

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**O TRABALHO DE PEDAGOGAS NOS COTIDIANOS
DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
SENTIDOS E HISTORICIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIA CECÍLIA MARTINS MANCKEL

Santa Maria, RS, Brasil

2013

O TRABALHO DE PEDAGOGAS NOS COTIDIANOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E HISTORICIDADE

Maria Cecília Martins Manckel

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa (LP2) Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira.

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Maria Cecília Martins, Manckel

O trabalho de pedagogas nos cotidianos de uma escola de Educação Infantil: sentidos e historicidade / Manckel Maria Cecília Martins.-2013.

118 f.; 30cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Trabalho de pedagogas 2. Educação infantil 3. Cotidiano 4. Escola 5. Práticas escolares I. Ferreira, Liliana Soares II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a **Maria Cecília Martins Manckel**. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Avenida Liberdade, 191, Apartamento 201, Santa Maria, RS, 97010-270

Fone (0xx) 55 3028 2230; End. Eletr: fazerhistoria@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Dissertação de Mestrado

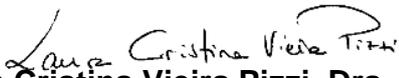
**O TRABALHO DE PEDAGOGAS NOS COTIDIANOS DE UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E HISTORICIDADE**

elaborada por
Maria Cecília Martins Manckel

como requisito parcial para obtenção de grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Liliana Soares Ferreira
(Presidente/Orientadora)


Laura Cristina Vieira Pizzi, Dra. (UFAL)

Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM)

Sueli Salva, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 31 de julho de 2013

Dedico esta obra a todas as pedagogas,
àquelas, que sabem ser, em suas vidas cotidianas,
trabalhadoras da e para a educação.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a **Deus**, que me possibilitou e fortificou na realização deste trabalho.

À **Santa Terezinha do Menino Jesus**, pela sua história de vida, fonte de inspiração para cada dia de luta e perseverança nessa caminhada.

Ao **Santo Padre Pio de Pietrelcina**, por mostrar que precisamos ser fortes na tribulação. Santo dos dias de hoje, sempre presente nos momentos bons e difíceis dessa trajetória acadêmica.

À Professora Doutora **Liliana Soares Ferreira**, que por meio do seu trabalho, como pedagoga, professora e trabalhadora da educação, apontou os equívocos e acertos. Suas contribuições serviram e servirão para o meu crescimento como pesquisadora pedagoga e professora.

A todos os professores e pedagogos que contribuíram para o meu enriquecimento cultural, intelectual e social ao longo desses 27 anos ininterruptos dentro da escola, como estudante, acadêmica, professora e cientista da educação.

Às pedagogas, colaboradoras da pesquisa, e a escola que acolheu a pesquisa, que me ajudaram a construir este trabalho.

Às professoras **Laura Cristina Vieira Pizzi**, **Elena Maria Mallmann**, **Sueli Salva**, e ao professor **José Iran Ribeiro**, por aceitarem compor a banca examinadora e pelas importantes contribuições para a conclusão deste trabalho.

À pessoa mais paciente e incentivadora da minha vida, meu amado marido, **Fabricio Moreira Manckel**, por ter constituído a base emocional durante esses anos, que se propôs a sonhar e lutar comigo em cada etapa desse trabalho.

À pessoa pequena, mais especial da minha vida, meu filho, **João Martins Manckel**, que nasceu em meio a toda essa luta. Que mesmo sem entender, dormiu nas horas certas, soube ser calmo e teve paciência para esperar a mamãe terminar de estudar para ficar com ele.

À minha família, pai, mãe, irmãs, sobrinhas, sobrinho, cunhado e sogra cada um com seu jeitinho, sempre estiveram presentes e apoiando este trabalho, mesmo com os muitos quilômetros de distância nos separando. À minha irmã, **Maria Cristina (Dinda)**, pela leitura deste trabalho e contribuições como pedagoga e professora na Educação Infantil e Anos Iniciais.

A todos os meus tios, tias, avó, avô (in memoriam) que sempre me incentivaram a estudar muito.

A todos do **Grupo Kairós**, especialmente as queridíssimas **Natiele Follmann, Gabriely Siqueira Muniz, Jéssica Colpo Bortolazzo, Bruna Pereira Alves Fiorin, Caroline Foletto Bevilaqua**, que proporcionaram os melhores momentos como grupo de pesquisa e como grupo de amigas, incentivando, partilhando, sofrendo e rindo juntas.

