

O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia

Soraia Lourenço de Aquino*
Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva**

*Education professionals and their fields in
social representations of graduates from
colleges of Education*

* Graduação em Pedagogia UFV, Mestrado em Educação DPE/UFV.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa DPE/UFV.

RESUMO: Este artigo contempla resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar as Representações Sociais dos egressos do Curso de Pedagogia sobre os espaços educativos formais e não formais de atuação do pedagogo. Esta investigação de caráter qualitativo foi fundamentada por uma pesquisa bibliográfica e empírica envolvendo a participação de pedagogas egressas do Curso de Pedagogia de uma instituição federal de ensino superior. A coleta dos dados foi feita por meio de uma entrevista semiestruturada e de um questionário. Os resultados apontam para a diversidade dos contextos formais e não formais de atuação do pedagogo, os desafios enfrentados na dinâmica do trabalho desenvolvido, a insuficiência teórica e, sobretudo, prática da formação inicial face às demandas emergentes, havendo, assim um destaque para os saberes da experiência construídos no âmbito da formação continuada. As considerações apontam que a profissão do pedagogo se constitui em identidades diversas e possíveis face às singularidades dos contextos de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Formação do pedagogo; Representações Sociais.

ABSTRACT: *This article includes results of a survey that aimed to identify the social representations of the graduates of the School of Education about the spaces of formal and informal educational activities of the teacher. This qualitative research was supported by a literature and empirical research involving the participation of educators from the School of Education grads of a federal institution of higher education. Data collection was done through a semi-structured interview and a questionnaire. The results show the diversity of formal and non formal action of the educator the challenges faced in the dynamics of work, insufficient theoretical and especially practical training to meet emerging demands and there will an emphasis on the knowledge constructed as part of the experience of continuing education. Considerations suggest that the profession of teacher identity is constituted in different and possible view of the peculiarities of performance contexts.*

KEYWORDS: *Pedagogy; Social Representations; The teacher training.*

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomos apresentar resultados do estudo que teve por objetivo identificar as Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia sobre os espaços educativos formais e não formais de sua atuação profissional. Especificamente, a pesquisa buscou caracterizar as experiências, práticas, saberes e desafios enfrentados pelos pedagogos no exercício da profissão.

A relevância deste estudo justificou-se considerando os novos espaços potenciais de atuação do pedagogo para além do marco escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006, apontam reflexões e exigências, trazendo debates para o campo da formação do pedagogo, possibilitando-o atuar na escola e em outros espaços nos quais sejam previstos seus conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, diferentes possibilidades de inserção no âmbito do trabalho pedagógico são vislumbradas, sucedendo várias reflexões e estudos no que se refere à formação e atuação do pedagogo no âmbito da educação formal e não formal.

Libâneo (2001) ressalta que o trabalho deste profissional não fica restrito somente à escola. Segundo este autor, o pedagogo pode ocupar vários espaços como hospitais, ONGs, empresas, museus, meios de comunicação, projetos sociais, entre outros, onde sejam previstos os conhecimentos pedagógicos. A educação está presente em contextos e espaços sociais para além da escola, em que a presença do pedagogo e seus conhecimentos teóricos e práticos tornam-se imprescindíveis. Compreende-se, portanto, que “(...) em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia” (LIBÂNEO, 2001, p.116).

Em face dessas considerações, tornam-se importantes, para além das prescrições normativas e dos debates acadêmicos, maiores investimentos no campo científico sobre a construção da identidade do pedagogo, buscando uma aproximação com as realidades possíveis de sua atuação frente à diversidade e totalidade que caracteriza o fenômeno educativo no âmbito da educação formal e não formal.

