

As entrevistadas ainda argumentaram sobre a necessidade de se ampliarem, dentro do Serviço Semente, espaços formativos para a troca de conhecimentos e de experiências e maior redirecionamento para leituras dirigidas. As orientações recebidas e as respostas apresentadas pelos demais profissionais são pragmáticas:

> O único momento assim... Era estudo de caso, que a gente falava como os pacientes estavam e o psiquiatra e o psicólogo davam um retorno, “ah, isso é por isso”, tentavam dar uma explicação, né, mas não tinha aquilo, ah, leiam tal coisa, pra vocês ficarem mais informadas. Às vezes até sugeriam um filme, mas a gente nunca assistia. Sabe, não tinha um momento assim de estudo, mesmo, sabe. Faltou uma formação teórica maior (Rita – Projeto Semente).

Reportando aos conteúdos das falas das entrevistadas, observa-se que são inúmeros os desafios encontrados no fazer pedagógico diário. O desconhecimento da área interfere até mesmo na forma de identificar qual é o seu papel pedagógico naquele espaço.

4.3.3. O trabalho pedagógico na escola

Ao instituir um diálogo com as entrevistadas que atuavam na escola, propôs-se compreender, inicialmente, como ocorreu o processo de inserção dessas profissionais na instituição, agindo como docentes ou supervisoras.

Detendo às falas dessas pedagogas, tem-se que a inserção no mercado de trabalho se deu logo que elas obtiveram o título do curso. Uma das entrevistadas formou-se em janeiro de 2010 e, em fevereiro desse mesmo ano, já havia conseguido emprego como professora contratada da rede municipal de uma cidade do interior (próxima a Viçosa). Sua inserção na escola deu-se através da ocupação do cargo de docente, no Ensino Fundamental. Assim que assumiu o cargo mencionado, foi transferida para

uma turma da Educação Infantil. Posteriormente, houve vaga para atuar na Supervisão, quando enfrentou dificuldades, porque não tinha experiência no cargo e temia não conseguir realizar seu trabalho com eficiência. Esse aspecto foi também referendado pelas demais entrevistadas:

> A supervisora dessa outra escola saiu pra ir pro Estado, aí eles me chamaram pra trabalhar lá, pra eu passar a ser supervisora lá. Na época eu não queria porque meu estágio com supervisão foi muito fraco, eu não achei bom. Então eu não tinha experiência nenhuma, morria de medo, nem em sala de aula eu tinha experiência direito, como é que eu ia trabalhar como professor se eu não sabia direito o que era ser. Aí... Aí a secretaria conversou bastante comigo, falou que ia me dar apoio... (Dayana – Supervisora).

Segundo a entrevistada, como não tinha experiência no cargo, contava com o auxílio da diretora da escola. O início da carreira é um processo em que os profissionais se defrontam com as necessidades da prática, comparam seu desempenho com os conhecimentos mais teóricos adquiridos na graduação e procuram se adaptar ao contexto escolar. Nesse período comumente aparecem dúvidas e conflitos que são consequências da passagem de aluno para professor (TARDIF, 2007).

Uma das questões colocadas pelas entrevistadas foi a falta de experiência. O Curso de Pedagogia da UFV é muito enfático nas teorias, fundamentos da educação, deixando um pouco de lado a prática. Segundo elas, os egressos do Curso de Pedagogia saem da graduação com pouca formação prática, pouca experiência.

Ainda argumentando sobre o processo de inserção no campo, as duas supervisoras entrevistadas mencionaram ter ingressado na escola através de convites. Os currículos foram deixados na Secretaria de Educação do município, e não houve nenhum processo seletivo.

Dialogando também com pedagogas que atuavam na escola como docentes, observou-se que para uma das entrevistadas o processo de inserção ocorreu pela “ordem de chegada”, visto que ela atuava em uma escola de Educação Infantil da rede particular. A escola estava precisando, imediatamente, de uma docente, então ela procurou a diretora e foi aceita no ato.

Para uma entrevistada, sua primeira experiência como docente também se deu em uma escola de Educação Infantil da rede particular de ensino. Entretanto, devido a alguns problemas encontrados, ela resolveu desistir do cargo e tentar emprego em uma escola da Rede Pública Estadual. Assim, com o processo de designação, ela se inseriu na escola onde está atualmente como contratada (Escola Estadual):

> Então, inicialmente eu trabalhei em escolas particulares, escolinhas particulares e aí eu ganhava muito mal e era muito maltratada [...] aí, fui às designações [...] O que aconteceu comigo foi pura sorte, porque quando eu cheguei não tinha ninguém na lista (Lara – Docente).

A inserção na Educação Infantil não foi uma experiência muito agradável. Ela não era valorizada profissional nem economicamente, e isso contribuiu para sua desmotivação com a docência. De acordo com Gatti (1997), a questão da desvalorização social faz que os professores se sintam desmotivados, repercutindo na dinâmica do trabalho realizado.

Os caminhos trilhados pelas entrevistadas que atuavam como docentes eram um pouco parecidos. A primeira e a segunda entrevistada tiveram o primeiro emprego e experiência de trabalho em uma escola de Educação Infantil.

A questão da valorização econômica e social está diretamente relacionada à realização profissional do professor. Sentindo-se frustrado com a remuneração e com a baixa autoestima, fica quase impossível que o professor crie ambientes estimulantes e adequados à aprendizagem:

> A relação remuneração/desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece atenção e exame, uma vez que ela se associa a aspectos de auto-estima e valor social, tendo com isso, impacto direto na auto-estima e, portanto, no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente. Interfere nas relações professor-aluno e professor-comunidade (GATTI, 1997, p. 63).

No conjunto das falas apresentadas, percebe-se que as pedagogas destacam a insegurança e a desvalorização profissional. O início profissional veio acompanhado de alguns desafios, que devem ser contornados ao longo

da atuação profissional, através da aquisição de prática e experiência. É no início da carreira que a estruturação do saber experiencial se dá de forma mais marcante, através das experiências construídas ao longo do trabalho. É por meio dessas práticas que os professores vão construindo quadros referenciais em relação ao seu trabalho, o que lhes possibilita maior interação com a escola, com a sala de aula e com os alunos. A experiência proporciona ao professor embasamento para atuar na profissão, integrando as situações de trabalho e gerando identidade profissional.

No início da carreira, muitos professores sentem-se mal preparados, principalmente ao terem que lidar com situações complexas, sobretudo no que se refere às condições difíceis de trabalho – excesso de turmas, sobrecarga de serviços etc. –, e é através da experiência, da prática, que eles desenvolvem seus termos profissionais. Além dessa experiência, outra fonte de aprendizagem "é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos" (TARDIF, 2007, p. 87).

De acordo com Huberman, a entrada na carreira docente, que ocorre entre os dois e três primeiros anos de ensino, é caracterizada por dois sentimentos: o da "sobrevivência" e o da "descoberta". O sentimento da sobrevivência é definido pelo autor como o choque com o real, em que se dá o contato inicial com as situações de sala de aula. Já a fase da descoberta é identificada na experimentação, no entusiasmo inicial, na situação de responsabilidade, de sentir-se membro de um grupo docente.