Aos companheiros do Mestrado. Em especial a **Bruna Pereira Alves Fiorin** que participou de tudo desde o início, seu apoio e paciência foram fundamentais para chegar até aqui. As amadas **Priscila Barbosa, Daliana Loffer, Janaina Almeida, Marli da Silva**, pelas partilhas, incentivos e presenças constantes em dias bons e também dias ruins.

Agradeço a minha grande amiga, a minha jabuticabinha com recheio de chocolate, **Maria Gabriela de Oliveira**, que chorou, se alegrou, sonhou, ficou horas e horas no telefone me aguentando. Agradeço pela amizade, sinceridade, compreensão e disposição em ler e conversar sobre esse trabalho. E, principalmente mostrando que, mesmo estando longe, ajudou e fez questão de mostrar que amizade não tem distância.

O dom da fala foi concedido aos homens
não para que eles enganassem uns aos outros,
mas sim para que expressassem
seus pensamentos uns aos outros.

(Santo Agostinho)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O TRABALHO DE PEDAGOGAS NOS COTIDIANOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E HISTORICIDADE

AUTORA: MARIA CECÍLIA MARTINS MANCKEL

ORIENTADORA: Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira.

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 31 de julho de 2013

A presente dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, visa a socializar as reflexões realizadas a partir da análise de entrevistas e observações realizadas com pedagogas que trabalham no espaço escolar, na sala de aula. Procurou-se fazer uma leitura da historicidade constituída no cotidiano de trabalho a partir dos sentidos atribuídos por elas, em seus discursos, às práticas e ao trabalho pedagógico que realizam. Para tanto, elegeu-se como perspectiva teórica o materialismo histórico, tendo na dialética a sua expressão metodológica de análise, ou seja, a forma de pensar e interagir com os dados, constituindo-se, mediante as escolhas para produção de dados, assim como da própria análise do material produzido e dos resultados apresentados. Apresentamos o cotidiano como o espaço e tempo do vivido, da experiência, das criações, lutas, transformações. Neste contexto, a produção de dados foi realizada com entrevistas, observações. Destaca-se que, neste processo de interlocução, o pesquisador não é apenas testemunha alheia, mas um interlocutor presente, que, ao mesmo tempo, observa e interage. Dialogicamente elaborada, esta análise permitiu apresentar elementos para a compreensão da problemática da pesquisa, considerando o espaço de trabalho, o seu cotidiano. Pois para compreender como o pedagogo se relaciona com o trabalho e entre seus pares, precisa-se analisar as relações sociais e os discursos dentro das quais esse processo ocorre, neste caso o pedagogo (trabalhador assalariado) dentro da escola (ambiente onde produz seu trabalho). Sendo assim, a presente pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro apresenta-se o caminho metodológico, as escolhas e os caminhos e descaminhos de uma pesquisa no cotidiano. No segundo capítulo, são apresentadas as discussões teóricas sobre as categorias centrais da pesquisa: Cotidiano; Trabalho; Trabalho de Pedagogo; Práxis. No terceiro capítulo, apresenta-se as análises dos dados produzidos. Desta forma essa pesquisa foi pensada, planejada e desenvolvida visando ampliar as discussões sobre o trabalho do pedagogo, procurando não fazer com que este não perdesse a sua historicidade, ou seja, sua capacidade de perceber-se como sujeito da história, fazendo história.

Palavras-chave: Trabalho. Historicidade. Cotidiano. Trabalho de pedagogo. Educação Infantil.

ABSTRACT

Project Master
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE WORK OF THE PEDAGOGUES OF EVERYDAY SCHOOL: SENSES AND HISTORICITY

Author: MARIA CECÍLIA MARTINS MANCKEL

Advisor: LILIANA SOARES FERREIRA.