Para apresentação do estudo proposto organizamos este artigo em

três grandes eixos temáticos. No primeiro eixo apresentamos ao leitor o referencial teórico que subsidiou a pesquisa trazendo uma discussão sobre: a) o Curso de Pedagogia e a construção da identidade do pedagogo nos diferentes marcos históricos; b) a caracterização das modalidades de educação formal e não formal como espaços potenciais de atuação desse profissional; e c) a Teoria das Representações Sociais como guia teórico de estudo. No segundo eixo é feita uma descrição da metodologia adotada, indicando a abordagem metodológica, os instrumentos, os procedimentos, a amostra dos sujeitos e seus critérios de escolha. No terceiro eixo trazemos a análise dos dados e as considerações apresentadas, estabelecendo um diálogo entre a empiria e as reflexões no âmbito teórico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O CURSO DE PEDAGOGIA: SUA HISTÓRIA... SUA IDENTIDADE.

Desde sua fundação até os dias atuais, o Curso de Pedagogia tem sido marcado por discussões sobre a especificidade do trabalho pedagógico. Este curso foi criado no Brasil em 1939, por meio do decreto-lei nº. 1190, de 3 de abril de 1939, na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e tinha como objetivo maior a preparação de docentes para a escola secundária. Era prevista, também, a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como técnico em educação (AGUIAR *et al.* 1999). A estrutura do curso ficou como “3+1”, onde, nos três primeiros anos, formar-se-iam os bacharéis e, no último ano, o licenciado.

Em 1961, em atendimento à Lei nº. 4.024/61 (LDB), se constituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta resultou em uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, sendo aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1962. A nova legislação mantém a formação do bacharel em Pedagogia (Parecer CFE 251/62), abolindo a separação entre licenciatura e bacharelado.

Em fevereiro de 1969, em decorrência da Reforma Universitária, o Curso de Pedagogia passa por algumas mudanças, como: a eliminação do regime seriado, a instituição do regime de créditos e a departamentalização.

Com o Parecer 252/69, são inauguradas as habilitações técnicas no currículo do Curso de Pedagogia, que compreendiam: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º grau, bem como o ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais.

No final da década de 1970 e início dos anos 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. De modo geral, pôde-se perceber que na segunda metade dos anos de 1970 até início dos anos de 1980 houve 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, 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 da legislação anterior (Parecer CFE 252/69).

Visando delimitar a formação dos técnicos em Educação com funções bem especificadas para atender as demandas do mercado de trabalho, em dezembro de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reintroduzindo as habilitações.

Esta configuração profissional do pedagogo em habilitações específicas permaneceu até 2006. No referido ano são homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia definindo a docência como a base da formação do pedagogo e ao mesmo tempo ampliando as possibilidades de atuação do pedagogo para âmbitos não formais (extraescolares). A docência compreendida como eixo central da formação do pedagogo e de constituição de sua identidade, causou grande impacto no meio educacional, mobilizando vários debates com posições favoráveis e desfavoráveis.

As posições desfavoráveis fundamentam no entendimento de que 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

(LIBÂNEO, 1999; 2000; 2001; 2006; PIMENTA, 2001). As posições favoráveis argumentam que a ação docente é o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação e é por meio dela que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores (SÁ, 2000; AGUIAR, 2006).

Desde a emergência do Curso de Pedagogia até os dias atuais, a profissão do pedagogo vem assumindo historicamente várias configurações, seja como especialista em educação com habilitações técnicas diversas seja como um docente, assumindo a postura de professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Infelizmente, ainda hoje, a base do Curso de Pedagogia é questionada, e sua identidade ainda é indefinida, deixando o campo de atuação de seus profissionais à margem de discussões e polêmicas.

2.2. A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL COMO ESPAÇOS POTENCIAIS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

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

Ao problematizar a possibilidade de atuação do pedagogo nos marcos extraescolares, as DCNs – Pedagogia tecem algumas exigências direcionadas a esse profissional. Nesse sentido, torna-se necessário uma caracterização das modalidades educativas onde o pedagogo possa atuar, que compreendem a educação formal e não formal.

Pensar a educação formal como um espaço potencial de atuação implica compreendê-la como uma ação planejada, organizada, sistematizada, que 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. 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 (GOHN, 2010, p.18).