Também no início da carreira encontra-se a fase da exploração, que é caracterizada pela oportunidade que o professor iniciante tem de explorar suas turmas e a instituição onde leciona. Essa fase, porém, é limitada por parâmetros impostos pela instituição e pode se prolongar para além da entrada da carreira (ou seja, pode ser superior a 2 ou 3 anos). É na fase de exploração que se encontra o maior número de desistências na profissão. Os professores recém-formados vivenciam esses sentimentos, porque existe distanciamento entre a sua formação e a realidade encontrada por ele na escola.

Outro eixo temático levantado na entrevista foi sobre as ações desempenhadas no cotidiano da profissão. Entrevistando as supervisoras sobre as *ações que elas desempenhavam*, uma questão que chamou a

atenção foi o fato de exercerem funções para além do que foram designadas. Nesse sentido se expressou uma entrevistada:

> [...] eu faço tudo na escola. Eu digito prova, eu ajudo a passar nota, eu ajudo o secretário, a diretora em tudo, projeto... Vou a reuniões que às vezes não é da minha competência, às vezes é pra diretora, ou pro professor eu vou pra substituir. O que você imaginar, assim, escola, tem pra fazer eu faço. Ajudo a biblioteca, pego caderno das crianças pra olhar, pra corrigir produção de texto, faço tudo... (Dayana – Supervisora)

Essa questão do supervisor não ter suas funções definidas, suas atribuições determinadas, contribui para que haja sobre o profissional sobrecarga de trabalho e um possível desvio de funções, como pode ser observado nas entrevistas. A pedagoga citada anteriormente realizava tarefas que não eram da sua competência. As questões evidenciadas apontam para a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas, sobretudo as demandas apresentadas a esses profissionais que, ao fazerem tudo ao mesmo tempo, acabavam deixando de lado as atividades de planejamento, orientação e supervisão. Já outra entrevistada afirmou que conseguia fazer um acompanhamento pedagógico maior dentro da escola. Ela fazia o planejamento didático com os professores e os auxiliava nas confecções de material didático-pedagógico, ajudando-os em pesquisas e outras coisas que apareciam no momento. Atendia os alunos nas dúvidas, dificuldades e problemas com que se deparavam no dia a dia. Todas as demandas pedagógicas de que a escola precisava, ela estava ali pronta a ajudar. Essas tarefas desempenhadas podem ser visualizadas na fala a seguir:

> O que eles precisarem eu estou ali sabe, pra ajudar. E eu acho que isso dificulta um pouco o meu trabalho, porque fica muito aquela coisa de na hora, sabe, você vai, o professor quer, você faz, você ajuda tal, e aí depois você não tem tempo de estar ali sentando pra estar planejando uma atividade, um projeto pra melhorar uma avaliação, sabe. Então isso acaba prejudicando um pouco (Raquel – Supervisora).

Para a referida pedagoga, entretanto, sua ajuda em todo o momento, mediada pelas demandas que eram postas pelos alunos e professores, acabava dificultando um pouco o seu trabalho, porque todas as suas ações eram desempenhadas no imediatismo e voltadas para as demandas que surgiam no momento. Assim como destacado anteriormente por outra entrevistada, algumas atividades de planejamento, como projetos, deixavam de ser planejadas e criadas por falta de tempo. Essas demandas que surgiam no cotidiano e suas resoluções de forma prática e pontual acabavam tomando tempo, fazendo que outras atividades, como projetos, deixassem de ser criadas na escola.

Os saberes idealizados ou necessários à prática profissional também são outro eixo temático explorado nas entrevistas. Interrogadas sobre esses saberes, as supervisoras argumentaram que esses eram conhecimentos considerados necessários para a realização de suas atividades, mas muitos conhecimentos teóricos não ajudavam de forma suficiente a prática. Diante das dúvidas, questionamentos e dificuldades do dia a dia, a entrevistada teve de recorrer a outras pessoas para ajudá-la, pessoas que reuniam experiência, que possuíam mais conhecimento na área. Para Tardif (2007), a fase crítica do início da carreira é marcada também pelo sentimento de distanciamento dos conhecimentos anteriores previstos no curso de formação inicial, em que muita coisa se aprende na prática e através da troca de experiência com os pares.

A fala da entrevistada é representativa desse entendimento:

> Então que eu acho que relação á teoria é bom você ter. É lógico que você tem que ter, você tem que ter um embasamento, mas não... Na hora da prática, na hora que eu to passando aperto, que eu tenho que fazer, acaba que isso não me ajuda, não me resolve. Eu tenho que ir atrás de gente que já fez, pra me ensinar, pra me mostrar como é que está sendo feito. Eu sinto falta dos estágios, né... (Dayana – Supervisora).

Essa dificuldade em lidar com a prática no cotidiano é creditada à forma como os estágios foram feitos ao longo do Curso de Pedagogia. Para aquela entrevistada, os estágios são rápidos, além de serem feitos concomitantemente com as disciplinas, diminuindo seu tempo de dedicação,

bem como a permanência na escola. Outra crítica ao estágio, é o argumento de que ele sempre acontece no último período, momento em que estão sendo finalizadas as monografias. Devido a essa sobrecarga no último período, os estágios acabam não sendo bem aproveitados, pois não há muito tempo para a dedicação. Silva et al. (2006) argumentam que a construção da identidade profissional se desenvolve na relação entre momentos de formação e momentos de prática profissional. Assim, o professor, enquanto sujeito da sua própria formação, constrói seus saberes ancorados na superação da fragmentação do conhecimento, favorecendo a visão e o trabalho compartilhado no contexto educacional. Por isso, a importância da relação teoria-prática dentro do Curso de Pedagogia. Ainda se referindo à relação teoria-prática, Cruz (2008) expôs em seus estudos que a teoria mobilizou o andamento do Curso de Pedagogia, ao mesmo tempo que a prática se afastou, por isso foram tecidas várias críticas à parte prática, seja pela sua ausência, seja pela sua inconsistência. Ao olhar para a realidade dos Cursos de Pedagogia, Silva et al. (2006) verificaram que as articulações entre teoria e prática constituem desejos de alunos e professores do referido curso, entretanto o que acontece na realidade é que essa articulação, muitas vezes, é inexistente.

Gatti (1997) mostra que alguns estudos têm comprovado que os licenciados (andos) possuem baixo nível de satisfação com a formação profissional recebida, apontando “que a formação teórico-prática oferecida nesses cursos não assegura um mínimo para sua atuação enquanto professores” (GATTI, 1997, p. 53), em que somente através do trabalho é que os licenciados efetivarão sua aprendizagem. Segundo essa autora, a formação que os licenciados em geral recebem distancia-se da prática escolar. Assim, a mesma autora propõe uma formação que dê mais importância à integração entre a teoria e a prática e supere a segmentação e descontinuidade do ensino que dicotomiza o teórico e o empírico.