Date and Place of Defense: Santa Maria, July 31, 2013

This dissertation presented to the Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, aims to socialize the reflections made from the analysis of interviews and observations conducted with educators who work in the school, in the classroom. We tried to study historicity of their work routine based on the meanings attributed by these educators, in their discourse, to their practical and pedagogical work. Therefore, historical materialism was chosen as the theoretical perspective of this paper and we adopted its dialectics as a methodological expression of analysis, i.e., it guides the way we think and interact with data, as well as the analysis of the material produced and the results presented. We introduce the daily work routine as the space and time of the experience, creations, struggles and transformations. In such context, data was collected from interviews and observations. It is important to mention that, in this interlocution, the researcher is not only the observer but also one of the interlocutors who observes and interacts at the same time. Dialogically elaborated, this concept allowed us to provide elements for understanding the research problem, considering the workplace as its routine. To understand how a teacher relates to his work and peers, it is necessary to study social relations and discourses in which these relations take place, in other words, the teacher (an employee) in a school environment (where he works). Thus, this paper is organized in three chapters. The first one introduces the methodological approach and the aspects of research based on one's routine. In the second chapter, theoretical discussions about the central categories of the research will be presented: routine, work, educators' work, praxis. In the last one, we analyze the data produced. In doing so, this research was conceived, planned and developed to broaden the discussion on the work of the teacher, trying to make them keep their historicity, their ability to perceive themselves as subjects of history, making history.

Keywords: Work. Historicity. Everyday Life. Pedagogue's work. Childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– A análise dialética.....	30
Figura 2	– Número de matrículas na escola.....	57
Figura 3	– Estrutura organizacional da escola.....	60
Figura 4	– Trabalhadoras na instituição.....	62
Figura 5	– Sentidos da Escola.....	88
Figura 6	– Sentidos do Trabalho.....	90
Figura 7	– Sentidos do Trabalho do Pedagogo.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Esquema para análise realidade social	35
Quadro 2	–	Rotina Coletiva e Rotina Individual	38
Quadro 3	–	Adversidades e Conflitos	39
Quadro 4	–	Aspectos do trabalho	86

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEAFRO	Grupo de Estudos Afrodescendentes
INEP	Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estudos Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.....	114
Anexo B – Termo de Confidencialidade.....	116

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro Entrevista.....	118
--------------------------------------	-----

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	16
1 DESENHOS DA PESQUISA.....	25
1.1 Fundamentos Metodológicos.....	26
1.2 Caminho Metodológico.....	32
1.2.1 A produção dos dados.....	33
1.2.1.1 O olhar do outro sobre o trabalho no cotidiano: a observação na perspectiva dialética.....	33
1.2.1.2 O colocar-se a escutar: a entrevista.....	40
1.3 A análise dos dados.....	44
2 O COTIDIANO E SUAS RELAÇÕES	48
2.1 O contexto histórico do cotidiano escolar e os sujeitos da pesquisa..	54
2.2 O momento institucional da escola.....	59
2.3 As relações entre o Cotidiano, Trabalho e Práxis.....	63
2.3.1 O trabalho.....	63
2.3.2 Cotidiano e Práxis.....	71
2.4 Trabalho de Pedagogo.....	75
3 A HISTORICIDADE DO TRABALHO COMO PEDAGOGA A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR.....	83
3.1 As relações das Concepções de Pedagogia e Trabalho nos discursos das pedagogas.....	95
4 APONTAMENTOS... APRENDIZAGENS... (IN) CONCLUSÕES	99
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS.....	113
APÊNDICES.....	117

PALAVRAS INICIAIS

Quando do início dessa pesquisa ainda na organização do projeto, muito se considerou em elaborar e defender um trabalho que realmente viesse a ser relevante na pesquisa em Educação, principalmente para a educação escolar. Isto porque o termo educação implica sentidos relativos a muitas responsabilidades e funcionalidades, sendo a principal delas, o de formar o ser humano para serem sujeitos críticos e reflexivos dentro da sociedade ao qual pertence.

Sendo assim, considerando esses aspectos, buscou-se focalizar a pesquisa na necessidade de oportunizar um espaço para os profissionais da educação falarem sobre o seu trabalho. Neste caso, selecionou-se o trabalho de pedagogas. Buscou-se apresentar um sujeito histórico da história da educação, sendo as interlocutoras¹ integrantes da realidade escolar de uma escola de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul, a partir das suas vivências e discursos.

Desta forma, a presente dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, visa socializar as reflexões alcançadas a partir da análise de entrevistas e observações realizadas com pedagogas² que trabalham no espaço escolar, na sala de aula. Procurou-se fazer uma leitura da historicidade constituída no cotidiano de trabalho a partir dos sentidos atribuídos por elas, em seus discursos, às práticas e ao trabalho pedagógico que realizam.