A educação formal não é o único espaço que o profissional habilitado em Pedagogia poderá ocupar. A educação não formal tem se tornado, também, um campo emergente para estes profissionais, pois, de acordo com as DCNs (2006), poderão planejar, acompanhar, coordenar, executar e avaliar projetos e experiências educativas não escolares. Para a legislação supracitada, o pedagogo pode atuar em todas as áreas que requerem trabalho educativo.

A educação não formal pode ser compreendida como uma atividade intencional, mas com baixa estruturação e sistematização, que implica relações pedagógicas sem formalidade.

A questão da metodologia ainda é grande lacuna na educação não formal. Para Gohn (2006), este é um dos pontos que merecem mais atenção, porque não tem uma sistematização *a priori*. Sua construção é processual, por isso precisa ser desenvolvida e codificada com certo grau de provisoriedade. É importante destacar que esta modalidade de educação é ainda 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, não é reconhecida por parte da mídia e do senso comum porque ambos “usualmente não a veem e não tratam como educação, porque não são processos escolarizáveis” (GOHN, 2010, p.34).

Tanto a educação formal como a educação não formal visa à formação do ser humano em seu aspecto integral; portanto, uma não compete nem substitui a outra. 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” (p.41).

Por meio de um estudo bibliográfico, identificamos a possibilidade de atuação do pedagogo em espaços diversos, onde estão presentes a educação formal e a não formal. Na Tabela 1 são elencados possíveis espaços e as respectivas ações desenvolvidas pelos pedagogos.

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, 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.
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) e SÁ (2000).

Os espaços elencados anteriormente estão relacionados com práticas que requerem do pedagogo processos de transmissão e assimilação de conhecimentos. A dimensão pedagógica nesses espaços pode ser visualizada na sua capacidade de promover educação para a cidadania, para a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos e da comunidade. Essa dimensão é concretizada à medida que as pessoas participantes ampliam suas possibilidades de atuação como cidadãos engajados na construção de nova hegemonia social (SÁ, 2000).

2.3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este trabalho propõe um diálogo com a Teoria das Representações Sociais, como guia teórico-metodológico de estudo, considerando suas valiosas 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 em suas práticas sociais cotidianas, em experiências vivenciadas e partilhadas.

As Representações Sociais (RS) são compreendidas por Moscovici (2003), como teorias do senso comum que orientam as práticas e condutas de um grupo, emergindo sob a modalidade de conceitos, explicações e afirmações. As Representações Sociais são constituídas pelos sujeitos com o propósito de tornar algo que não lhes é familiar em familiar, orientando-os como comportar diante do mundo e como identificar e resolver os problemas que se apresentam a sua volta. Desse modo, orientam as condutas e as comunicações sociais dos grupos, intervindo na difusão, assimilação dos conhecimentos e explicitando as transformações sociais por meio da definição das identidades pessoais e grupais.

Para Abric (1994), as RS possuem quatro funções essenciais, que representam papel fundamental e indispensável na compreensão da dinâmica das relações 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; e 4) Funções justificadoras: permitem justificar as tomadas de decisão e os comportamentos dos indivíduos.

Estudar as RS significa compreender que existem diferenças interindividuais e que essas diferenças são necessárias, pois possuem divergências em seu significado profundo e central, exprimindo as distintas apreensões do mundo pelos grupos 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. Por meio 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.

Tem-se, assim, que as RS possibilitam 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, as ideologias e visões de mundo subjacentes que refletem, de forma direta ou indireta, nos processos de ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Considerando que o objetivo do estudo realizado foi identificar as Representações Sociais dos egressos do Curso de Pedagogia nos espaços educativos formais e não formais, este se constituiu em uma 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.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica por meio da localização e consulta de diversas fontes de informação escrita. Para a coleta dos dados empíricos recorreu-se a *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. Com o intuito de obter informações sobre o perfil socioeconômico das sujeitas foi utilizado o questionário.

Como procedimento de análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1988). Segundo este autor, a análise de conteúdo pode ser considerada um “conjunto de técnicas de análise de comunicações” (p.31), com o objetivo de analisar as mensagens linguísticas, explicitando seus conteúdos manifestos e implícitos.

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

Na Pré-análise constituiu-se o *corpus* da entrevista, sendo feita também a identificação de seus eixos temáticos.