Na visão daquelas entrevistadas, entretanto, os saberes relevantes são os saberes da experiência, tendo em vista as dificuldades que as recém-formadas encontram no dia a dia. Esses saberes da experiência são reconhecidos e vislumbrados através da necessidade de mais estágios durante o Curso de Pedagogia e da busca contínua de interação com seus

pares e demais docentes, na construção de novos saberes. Segundo as entrevistadas, os professores dividem uns com os outros um saber prático sobre a sua atuação, expressando a necessidade de partilhar experiências. Referindo-se aos processos constitutivos dos saberes docentes, Tardif defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos:

> Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2007, p. 21).

Ainda de acordo com este autor, no processo de ensino-aprendizagem são mobilizados variados saberes, que são reutilizados e adaptados pelo e para o trabalho. É na experiência do trabalho que o professor aplica seus saberes, "sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional" (TARDIF, 2002, p. 21).

A prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos docentes na sua formação nem nos currículos impostos pela instituição escolar. Assim, os professores os produzem e os apropriam ao longo de sua história de vida, em sua prática pedagógica diária.

Os saberes experienciais adquirem validade e objetividade, pois são relacionados com a prática cotidiana do professor, suas interações com os outros professores mais antigos na profissão, principalmente, pois estão em contato com a realidade escolar. Através da prática, os professores buscam outras fontes de referência para a sua ação docente.

Os saberes da experiência como relata Tardif (2007, p. 50) "fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração".

Pelos conteúdos das falas, observa-se que os saberes mais citados como necessários e idealizados são os da experiência. Essa carência dos saberes da experiência é suprida através da ajuda dos mais experientes.

Apesar da queixa do tempo dedicado aos estágios e da não priorização desse na formação pedagógica, as entrevistadas reconheciam que as disciplinas cursadas, como a Sociologia e a Psicologia, ajudavam na prática e nos desafios interpostos no dia a dia:

> (Silêncio) Eu acho que muito do que nós vimos em teoria no curso, tanto na área de Sociologia, na Psicologia, então isso foi muito válido, pra hoje a gente estar atuando... Né, estar atuando hoje como supervisora. O que faltou pra mim, foi um pouco mais de prática, né, de você... De focar mais na prática do supervisor em si durante todo o curso, não só o estágio, né... (Raquel – Supervisora).

Após compreender as atividades desempenhadas e os saberes necessários à atuação profissional na ótica das supervisoras, o foco de análise é orientado para as docentes. Com relação a essa questão, uma docente, da Educação Infantil, argumentou:

> Então, quando eu entrei na escola é... Foi uma professora estava saindo e ela atuava como coordenadora e como professora. Ela estava saindo e eu entrei no lugar dela. Então eu tenho que seguir todo planejamento dela, com algumas modificações que eu acho corretas. Então eu atuo com a educação infantil, os meninos têm cinco anos, eu tenho que ensinar, se for ao banheiro não sab. né, higiene, eles escovam os dentes sozinhos, mas tem que ficar de olho o tempo todo, trocar roupa, é... Eles lancham na sala, então eu mesma tenho que limpar a sala, preparar o lanche. Então eu faço o papel de professora e de auxiliar [risos...] (Ana – Docência).

Para o desenvolvimento integral da criança, o “cuidar” constitui parte integrante da educação infantil, envolvendo a dimensão afetiva, os aspectos biológicos do corpo, a alimentação e a saúde. É de suma importância que as instituições de Educação Infantil incorporem, de maneira integrada, as funções de cuidar e educar, auxiliando no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Por isso, hoje, ao pensar em Educação

Infantil, não é possível desassociar o cuidar e o educar, eixos centrais que caracterizam e constituem o espaço e ambiente escolar nessa etapa da educação (MACHADO, 2000).

Já para uma segunda entrevistada as ações que ela desempenha na escola como docente é ministrar aulas, recorrendo como metodologia à Pedagogia de Projetos:

> Então, eu gosto muito de trabalhar com projetos. (...) Eu acho que uma coisa muito importante nessa situação também, além de tudo que você faz, né, eu acho que é a questão de você gostar do que faz também e da sua motivação porque enquanto você está motivado, você motiva os alunos (Lara – Docência).

Uma questão explicitada pela pedagoga citada é a motivação durante o trabalho dentro da escola, pois esta tende a interferir no desempenho dos alunos, tendo repercussão no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Considera-se que a relação professor/aluno deve ser de colaboração e apoio mútuo para o desenvolvimento de cada um.

Carl Rogers, representante da Teoria Humanista, refere-se à motivação como um dos princípios básicos do desenvolvimento humano, sendo uma força que impulsiona na direção da autorrealização, envolvendo a complexa interação das capacidades do aluno. Estando motivado a ensinar, o professor poderá escolher as experiências com as quais irá agir, de forma que melhor convenha ao alcance de seus objetivos.

Sistematizando sobre os saberes necessários e idealizados na função que desempenham como docentes, as entrevistadas destacam no conjunto de suas falas a importância da prática e da didática. A prática é considerada por elas como experiência necessária e importante para a realização das atividades dentro da sala de aula. Essa é uma grande aliada no trabalho que realizam em sala, pois na Educação Infantil, em que atuam como docentes, “educam”, “brincam” e também “cuidam”, tendo o lúdico como elemento mediador.

Segundo as entrevistadas, são muitas as demandas a serem desenvolvidas com as crianças. O professor tem que estar preparado para lidar com a diversidade de atividades que são propostas, por isso a

experiência é necessária, em que a prática ajuda no enfrentamento das incertezas que ocorrem no dia a dia.

Já para a entrevistada que atuava no Ensino Fundamental há um destaque para os saberes, a que se denominam didáticos. Referindo-se às disciplinas de didáticas cursadas, argumentou:

> A questão da didática. Eu acho que essa matéria tinha que ser muito forte, tinha que ser várias didáticas, não tinha que ser uma, sabe tinham que ter vários professores, eu acho que seria isso. E a didática na prática mesmo. Não, então nós estamos vendo essa teoria, vamos pra sala de aula, vamos pra escola, ver o que está acontecendo, como que é essa relação professor-aluno, como que é todas as relações. Então assim, essa didática que faltou demais pra gente (risos)... (Lara – Docência).

O último eixo temático das entrevistas se refere aos desafios que as pedagogas enfrentam no desempenho de suas funções. Para aquelas que atuavam como supervisoras, os desafios interpostos são apresentados no conjunto de suas falas como de diversas ordens: serem aceitas dentro da escola; realizar um bom trabalho, apesar das limitações como a falta de experiência e a falta de tempo; improvisação, a realização de certas tarefas no imediatismo; a solução de problemas de indisciplina, a falta de expectativa e interesse do aluno; o desinteresse da família na educação dos filhos, delegando essa função à escola; e a dificuldade em proporcionar apoio pedagógico de qualidade, devido a outras demandas que emergem.