Compreende-se o discurso em si como um processo idealizado, que este, apresenta o real e o imaginário de um sujeito dentro do espaço e tempo no qual ele está inserido. O discurso tem caráter provisório e pode ser constantemente revisitado. Desta forma, nesta pesquisa, procurou-se realizar uma leitura da historicidade do trabalho, apresentada pelos sentidos existentes nos discursos, considerando o contexto histórico, político e social dessas profissionais. De acordo com Costas e Ferreira (2011, p.215), o sentido tem caráter simbólico, sendo um elemento mediador da relação do ser humano com o mundo. Neste caso, faz-se importante destacar a

¹ Usa-se o termo interlocutor (as), pois, compreende-se que a pesquisa educacional deve ser realizada baseada no diálogo. Pressupondo assim a existência de sujeitos que se comunicam a partir de situações da realidade social em que se encontram.

² Nesta pesquisa optou-se por apresentar o termo “pedagogas” e não um “masculino neutro” como se costuma utilizar para designar a pessoa graduada em Pedagogia.

diferença entre sentido e significado. Nesse trabalho tomam-se como referência os conceitos apresentados por Vygotsky (2001, p.102), que embasa a Psicologia Histórico-social, apresentando o sentido como sendo preponderância das palavras sobre o seu significado.

A Psicologia Histórico-social, baseada na teoria do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), leva em consideração o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, que o sujeito mantém durante a sua vida. Para o autor, o desenvolvimento do ser humano é determinado nas interações sociais e na linguagem, por meio desses instrumentos, e também se tornando determinante no desenvolvimento de outros seres humanos. De acordo com a teoria desenvolvida por Vygotsky, o ser humano é um ser histórico-social, e compreendendo-o de maneira mais abrangente, é considerado um ser histórico-cultural, moldado pela cultura que ele próprio cria.

Nestes termos, para a Psicologia Histórico-social ao apresentar uma palavra para um indivíduo, deve-se considerar o sentido da mesma palavra como sendo a soma de todos os acontecimentos psicológicos que ela desperta na consciência. De certa forma, é um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado não é mais do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso, sendo que este acontece na relação entre o sujeito e o meio e vice-versa, pois

[...] quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. (BRASIL, 1997, p.22)

Sendo assim, para se compreender os sentidos atribuídos ao trabalho de pedagogo no contexto escolar, a partir dos discursos desses profissionais, teve-se como premissa a discussão sobre a centralidade do trabalho na lógica estrutural do capitalismo contemporâneo e suas relações e inter-relações com o sentido que os

trabalhadores/sujeitos da pesquisa atribuem na sociedade às possibilidades de intervenção nos cotidianos escolares.

Tal escolha ocorre pelo envolvimento da pesquisa no movimento de busca da compreensão da profissão de pedagogo e trabalho de professores no Brasil. Tal movimento se consolidou a partir de 1995, quando das discussões para a organização e criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e que resultou, no documento CNE/CP nº 1/2006. Contudo, um grupo de pesquisadores (LIBÂNEO (2006), PIMENTA (2006a; 2006b), FRANCO (2003; 2008; 2012), FERREIRA (2008; 2010)) inserindo-se nesse movimento ampliou as discussões sobre o Curso de Pedagogia, a Pedagogia e o Trabalho de Pedagogo.

Para Libâneo (2006), a Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa no geral e no particular, sendo que para ele o pedagogo é o profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações; ele é contra a ideia de formar o especialista no professor; Pimenta (2006a; 2006b) defende a Pedagogia como uma ciência prática, resultante dos trabalhos dos pedagogos e dos professores, no confronto com os saberes teóricos; Franco (2006;2008;2012) apresenta o pedagogo como o investigador educacional, uma vez que a pedagogia é uma ciência que visa o estudo e a compreensão da práxis educativa; Ferreira (2008;2010) apresenta o Pedagogo como o cientista da educação, já que a Pedagogia é a ciência da educação, cujo objeto de estudo é o fenômeno educativo em seus aspectos mais amplos, em sua totalidade, resultado da práxis pedagógica, ou seja, caracterizada pela ação intencional e reflexiva realizada pelo trabalho do pedagogo.