Na etapa da Exploração do Material foram feitas as escolhas de unidades de registro e a apreensão das categorias temáticas: escolha pelo Curso; concepção (ões) de Pedagogia; perspectivas de atuação profissional; Diretrizes Curriculares Nacionais; interesse pela profissão; e inserção na profissão 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.

A amostragem dos sujeitos que participaram da pesquisa foi constituída de 10 pedagogas que atuam em espaços pedagógicos no âmbito da educação formal e não formal (Tabela 2). A escolha destas foi orientada pelos seguintes critérios: a) terem concluído o Curso de Pedagogia; b) atuarem em um dos respectivos campos pedagógicos, o escolar e o da saúde; e c) apresentarem experiência profissional na área de trabalho por pelo menos um ano, considerando que as DCNs – Pedagogia aprovadas em 2006 estão em vigor há apenas cinco anos.

Tabela 2 – 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	Pedagoga – Pós-Graduação (Pedagogia Hospitalar)	R\$1500,00	20 h	dezembro de 2009
Maria Alba	Pedagogia Hospitalar	27	1 ano	23	Pedagoga	-	-	dezembro de 2009
Camilla	Pedagogia Hospitalar	-	1 ano	-	Pedagoga	-	-	dezembro de 2009
Mariana	Projeto Semente	27	1 ano	22	Pedagoga	-	-	dezembro de 2009
Sara	Projeto Semente	27	1 ano	23	Pedagoga	R\$640,00	12 h	dezembro de 2009
Rita	Projeto Semente	27	1 ano	21	Pedagoga	-	-	dezembro de 2008
Ana	Docente	25	2 anos	20	Pedagoga	R\$700,00	40 h	dezembro de 2009
Lara	Docente	26	3 anos	19	Pedagoga	R\$1.320,00	40 h	dezembro de 2007
Dayana	Supervisora	24	2 anos	19	Pedagoga	R\$950,00	25 h	dezembro de 2009
Raquel	Supervisora	25	2 anos	19	Pedagoga	R\$950,00	25 h	dezembro de 2009

Fonte: Dados da Entrevista

4. ANÁLISE DOS DADOS

As Representações Sociais (RS) se constroem e se expressam nos contextos interpessoais, sendo a linguagem o principal instrumento de comunicação. No estudo proposto há um direcionamento para os contextos de produção discursiva das entrevistadas e de seus universos de opiniões constituídos sobre os espaços de atuação do pedagogo.

Foram considerados nos processos de análise três elementos que integram o campo das RS: as imagens, as atitudes e as informações como indicadores potenciais dos processos de compreensão e significação simbólica pelos entrevistados do objeto representado.

A análise dos dados é representativa de dois grupos de entrevistados: pedagogas que atuam na escola e pedagogas que atuam na área da saúde. As categorias temáticas emergentes em suas falas se referem: à escolha pelo Curso de Pedagogia; à concepção (ões) de Pedagogia; às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao Curso de Pedagogia; à perspectiva e inserção na profissão; e à dinâmica do trabalho pedagógico – saberes necessários ou idealizados e desafios.

Entrevistadas as pedagogas escolares, tem-se 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. Elas procuram justificar suas atitudes face às escolhas fundamentando-se em motivos pessoais, possibilidade de acesso à instituição de ensino superior, facilidade de emprego no mercado profissional e influência da família.

No que se refere às suas concepções de Pedagogia, as entrevistadas buscam compreendê-la como campo científico e disciplinar, ancorando suas informações nas ações, nos saberes e espaços profissionais de sua atuação. Para as pedagogas que atuam na escola, a Pedagogia é representada como uma teoria e prática; “um processo de mediação e ensinamento”; “uma forma de ensinar”; e “um processo de cuidar e educar as crianças”. Vê-se, aqui, uma forte relação entre o espaço de atuação pedagógica – a escola – e os indicadores das RS constituídas pelos entrevistados, cujo foco central é o ensinar.