Detendo-se especificamente nas falas, para uma supervisora o maior desafio se configura como sua aceitação como profissional dentro da escola. Para a entrevistada a seguir, esse é o maior desafio, porque ela se inseriu na escola substituindo uma supervisora que tinha experiência e era querida na escola. Outra questão que caracteriza o início da carreira – fase crítica – é o desafio de conseguir realizar um bom trabalho e aprender a cada dia, visto que ela não tem experiência na supervisão. Na fala, uma supervisora argumentou que:

> Acho que o maior desafio que eu to tendo no momento é ser bem aceita porque tinha outra supervisora lá, então assim, eu entrei substituindo no meio do ano. Então meu maior

> desafio agora é conseguir mostrar um bom trabalho e tipo assim, e aprender cada dia mais, porque eu ainda não tenho experiência alguma, então eu acabo que fico muito perdida, então nesse momento meu maior desafio está sendo esse – ser aceita... Então assim, meu desafio é isso – é vencer essa minha falta de experiência (Dayana – Supervisão).

A falta de expectativa, de interesse do aluno também é um desafio que se apresenta ao trabalho do pedagogo. Os estudantes, às vezes, se veem obrigados a frequentar a escola porque seus pais recebem o auxílio Bolsa-Família[22].

Como os alunos vão à escola coagidos, eles não se sentem motivados, o que acaba dificultando o trabalho do professor dentro da sala de aula. Quando o docente não consegue resolver a situação, ele direciona o aluno para a sala do supervisor, que, além de não conseguir solucionar o problema de forma satisfatória, fica sobrecarregado. Assim como as supervisoras, as pedagogas que exerciam a função de docentes argumentaram que também enfrentavam vários *desafios*.

Como desafio encontrado, destaca-se o próprio aprendizado cotidiano. Para a docente que atua na Educação Infantil, o trabalho e as ações desempenhadas enfrentam limitações. Sua prática, que tem o objetivo de alfabetizar as crianças com 5 anos de idade, é para a docente a seguir um desafio:

> Nossa meu maior desafio é estar ali mesmo, ensinando criança de 5 anos (risos). Né, que vai, que tem que chegar no... No Ensino Fundamental com 6. Eles não têm coordenação pra isso, motora, psicológica, eles não tem. E eles tem que saber, tem que forçar eles a saber, sabe, eu acho isso muito errado. A professora que estava, forçava muito eles. Muito, ela queria que eles lessem. Eu acho isso errado. Eles separam sílabas simples, eles conhecem as sílabas, então eles leem em casa – mato, pato –, mas eles leem um texto? Eu acho que é forçar muito. É, é muito difícil pra mim, pra mim (risos). Pra mim é muito difícil (Ana – Docência).

Como pode ser visualizado nessa fala, para essa entrevistada o desafio maior que ela encontrava era o fazer pedagógico diário. Não ajustadas as motivações e potencialidades dos alunos, suas atribuições, sua

[22] Programa Bolsa-Família (PBF) é um programa de transferência de renda criado pelo governo Lula em 2003, com o objetivo de proporcionar ajuda financeira às famílias pobres. A condição para o recebimento desse auxílio é que as famílias beneficiárias mantenham seus filhos e, ou, dependentes com frequência na escola e vacinados.

função, os objetivos que ela tinha que cumprir constituíam para ela os próprios desafios.

Já para a pedagoga que atuava no ensino fundamental o desafio colocado para ela era atender alunos com necessidades especiais:

> Trabalhar com a educação especial. Eu tenho criança com Síndrome de Dawn em minha sala, têm alguns com hiperatividade e tal, mas assim, o que eu vejo é que o professor, nesse sentido, eu como não tive esse treinamento e tal, eu nem sei se deveria ter porque eu acho que é mais boa vontade, a pessoa querer mesmo, porque tudo você tem que trabalhar aliar, tem que ver como que a criança está, o que a criança consegue fazer, fazer um planejamento pra ele. Mas eu acho que é um desafio pro professor a inclusão. No que eu sou contra, não é isso, mas eu acho um desafio, eu acho que tem que ser bem mais preparado, mais bem estudada essa situação.

A Educação Especial tem-se tornado um desafio, primeiro porque não é oferecida aos professores formação adequada; segundo porque o professor tem que estar muito bem preparado para lidar com as diferenças dentro do processo pedagógico, pois são demandas e procedimentos de aprendizagem diferentes. A inclusão dentro da sala de aula é questão que não depende somente da boa vontade do professor, mas de uma formação adequada, que não é tarefa individual e, sim, institucional. De acordo com Veiga Neto (2005 *apud* LEONARDO et al., 2009), não bastam competências técnicas para lidar com as questões impostas na inclusão; essas são condições necessárias, mas não suficientes. Para esse autor, qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordens política, econômica, social e cultural. São necessárias, além da preparação do professor, instalações físicas adequadas e conscientização dos pais e alunos. Leonardo et al. (2009) revelam a falta de preparo/capacitação dos profissionais da educação, bem como de estratégias e metodologias de ensino adequadas aos alunos com necessidades especiais. As dificuldades encontradas no processo de inclusão devem ser impreterivelmente consideradas na criação e implantação dos projetos e das políticas de educação inclusiva.

4.3.4. Os processos constitutivos das representações sociais dos espaços de atuação do pedagogo – Objetivações e ancoragens

Tendo visão panorâmica do contexto de produção discursiva das entrevistadas e a análise de seus conteúdos, propôs-se identificar os elementos constitutivos dos universos de opiniões que se apresentam como possíveis indicadores das representações sociais das pedagogas, no que se refere aos seus espaços de atuação profissional. Do ponto de vista operacional, elegem-se as imagens, atitudes e informações relativas ao objeto representado, destacando seus elementos consensuais e que a emergência das Representações Sociais implica compreensão dos processos de adesão e pertencimento social dos indivíduos no grupo de referência, ou seja, dos vínculos identitários constituídos. No Organograma da Figura 4, apresentam-se os conteúdos estruturadores e indicadores das Representações Sociais dos espaços de atuação do pedagogo.