De acordo com Ferreira (2008),

[...] o pedagógico está relacionado ao modo como o grupo que compõe a escola se organiza regularmente, a como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola. (2008, p.183)

A práxis pedagógica, ainda de acordo com a autora, constitui-se como sendo:

[...] o processo realizado pelo sujeito de entender e dar novos sentidos a um cotidiano, sem atrelamento excessivo à prática, em detrimento de um contínuo estudo, um revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la. (FERREIRA, 2008,p.183)

Incluindo-se nesse movimento de compreensão da profissão de pedagogo, considera-se o pedagogo o sujeito da práxis pedagógica, reconhecendo-o como um produtor de conhecimento, sendo um profissional crítico e reflexivo, ciente da imbricação entre teoria e prática no seu cotidiano de trabalho. Do mesmo modo, é o gestor do conjunto de ações, processos e opções que envolvem o trabalho em um tempo e espaço específico: o contexto escolar. O Pedagogo é um cientista da educação, pois se defende a Pedagogia como a ciência da educação e não como uma das ciências da educação. Tendo como foco a educação, o pedagogo, tem a possibilidade de “estudá-la de modo aproximado, detalhado e técnico, podendo mostrar a organização, funcionamento e as relações que ela mantém com outras ciências” (JAPIASSU, 1975, p.17).

Para tanto, defende-se que a ideia de ciência como um conjunto de “aquisições intelectuais” (JAPIASSU, 1975, p.16), em constantes modificações, resultantes do trabalho de construção do conhecimento pela interação com o meio social e acadêmico pautado em métodos e procedimentos científicos, que buscam apresentar sistematizações relevantes para a sociedade.

Neste processo, compreende-se a historicidade como a capacidade de concretização e de sobrevivência do sujeito social (HOBBSAWN, 1998, 2011; HELLER, 1970), da sua capacidade de se entender como sujeito criativo e cocriativo na relação social, principalmente no seu trabalho. A historicidade também pode ser compreendida como toda significação que se dá a partir da leitura da realidade social para a produção de sua própria existência, tornando-se assim a categoria que articula a ação do sujeito com sua práxis social, ou seja, não somente interpretar, mas transformar, determinando, assim, para o sujeito, a sua percepção de mundo e de si mesmo.

Evidentemente que, ao propor a pesquisa sobre o trabalho do pedagogo, teve-se a clareza de não estar partindo do ponto zero e por meio de uma pesquisa bibliográfica pode-se constatar a existência de uma diversidade de trabalhos sobre essa temática. Contudo, os que mais se destacam são os com ênfase para as mudanças e/ou imprecisões geradas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura- Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, (SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2005, 2006a, 2006b; SILVA, 2006); outros estudos considerando o pedagogo como cientista da prática pedagógica (MAZZOTTI, 2006;

MOREIRA, 2007; FERREIRA, 2008, 2010); além de estudos sobre a representação social do trabalho do pedagogo (WITHERS e ENS, 2011), entre outros.

Sobre a questão trabalho de professor e de pedagogo, concorda-se com a opinião apresentada por Franco (2012) que,

Uma das dissonâncias, no entanto, precisa ser evidenciada: os cursos de formação de pedagogos a partir da legislação atual e por força desta, são obrigados a considerar que o pedagogo é o professor, ou de educação infantil ou de séries iniciais do ensino fundamental. Os estudiosos da ciência Pedagogia sabem que a similaridade professor-pedagogo não é correta. De modo geral, pode-se dizer que, ao professor, a tarefa prioritária é ensinar; ao pedagogo, a tarefa primordial será a de discutir/refletir e organizar as condições para o que ensino possa realizar-se de maneira adequada. (FRANCO, 2012, p.30)

Continuando a discussão, Franco (2012) reforça que o trabalho do pedagogo e do professor são próximos e devem estar articulados, enfatizando que,

[...] todo professor deveria ser pedagogo, no sentido lato do termo, ou seja, pautar-se por conhecimentos pedagógicos na organização da sua prática. No entanto, nem todo pedagogo, no sentido estrito do termo, é ou precisa ser professor. (FRANCO, 2012, p.31)

Durante o desenvolvimento da pesquisa e no aprofundamento do referencial teórico, percebeu-se que são intensas as discussões para apresentar o lugar social do pedagogo e do professor. No Brasil o lugar social destinado ao pedagogo é prioritariamente, a sala de aula das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seu trabalho é ser professor. De acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, para o programa de incentivo a profissão de professor³, o pedagogo é **“aquele professor que assume integralmente o currículo da série.** Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, **mas a prioridade é a formação de professores.**” (grifo nosso)