Com relação às DCNs, as professoras argumentam que estas diretrizes propõem muitas atribuições ao pedagogo, que diante da atual conjuntura a que estão submetidas na escola, impossibilitam-nas de fazerem um trabalho de qualidade, além das várias demandas emergentes que extrapolam as funções pedagógicas. A fala de uma entrevistada é ilustrativa:

(...) Eu acho que é muita coisa. Igual eu tô te falando, eles colocam muita coisa, muita função pra gente, muito papel e a gente não consegue executar (...). É muito complicado. Ainda mais aqui no setor da educação: a gente tem que planejar, que executar, que coordenar isso tudo, acompanhar e avaliar (risos). Então é muita coisa. (Dayana)

Mencionando sobre suas atuações no espaço escolar, não deixam de reconhecer que se trata de um campo de fácil acesso, embora admitam que não ofereça boas condições de trabalho aos seus profissionais. Destacam os salários baixos, o não reconhecimento pessoal e profissional, além da falta de recursos físicos e financeiros. Identifica-se haver, por parte das entrevistadas, decepções relativas à valorização da profissão, do trabalho pedagógico no cenário social e suas reais condições de sua efetivação. Gatti (1997) argumenta que a questão da valorização econômica e social está diretamente relacionada à realização profissional do docente. 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 autoestima e valor social, tendo com isso, impacto direto na autoestima 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).

Além dos aspectos evidenciados, as entrevistadas mencionam ainda, que a inserção no espaço escolar é marcada por incertezas e dificuldades, principalmente, devido a pouca experiência profissional, relacionando-a a sua formação inicial adquirida no Curso de Pedagogia, como expressa um entrevistada “(...) essa falta de prática no curso te prejudica muito, porque você não sabe exatamente qual é o seu papel, qual a sua função dentro da escola” (Raquel).

Essas profissionais ressaltam a “sobrecarga de trabalho”, “o fazer de tudo”, apontando para a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas. As demandas apresentadas a essas profissionais extrapolam, segundo as entrevistadas, as funções pedagógicas a que foram designadas, comprometendo o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, uma entrevistada afirma:

Faço de tudo na escola. (...) porque normalmente quando a gente pensa, ah eu vou atuar como supervisora, normalmente em estágio, mas eu faço tudo na escola. (...) O que você imaginar, assim, escola, tem pra fazer eu faço (...) faço tudo... (Dayana)

Referindo-se aos saberes necessários à realização do trabalho pedagógico na escola, as pedagogas destacam os saberes didáticos e metodológicos, outrossim, reconhecem a necessidade dos saberes provenientes da experiência. Essas exemplificam que necessitam de recorrer aos colegas de trabalho mais experientes para obter apoio e orientação nas atividades desempenhadas. Afirmam, ainda, que o Curso de Pedagogia tende a valorizar muito a teoria em detrimento da prática, deixando a vivência na escola em segundo plano.

As considerações apresentadas vão ao encontro das observações de Gatti (1997) ao mencionar estudos que indicam que licenciados (andos) possuem baixo nível de satisfação com “a formação teórico-prática oferecida nesses cursos que não assegura um mínimo para sua atuação enquanto professores” (p.53), em que somente por meio do trabalho poderão efetivar de forma consistente sua aprendizagem. Para a autora, a formação que os licenciados em geral recebem distancia-se da prática escolar, destacando, assim, a necessidade de 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.

Apontando os desafios identificados no trabalho escolar, as pedagogas ressaltam a necessidade de serem aceitas na escola; conseguirem realizar um bom trabalho apesar da falta de experiência; terem de desempenhar algumas ações no imediatismo; realizarem tarefas que não são da sua competência; terem pouco tempo para muitas funções; e, por fim, uma preparação adequada para inclusão de alunos com necessidades especiais.