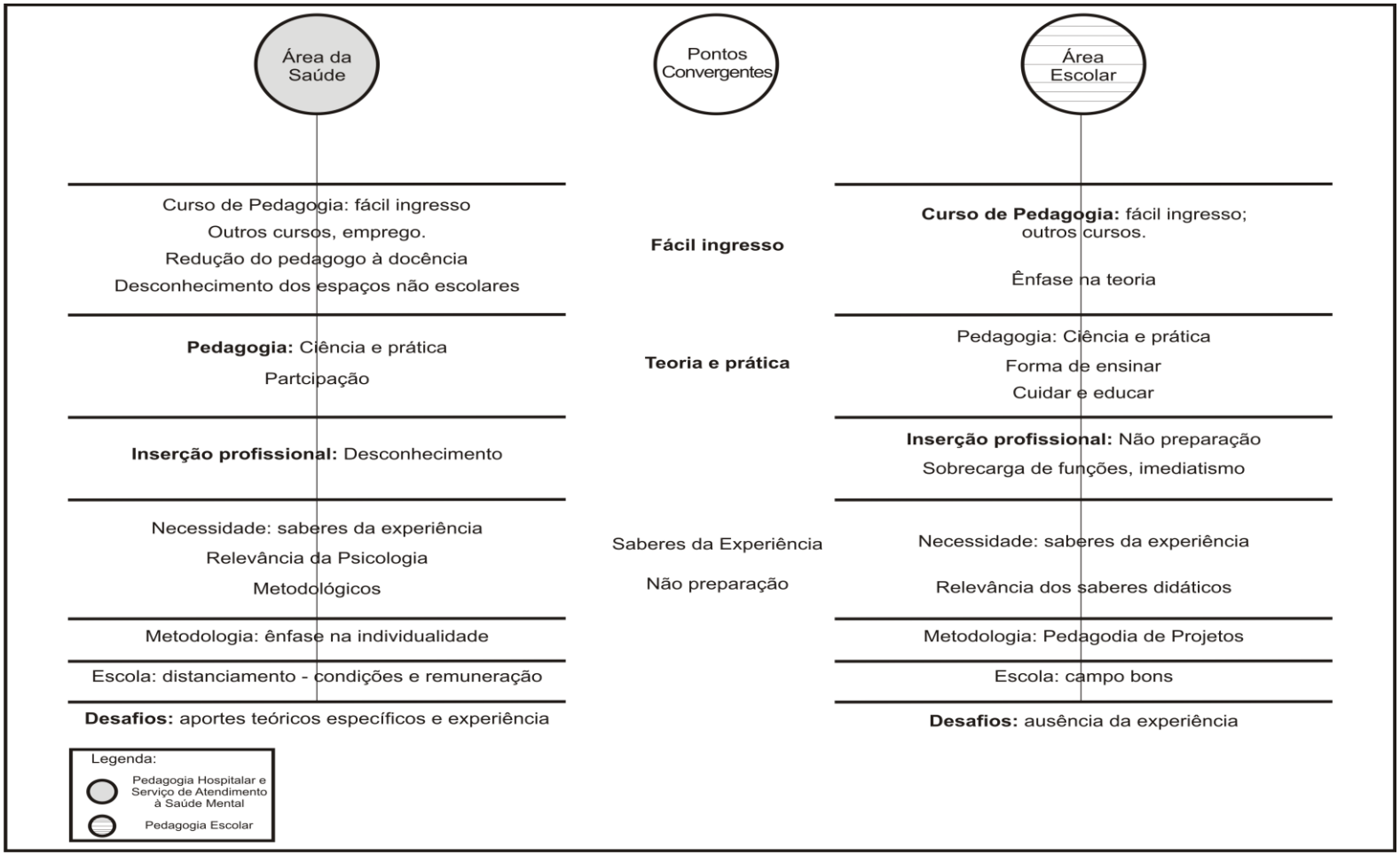

Figura 4 - Conteúdos estruturadores indicadores das Representações Sociais dos espaços de atuação do pedagogo: interfaces e especificidades.

Como explicitado no referencial teórico, relativo ao eixo temático Representações Sociais, Moscovici considerou que a emergência dessas estruturas simbólicas é condicionada por dois processos interdependentes: objetivação e ancoragem. Nesse sentido, propõe-se o Organograma da Figura 5, Rede Semântica dos Processos de Ancoragem e Objetivação. Nos primeiros, focalizam-se as qualidades icônicas atribuídas pelas entrevistadas ao objeto representado, ou seja, as relações subtendidas entre o sentido próprio e o figurado nas produções discursivas. No segundo, propõe-se apreender os significados que esses se apropriam para caracterizar o objeto, considerando seus referenciais sociais.

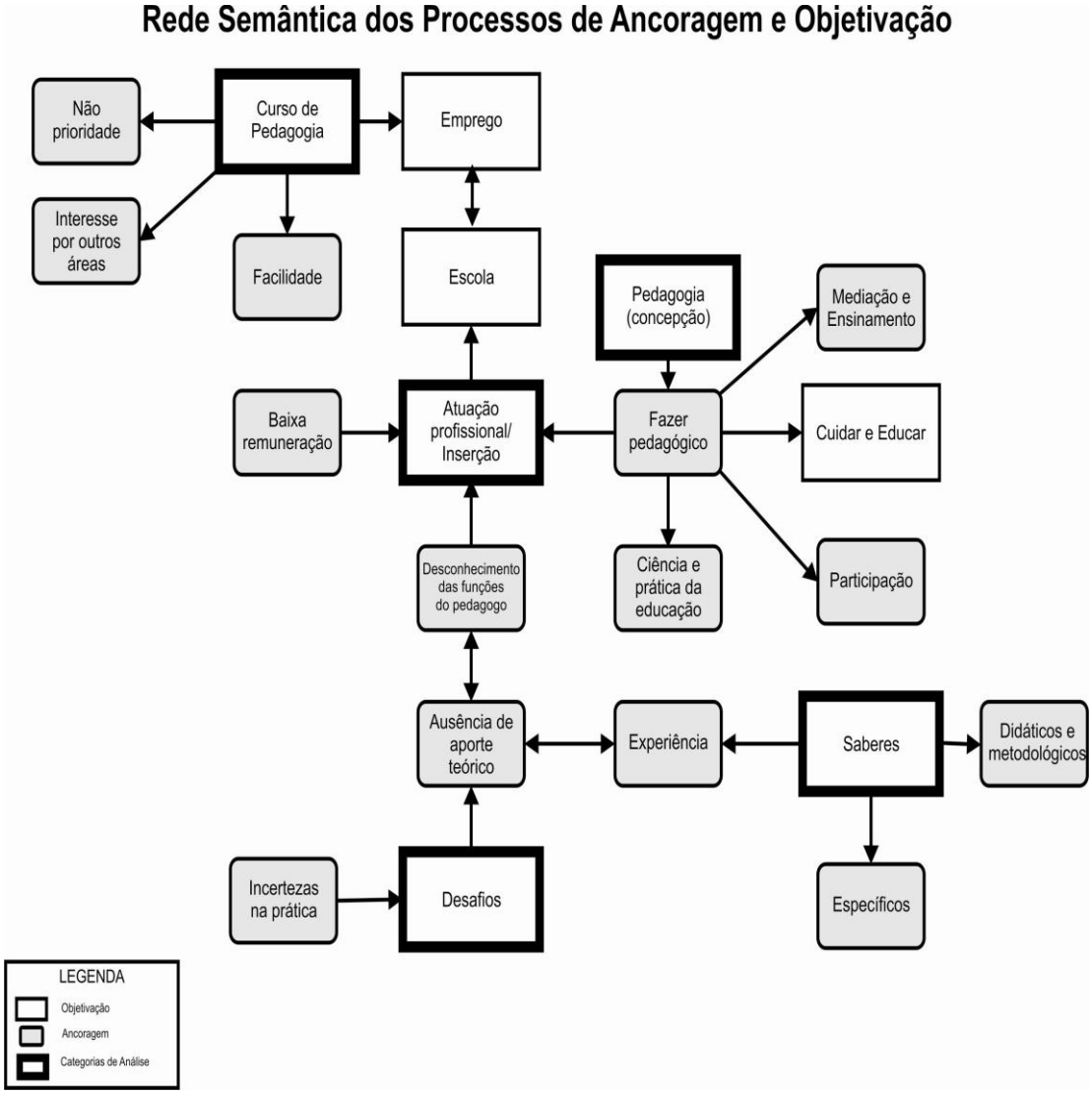

Figura 5 - Organograma 2: Rede semântica dos processos de objetivação e ancoragem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se apreender as Representações Sociais que os egressos do Curso de Pedagogia da UFV têm sobre seus espaços de atuação, considerando o campo da educação formal e não formal. Levantar essa discussão foi necessário, tendo em vista as mudanças curriculares e formativas pelas quais os Cursos de Pedagogia estão passando, assim como novas demandas e nova configuração do perfil do pedagogo.

Através deste trabalho, pode-se compreender e esclarecer a trajetória pela qual passou o Curso de Pedagogia, identificando a relação entre as propostas da formação do pedagogo e as demandas da sociedade. Nesse contexto, observou-se que o espaço da educação não formal tem-se constituído em um novo campo de ação desse profissional. Entretanto, para o efetivo desempenho do pedagogo no mercado de trabalho é necessária uma formação inicial e continuada adequada às novas realidades que emergem.

Por meio da análise da trajetória histórica do Curso de Pedagogia, foi possível compreender que este, desde a sua criação, teve como foco a preparação de seus profissionais para atuarem na educação formal – escola, atendendo às necessidades e exigências de cada contexto social. A preocupação em preparar o pedagogo para atuar na educação não formal foi elucidada a partir da homologação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006). Contudo, a mesma legislação normatiza, enfaticamente, a formação e atuação do pedagogo para a docência da

Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O pedagogo imerso nesse contexto sente-se questionado quanto à sua profissão e identidade.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender as expectativas construídas pelos licenciados em relação ao Curso de Pedagogia; a atuação dos seus egressos nos espaços formais e não formais; a dinâmica do trabalho pedagógico que é desenvolvido; os saberes que são mobilizados e os desafios enfrentados.

O estudo empreendido apontou para algumas considerações finais, evidenciando vários aspectos envolvidos na formação e atuação do pedagogo no campo profissional. No tocante às expectativas construídas pelas licenciadas em relação ao Curso de Pedagogia, constatou-se que a escolha por essa área profissional não se deu inicialmente pelo interesse pela educação e, sim, por outros fatores, como ponto de corte baixo, fácil acesso à UFV, influência da família e oportunidade de emprego no mercado profissional. Identificou-se, no entanto, que ao longo de sua formação inicial as pedagogas foram construindo vínculos identitários com o curso, o que gerou maior interesse e consequente permanência na Pedagogia.

Um aspecto importante na constituição das representações das entrevistadas sobre a Pedagogia é a consensualidade, ao ancorarem suas construções na exemplificação de atividades pedagógicas e nas experiências consolidadas nos espaços diferenciados de atuação. Assim, seus saberes sobre esse campo epistemológico e disciplinar não se fundamentam em pressupostos teóricos e, sim, em experiências concretas que são desenvolvidas nos espaços pedagógicos.

Verificou-se que a atuação do pedagogo no espaço formal, elegendo a escola como campo de estudo, tem sido ressignificada no âmbito das experiências vividas pelos egressos, como: um espaço pedagógico cuja inserção é de fácil acesso e empregabilidade, embora não ofereça aos seus profissionais boas condições de trabalho e reconhecimento.

Em se tratando especificamente da inserção das pedagogas em áreas não escolares, priorizando como campo de estudo o hospital e a saúde mental, as egressas apontaram que essa inserção impõe limites, devido à precariedade e ausência, por parte dessas profissionais, de uma preparação

teórica e prática, na formação inicial oferecida pelo Curso de Pedagogia. Para as entrevistadas, os conhecimentos construídos provêm de suas experiências anteriores em outros projetos de extensão e estágios. Evidencia-se aqui uma modalidade de formação pedagógica que se constitui na experiência, aliada à prática e vivência do pedagogo. Considera-se ainda que a dinâmica do trabalho é permeada de relações sociais construídas coletivamente e que têm como público-alvo grupos diferenciados. Nessas situações de interação e desenvolvimento do trabalho pedagógico, são os educandos que direcionam as atividades e metodologias a serem adotadas, o que ocorre de forma diferenciada na escola, que tem *a priori* uma estrutura curricular definida.

Um ponto consensual entre as pedagogas que atuavam nos espaços formais e não formais, é que ambas admitiram estar despreparadas para atuar no mercado de trabalho. Ao expressarem suas atitudes, em relação ao processo de inserção nos espaços formais e não formais, as pedagogas afirmaram que esse veio acompanhado por incertezas e dificuldades em lidar com as demandas requeridas. A falta de experiência configura-se como um dos maiores desafios encontrados pelas pedagogas na realização do fazer pedagógico. Para elas, o Curso de Pedagogia deveria valorizar mais a prática e estimular os alunos a terem maior inserção em campos educativos diferenciados.

Para todas as entrevistadas, seja sua atuação em espaços formais e não formais, a experiência, tanto na modalidade da formação inicial (ressaltando a função dos estágios) quanto na modalidade da formação continuada (a prática e a vivência), assume a centralidade na formação do pedagogo. Argumentaram que o curso deveria exigir mais estágios de seus discentes, com maior integração da teoria com a prática. Uma demanda levantada pelas pedagogas que atuavam na educação não formal é a criação de disciplinas optativas que possam proporcionar essa preparação para a entrada nesses campos.

Objetivando compreender também neste estudo sobre as percepções, informações e atitudes das egressas em relação às DCNs, constatou-se em seus argumentos que elas parecem desconhecer as normatizações que

regulam a profissão a que exercem. Há um entendimento por delas de que o Curso de Pedagogia no qual se formaram está indo de encontro à legislação, ao propor a docência como eixo central da sua formação, reduzindo a formação do pedagogo à sala de aula. Há indicativos de que o Curso de Pedagogia no qual se formaram não lhes propiciou discussão sobre esse documento, bem como o seu Projeto Político-Pedagógico. Em face desse contexto, as egressas não deixam de reconhecer que as DCNs se constituem em um marco na história do Curso de Pedagogia, que vem ampliar a formação e atuação de seus profissionais para além dos espaços formais.

Diante das considerações apresentadas pelas entrevistadas, não se pode deixar de caracterizar a etapa do desenvolvimento profissional delas, como um dos elementos balizadores de seus argumentos, uma vez que as egressas apresentavam, em média, um ano de experiência profissional, o que por um lado viabilizou, nesta pesquisa, conhecer as implicações das DCNs na formação do pedagogo, mas que, no entanto, poderia explicar a centralidade atribuída à falta de experiência pelas egressas, no espaço de atuação pedagógica.