Iniciando um diálogo com pedagogas que atuam na área da saúde, temos que, assim como as entrevistadas que atuam na escola, a escolha pelo Curso não foi, inicialmente, determinada por um interesse pela profissão e sim por outros fatores como: interesse precedente por outros cursos, incursões em contextos sociais que possibilitaram possíveis vínculos com a área educacional, ponte de corte baixo e facilidade de acesso. Estes últimos aspectos podem ser reconhecidos na fala abaixo:

Eu fazia o Curso de Jornalismo e por questões pessoais eu resolvi trancar e vir tentar o Curso de Jornalismo em outro lugar. Tentei umas três vezes, mas, não consegui e o único curso que se esbarrava com as disciplinas que eu já havia estudando pra prova de transferência era Pedagogia. Só que no decorrer do Curso eu comecei a gostar muito da área, desenvolvi pesquisas, aprendi um pouco mais sobre o que vinha a ser a Pedagogia. Então, eu desisti do Jornalismo e resolvi permanecer no Curso de Pedagogia. (Sara).

É importante mencionar – em relação à escolha do Curso de Pedagogia e seus fatores – que as entrevistadas reconhecem que, apesar de sua inserção no Curso não ser propiciada inicialmente, por uma identificação para com o mesmo, os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, as experiências nos estágios, bem como a interação com os colegas, possibilitaram que se construíssem novos quadros referenciais sobre o curso, a profissão e o campo de atuação. Os vínculos afetivos constituídos nas relações interpessoais são enfatizados na fala a seguir:

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).

Solicitadas a sistematizar sua compreensão sobre a Pedagogia, as pedagogas da área de saúde a concebem como “ciência e uma prática da educação” e “participação profissional em espaços distintos”. Assim como as pedagogas escolares, as pedagogas da área da saúde ancoram suas representações nas experiências vivenciadas, entretanto, as significações atribuídas à Pedagogia são diferenciadas. Os contextos de atuação a que se encontram envolvidas – a instituição hospitalar e o serviço de atendimento a saúde mental – mobilizam um trabalho diferenciado envolvendo grupos em condições de maior vulnerabilidade. Nesse contexto, a inserção, a participação e a inclusão, qualificam as ações do pedagogo “Bom, Pedagogia pra mim é uma participação de um profissional que vem a trabalhar em diversos ambientes, diversas áreas. A questão educacional ela não se limita simplesmente à escola” (Sara).

Ao se referirem às perspectivas de atuação profissional, as entrevistadas afirmam que atualmente está havendo uma demanda crescente pelo profissional

formado em Pedagogia, em diversos âmbitos da sociedade. A possibilidade de inserção nesses revela a abrangência do conceito de educação para espaços além da formal-escolar. Para essas, o fato da escola ser hoje um campo estigmatizado e não valorizado faz com que os seus profissionais procurem outros espaços de atuação. É importante ressaltar, na ótica das entrevistadas, que a busca por esses espaços se dá em primeiro lugar pelo reconhecimento social e profissional que outros campos oferecem, que muitas vezes não ocorre na escola. “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” (Bruna).

As entrevistadas não deixam de reconhecer que a escola é ainda um campo de fácil empregabilidade, embora o mesmo não ocorra em outros espaços de atuação do pedagogo, em que tende a predominar a modalidade de educação não formal.

Objetivando compreender também, junto às pedagogas da área da saúde, as percepções, informações e atitudes em relação às DCNs, constatamos em seus argumentos que elas parecem desconhecer as normatizações que regulam a profissão. Há um entendimento 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. Este entendimento se destaca na fala de uma das entrevistadas:

Acho que nas DCNs, está bem dito que o pedagogo teria que estar capacitado para atuar em outras áreas não escolares [...] Porém as grades curriculares dos Cursos de Pedagogia vão contra esse artigo, 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).

Em face desse contexto, as egressas não deixam de reconhecer que as DCNs se constituem em um marco na história do Curso de Pedagogia. Este, por sua vez, vem ampliar a formação e atuação de seus profissionais para além dos espaços formais.

Ao se tratar especificamente da inserção do pedagogo em áreas não escolares como a saúde, as entrevistadas relatam suas experiências afirmando

que estas vêm sendo acompanhadas de limites, devido à precariedade de formação teórica e prática recebida no curso. Estas apontam com expectativa a ideia da ampliação do rol de disciplinas optativas dentro do curso, cujos conteúdos contemplem também a atuação do pedagogo em outros espaços para além do escolar.