A experiência proporciona ao pedagogo o embasamento para atuar na profissão, integrando as situações de trabalho e gerando a identidade profissional. Observa-se que a formação do pedagogo tende, na esfera da formação inicial, a centrar-se na educação formal e na escola como espaço pedagógico de atuação profissional. Como há lacunas no que se refere à formação na modalidade da educação não formal, o pedagogo acaba por desconhecer suas reais possibilidades profissionais nos espaços emergentes do mercado de trabalho.

Enfim, como a sociedade está em constante mudança, os conhecimentos estão a todo o momento sendo construídos e reconstruídos, por isso as atuações e condições de trabalho do pedagogo se ampliam para âmbitos educacionais cada vez maiores. Dessa maneira, as pedagogas explicitaram uma indefinição quanto à sua identidade profissional: Quem é o pedagogo? Qual a sua função nas instituições educativas? Quais são os seus espaços de atuação no âmbito das instituições e organizações?

Através das análises das falas, há indicativos de que as entrevistadas estão passando por uma crise de identidade. No que se refere à formação do pedagogo, essa crise é histórica e pode ser identificada nas políticas educacionais, nos diferentes marcos históricos do curso e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esse conflito de identidade por que estão passando as pedagogas entrevistadas pode ser observado, como visto anteriormente, no desconhecimento das DCNs, dos aportes legais que normatizam e definem a profissionalização do pedagogo e no reconhecimento, por parte das pedagogas, da ausência de uma preparação para atuarem nos diversos espaços pedagógicos, principalmente na escola enquanto espaço legitimado.

Também estão visíveis nas falas elementos sugestivos de que a crise está presente nas próprias funções desempenhadas pelo pedagogo dentro da escola, no argumento de que as atividades que esse profissional desempenha extrapolam suas funções e especificidades pedagógicas da profissão. A crise da identidade profissional do pedagogo parece refletir a procura de seus profissionais por outros espaços de atuação, tendo a escola como uma segunda opção de trabalho. A escolha pelos espaços da educação não formal se dá nem tanto em virtude de melhores condições salariais, mas de forma marcante pelo reconhecimento social.

Assim, evidencia-se que a identidade do pedagogo continua em processo de construção, juntamente com transformações e reconstruções dos Cursos de Pedagogia, confirmando que não há uma única direção na formação desses profissionais. Retoma-se aqui o questionamento sugestivo de Libâneo, com o qual foi iniciada a introdução deste trabalho “Que destino os educadores darão à pedagogia?”.

6. REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 1994.

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http. scielo.br>.

ALBERGARIA, Cristiane Vasconcelos. **Da pedagogia na escola para a pedagogia na empresa:** primeiras análises. Viçosa, MG: DPE/UFV, 2007. (Monografia).

AQUINO, Soraia L. **Pedagogia hospitalar**: a experiência desenvolvida no Hospital São João Batista/Viçosa-MG, entre 2004-2007. Viçosa, MG: DPE/ UFV, 2007. (Monografia).

AZEVEDO, Denílson Santos; OLIVEIRA, José Henrique de; FARIAS, Carlos Vasconcelos de. A pedagogia da UFV em curso*:* em busca de uma ressignificação. **Edu. Foco,** Juiz de Fora, v. 10, n. 1 e 2, p. 175-192, mar./ago. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARLETTO, Marisa. **Uma experiência de curso de formação de pedagogas** – Diálogos entre deferentes trajetórias. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

BARLETTO, Marisa; AZEVEDO, Denílson. **Histórico do Departamento de Educação**. Viçosa, MG: UFV/DPE, 22 set. 2007. Disponível em: <http://www.dpe.ufv.br/historico.php>. Acesso em: 3 jan. 2011.

BATISTA, Renata Amaral. **A necessidade de inserção do pedagogo na empresa.** Viçosa, MG: UFV/DPE, 2008. (Monografia).

Brasil – Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial; SEESP, 2002. 35 p.

BRASIL – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP nº 3/2006**

BRASIL – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10/200**.

BRASIL – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n° 41, de outubro de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17/09/1995.

BRASIL – Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; ARIMA, Takako Tachibana. O espaço da educação não formal e os processos de desenvolvimento e aprendizagem: estudo de uma realidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, *2.,* 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 12 a 15 set. 2004.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **O lugar do pedagogo**: uma questão em debate. Fortaleza: Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, [s.d.]. (Relatório de Pesquisa).

CASTRO, Rafaela Fialho de. **A resiliência e o brincar**: uma proposta dentro do hospital. Viçosa, MG: UFV/DPE, 2007. (Monografia).

CHAVES, Fabiana Maria Roque. **Brinquedoteca hospitalar**: possibilidades de melhora da qualidade de vida de crianças portadoras de câncer. Viçosa, MG: UFV/DPE, 2003. (Monografia).

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** 2008. 302 f. 1v. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia**. Viçosa, MG: DPE/UFV, 2008.

FERNANDES, Alvanize Valente. **Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras do Curso de Pedagogia**: dicotomia ou convergência?. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1995.

FIREMAN, Maria Derise. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação,** 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

FONTES, Rejane de S. O desafio da Educação no hospital. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 64, p. 21-29, jul./ago. 2005.

GATTI, Bernadetti Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIARDINI, Barbara Lima. **Diretrizes Curriculares Nacionais***:* o processo de reformulação do curso de Pedagogia da UFV. Viçosa, MG: DPE/UFV, 2007. (Monografia).

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.

GONÇALVES, Michele Lisboa. **Possibilidades de atuação na empresa do licenciado em Pedagogia da UFV***.* Viçosa, MG: DPE/UFV, 2008. (Monografia).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008.

JODELET, D. Représentations sociales: phénoménes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychology sociale***.* Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

JÓRIO, Aline Helena. **O brincar no contexto hospitalar**. Viçosa, MG: DPE/ UFV, 2009. (Monografia).

KURY, Carla Bom. **A pedagogia empresarial perante a concepção da formação do pedagogo na Universidade Federal de Viçosa.** Viçosa, MG: DPE/UFV, 2002. (Monografia).

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico**. Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio-ago. 2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia.** Tradução e notas por Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. 292 p. (Atualidades Pedagógicas, v. 59).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução e notas por Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1990.

LIBÄNEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora**? Novas exigências educacionais e a profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÄNEO, Jose Carlos. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 213-242.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos:** para quê? São Paulo: Loyola,1999.

LIBÂNEO, José C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Rita de Cassia Pereira; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Representações Sociais de Alunas de Pedagogia sobre suas Trajetórias Escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30.; GT 14 – Sociologia da Educação, 2007. **Resumos...** [S.l. : s.n.], 2007.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Representações Sociais de Alunas de Pedagogia sobre o Trabalho Docente: estágio e experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31.; GT 04 – Didática, 2008. **Resumos...** [S.l. : s.n.], 2008.

LÖHR, Suzane Schmidlin. Orientação de pais, algumas propostas: um modelo de intervenção com pais de crianças com câncer. In: KERBAUY, Rachel Rodrigues; WIELENSKA, Regina Christina et al. (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição** – Psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade da aplicação. 1. ed. Santo André, SP: Arbytes, 1999. v. 4.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATOS, Eizete Moreira. Pedagogia hospitalar: uma possibilidade a mais. **Revista Eletrônica Facinter**, 2007. Disponível em: <http://www.facinter.br>.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar. 1994.

MENGA, Ludke; ANDRÉ, E.P.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONROE, Paul. **História da Educação***.* 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REIS, Cíntia Lopes; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. **O Curso de Pedagogia nas representações sociais de discentes da Universidade Federal de Viçosa.** Viçosa, MG: DPE/UFV, 2007. (Relatório Final de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ).

SÁ, Ricardo Antunes de. Pedagogia – Identidade e formação: o trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 171-180, 2000.

SANTOS, Elieden Ribeiro Teixeira. **A atuação do pedagogo no espaço hospitalar.** Viçosa, MG: DPE/UFV, 2009. (Monografia).

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação.** 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SASSI, Lílian Duarte da Silva; MACHADO, Bernadete et al. “Pedagogia hospitalar: o projeto desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa”. **Pedagogia e Educação,** v. 2, p. 41-48, dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paideia**, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa***,* v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade,** v. 20, n. 68, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda. **A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil.** [S.l.]: ANPED – Sessão Especial, 2001.

SHIMIZU, Alessandra de Morais et al. Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco*.* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31.; GT 04 – Didática, 2008. **Resumos...** [S.l. : s.n.], 2008.

SILVA, Apoliany Braga. **O papel do pedagogo na empresa:** incertezas e interrogações. Viçosa, MG: DPE/UFV, 2003. (Monografia).

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Rev. e atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Laura Andréa de Souza Prado*;* FERNANDES, Tânia C*.* O pedagogo em espaços não escolares. In: ENCONTRO LATINOAMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11.; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 7., 2007. **Resumos...** [S.l.]: Universidade do Vale do Paraíba, 2007.

SILVA, L. H. Representações sociais e educação: refletindo sobre as possibilidades de um diálogo. In: **Psicologia em estudo** (Universidade Estadual de Maringá). Maringá, PR, Brasil, 1998. v. 3, n. 1.

SILVA, Margarida Montejano; DE SORDI, Mara Regina Lemes. A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29.; GT 08 – Formação de Professores. **Resumos...** [S.l. : s.n.], 2006.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores**: flexibilização e autonomia. 2006. 200 f. 1v. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

TAAM, Regina. **Assistência pedagógica à criança hospitalizada***.* 2000. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Catálogo de graduação**. Viçosa, MG: UFV, Divisão Gráfica, 2000.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, abr. 2002.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro das entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tema da pesquisa: O Pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais (RS) de egressos do Curso De Pedagogia

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. **Fale sobre a Pedagogia e a possibilidade de atuação dos Pedagogos** [23]
   Aspectos orientadores: concepção de Pedagogia, motivos relacionados à escolha do curso; perspectivas de atuação profissional, Diretrizes Curriculares Nacionais e o Curso de Pedagogia.

2. **Fale sobre sua atuação profissional**:
   Aspectos orientadores: processo de inserção no campo pedagógico, ações que desempenha; saberes que mobiliza.

3. **Fale sobre a relação entre o Curso de Pedagogia que você fez e os conhecimentos e habilidades exigidos em sua atuação profissional:**
   Aspectos orientadores: conhecimentos adquiridos no curso e sua relação com a prática pedagógica em desenvolvimento e desafios enfrentados na atuação profissional

[23] Os conteúdos em negrito se referem ao enunciado que será apresentado ao entrevistado, e os ressaltados em itálico serão aqueles que deverão ser observados pelo entrevistador no transcorrer da entrevista.

ANEXO 2 – Questionário
DADOS PESSOAIS

1) Naturalidade: _____

2) Idade: _____

3) Estado civil
( ) Solteiro(a).
( ) Casado(a).
( ) separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
( ) Viúvo(a).
( ) Outro.

4) Quantos irmãos você tem?
( ) Nenhum
( ) Um.
( ) Dois.
( ) Três.
( ) Quatro ou mais.

RENDA FAMILIAR

5) Qual a faixa de renda mensal da sua família?
( ) um salário mínimo;
( ) dois salários mínimos;
( ) três a quatro salários mínimos;
( ) de quatro a oito salários mínimos;
( ) acima de oito salários mínimos.

PROFISSÃO DOS PAIS

6) Pai:_____
7) Mãe:_____

11) Quantos membros de sua família moram com você?
( ) Nenhum.
( ) Um ou dois.
( ) Três ou quatro.
( ) Cinco ou seis.
( ) Mais de seis.

8) Qual o grau de escolaridade do seu pai?
( ) Nenhuma escolaridade.
( ) Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série.
( ) Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série.
( ) Ensino médio.
( ) Ensino superior.

9) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
( ) Nenhuma escolaridade.
( ) Ensino fundamental: de 1. a a 4. a série.
( ) Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série.
( ) Ensino médio.
( ) Ensino superior.

TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

10) Idade em que iniciou seu processo de escolarização: _____

11) Idade na conclusão do Ensino Médio: _____

12) Escola freqüentada:
- Ensino Fundamental: ( ) Pública ( ) Privada

13) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?
( ) Todo em escola pública.
( ) Todo em escola privada (particular).
( ) A maior parte em escola pública.
( ) A maior parte em escola privada (particular).
( ) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular

14) Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?
( ) Comum ou de educação geral, no ensino regular.
( ) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade,agrícola etc.), no ensino regular.
( ) Profissionalizante magistério de 1.a a 4.a série (Curso Normal), no ensino regular.
( ) Supletivo.
( ) Outro.

15) Número de vezes que prestou vestibular:
_____vezes.

16) Cursos escolhidos como:

1ª opção:_____ Aprovado? ( ) Não ( ) Sim
Instituição: ( ) Pública ( ) Privada

2ª opção:_____ Aprovado? ( ) Não ( ) Sim
Instituição: ( ) Pública ( ) Privada

3ª opção: _____ Aprovado? ( ) Não ( ) Sim
Instituição: ( ) Pública ( ) Privada

17) Idade que possuía ao ingressar no curso superior:_____

18) Idade de ingresso no curso de Pedagogia: _____

19) Antes de ingressar no Curso de Pedagogia você exercia alguma atividade vinculada à educação?
( ) Não ( ) Sim. Comente:
_____
_____
_____

PROFISSÃO

20) Atualmente qual a sua profissão?
( ) Pedagoga que atua no hospital
( ) Pedagoga que atua no Projeto Semente
( ) Supervisora do Ensino Fundamental
( ) Docente do Ensino Fundamental
( ) Outros
_____

21) Qual seu salário profissional mensal?
_____

22) Qual é sua carga horária semanal?
_____

23) Sabendo dos espaços não-escolares que o pedagogo está ocupando hoje no mercado de trabalho, porque você acha que esse profissional está procurando novos campos de atuação para além da escola?