As falas das entrevistadas são sugestivas ao entendimento de que há dilemas e desafios no que se refere à formação do Licenciando em Pedagogia. Pode-se constatar a expansão do mercado de trabalho, ampliando os campos possíveis de atuação do pedagogo e, ao mesmo tempo, a impossibilidade dos Cursos de Pedagogia potencializarem uma formação pedagógica tão ampliada que consiga abarcar demandas educacionais diferenciadas.

A falta de experiência se configura 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 uma maior inserção em campos educativos diferenciados. Esses saberes da experiência são reconhecidos e vislumbrados pela necessidade de mais estágios durante o curso e da busca contínua de interação com seus pares e demais docentes na construção de novos saberes no âmbito do trabalho pedagógico.

Referindo-se aos processos constitutivos dos saberes docentes, Tardif (2007) 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. Nesse sentido, compreende que: “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).

Dessa forma, afirma que é na experiência do trabalho que o professor mobiliza seus saberes.

As pedagogas entrevistadas, ao se reporem às ações desempenhadas na área da saúde, ressaltam os trabalhos desenvolvidos no hospital no Serviço de Atendimento à Saúde Mental, argumentando que as relações

pedagógicas são menos formais em relação às que são realizadas na escola. Neste espaço o público alvo são grupos diferenciados, sendo os pacientes que definem as atividades e metodologias a serem adotadas, considerando suas condições orgânicas e psíquicas. Nesse sentido, identifica-se o predomínio das metodologias não diretivas, entendendo essas como métodos, técnicas e abordagens formativas interativas, com ênfase nos sujeitos, onde o pedagogo assume o papel de realizar a mediação entre os educandos.

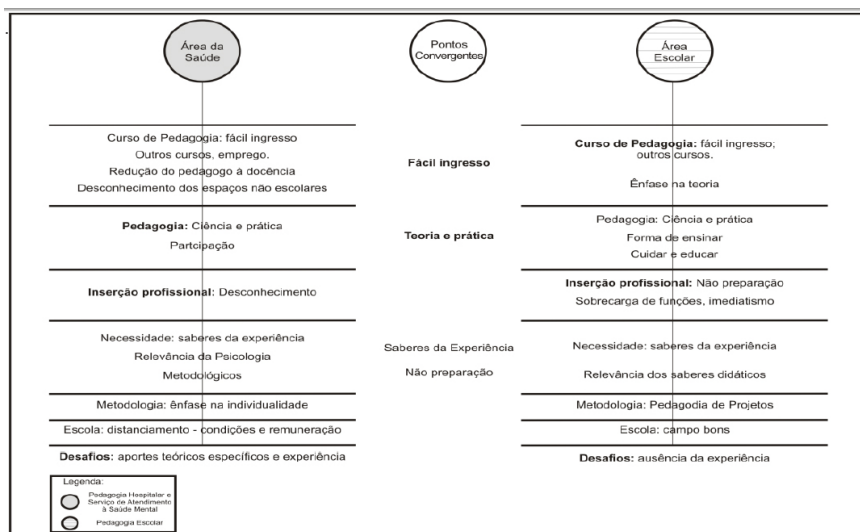
Destaca-se a necessidade de uma formação pedagógica em uma abordagem Humanista, em que o papel do pedagogo não é de um transmissor de informações e sim de um facilitador de saberes e ações.

No que diz respeito aos saberes necessários ou idealizados na profissão, as entrevistadas dizem que estes são divergentes e circunstanciais, porque demandam do contexto e situação dos sujeitos envolvidos, derivando também do trabalho pedagógico que se queira realizar. Há um destaque para os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Psicologia da Educação.

As entrevistadas elencam vários desafios enfrentados, dentre os quais se destacam: a) incertezas da prática, pois não há uma metodologia definida e os grupos são diferenciados, cada momento é único e singular; b) ausência de um aporte teórico para embasar a prática; e c) não legitimidade e reconhecimento da função do pedagogo nos espaços não formais.

Com o intuito de evidenciar elementos consensuais e divergentes entre o trabalho realizado pelas pedagogas na área escolar e na área da saúde, identificamos em relação aos primeiros que a falta de experiência é um elemento central na constituição de suas representações sociais, seja no âmbito da formação inicial ou continuada. Para se expressarem recorrem às expressões “ausência de prática” e “necessidade mais estágios”, havendo também uma maior integração a teoria com a prática. Na Figura 1, são destacados os elementos consensuais das representações sociais, identificado os elementos constitutivos dos universos de opiniões de cada espaço de atuação profissional.

Figura1 – Conteúdos estruturadores indicadores das Representações Sociais dos espaços de atuação do pedagogo: interfaces e especificidades



Dados da Análise das Entrevistas

Considerando os argumentos apresentados pelos dois grupos de entrevistados – pedagogas que atuam na escola e na área da saúde –, observamos que se tratam de experiências pedagógicas desenvolvidas em contextos socioeducativos bastante distintos. Entretanto, pudemos identificar elementos consensuais nas falas dos dois grupos, o que nos leva a ressaltar a falta de experiência como um elemento central em suas representações.

Tendo isso em vista, não podemos desconsiderar neste estudo a fase do desenvolvimento profissional das pedagogas entrevistadas, como um elemento balizador de seus argumentos, uma vez que as egressas apresentavam, em média, um ano de experiência profissional. De acordo com Tardif (2007), é no início da carreira que as bases dos saberes profissionais se constroem, representando, este início, uma fase crítica para os docentes. Tal consideração viabilizou, por um lado, 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.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido apontou para algumas considerações finais, evidenciando vários aspectos envolvidos na formação e atuação do pedagogo no campo profissional: a) o Curso de Pedagogia não se constituiu em uma primeira escolha pelas pedagogas; b) há um desconhecimento por parte destas em relação às DCNs que normatizam a profissão; c) são as experiências concretas vivenciadas nos espaços de atuação pedagógica que fundamentam suas concepções sobre a Pedagogia; d) os saberes que fundamentam o trabalho pedagógico são os da experiência e não os constituídos no Curso; e) os conhecimentos adquiridos no Curso não as instrumentalizam para atuarem no mercado de trabalho; e f) as atividades realizadas nos espaços formais – escola – extrapolam a função pedagógica atribuída ao pedagogo e, sua inserção em espaços não formais – como a área de saúde – representa uma possibilidade de valorização profissional e pessoal.

Diante das considerações apresentadas pelas entrevistadas, não se pode deixar de caracterizar a etapa do desenvolvimento profissional das mesmas como um dos elementos balizadores de seus argumentos, uma vez que as egressas apresentavam, em média, um ano de experiência profissional. Este fato, 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.

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” (p.82). No início da carreira, quando há a transição da vida de estudante para a vida do trabalho, os docentes se confrontam com a complexa realidade do exercício da profissão, sendo esta marcada muitas vezes pelo desencanto com a mesma.

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.

Por meio 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, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na dicotomia entre a formação adquirida e o contexto de atuação profissional.

Assim, evidencia-se a não existência de uma identidade profissional do pedagogo e sim identidades que vão se constituindo em contextos contraditórios e diversos, juntamente com transformações dos Cursos de Pedagogia e as possibilidades efetivas de atuação no campo profissional, confirmando que não há uma única direção na formação desses profissionais. Finalizamos, aqui, com o questionamento sugestivo de Libâneo (2001), que convida-nos a refletir sobre a profissão e a formação do pedagogo: “Que destino os educadores darão à Pedagogia?”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, 1994.

AGUIAR, M. A. da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, out. 2006. Disponível em: <<http://scielo.br>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP nº 3/2006**.

CASTANHO, M. I. S.; ARIMA, T. T. 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.

FIREMAN, M. D. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v.7, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e a profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **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, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** para quê? São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SÁ, Ricardo Antunes de. Pedagogia – Identidade e formação: o trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares. **Educar**, Curitiba, n.16, p.171-180, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. ed. Rev. e atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.