³ O programa de incentivo a carreira de professor foi instituído pelo Ministério da Educação como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007. “Em 2005, o governo federal iniciou uma série de investimentos para garantir educação de qualidade para todos, destacando-o como o “Ano da Qualidade da Educação Básica”. Em continuidade a esses investimentos, em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que define uma agenda de fortalecimento da educação básica, com metas a serem alcançadas, pautada na formação de docentes, no piso salarial nacional dos professores e em novos instrumentos de financiamento, avaliação e responsabilização das escolas e demais agentes públicos.” (INEP, 2009, p. 13)

Assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar a discussão sobre a temática do trabalho do pedagogo, considerando-a a partir da realidade contemporânea, no seu cotidiano, constituindo os sentidos do trabalho. Para tanto, realizou-se um estudo sobre as políticas públicas, a transposição destas para os cotidianos da escola, permitindo assim compreender e problematizar as subjetividades produzidas neste contexto, analisando as tensões entre os diferentes elementos e as suas potencialidades.

O contato com a temática, trabalho dos pedagogos, aprofundou-se nas minhas pesquisas como participante do Grupo Kairós- Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Participo, desde abril de 2010, desse grupo liderado pela Professora Doutora Liliana Soares Ferreira, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. A participação no grupo ocorreu quando ingressei como acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia - Noturno da UFSM, por meio de transferência, uma vez que iniciei meu curso na Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Santarém, que, a partir de 2009, passou a ser a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

O ingresso no Grupo Kairós aconteceu pela minha curiosidade e, principalmente, pelo meu interesse em pesquisar sobre trabalho e educação, especificamente sobre trabalho de professores, temática que eu estava começando a pesquisar no GEAFRO, um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA-Campus de Santarém, vinculado às Faculdades de Educação e Letras que têm por objetivo desenvolver pesquisas e oferecer cursos para professores e acadêmicos no estudo e ensino da cultura afro-brasileira. Meu estudo e participação estavam direcionados para o trabalho de professores/pedagogos no ensino de História e suas relações com o saber histórico nos Anos Iniciais, aproximando a minha primeira Licenciatura História (concluída em 2007) com a Licenciatura em Pedagogia (com início em 2008).

Sendo assim, ingressando no Grupo Kairós, comecei a participar dos grupos de leitura sobre trabalho e educação, trabalho de professores e Pedagogia. No grupo de leitura sobre Pedagogia tive meu primeiro contato com a concepção de Pedagogia como a Ciência da Educação (FERREIRA, 2008; PIMENTA, 2006; FRANCO, 2008), pois, na Universidade Federal do Pará, assim como na maioria das instituições no Brasil e no exterior, trabalha-se com a concepção de Pedagogia como uma das Ciências da Educação. Em maio de 2010, iniciei um trabalho como bolsista no Projeto

de Pesquisa no Programa de Licenciaturas (Prolicen/UFESM): “O Trabalho dos Pedagogos na escola: desafios e perspectivas”.

Em continuidade aos meus estudos, buscando respostas para as minhas inquietações, assim como àquelas geradas no projeto, a relação das políticas públicas para a Educação, entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia- licenciatura (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006). Com base nessas discussões, no entendimento de ciência, na convivência⁴ com pedagogos e com o contexto escolar resultaram muitas questões, envolvendo desde a importância de ser pedagogo, a desvalorização da Pedagogia, a falta de compreensão sobre o lugar social do pedagogo em meio às crises da educação e da sociedade⁵, assim como, sobre qual o trabalho do pedagogo e qual o trabalho do professor, entre outras inquietações, foi elaborada a proposta de investigação tendo como problematização: **como os pedagogos revelam e evidenciam, em seus discursos e práxis, os movimentos de sentidos do seu trabalho na produção da sua própria historicidade nos cotidianos escolares?**

Deste modo, o presente trabalho teve por objetivo analisar a historicidade constituída no trabalho do pedagogo, por meio dos sentidos atribuídos às relações existentes entre o seu trabalho e os cotidianos escolares. Desse objetivo geral, derivam-se os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer e analisar o cotidiano de trabalho do pedagogo na escola; b) Compor espaços e tempos com os sujeitos da pesquisa para a reflexão e análise do seu trabalho; e) Compreender a relação e o sentido atribuído pelos pedagogos ao seu trabalho e às práticas de trabalho na escola.

Para tanto, elegeu-se como perspectiva teórica o materialismo histórico, tendo na dialética a sua expressão metodológica de análise, ou seja, a forma de pensar e interagir com os dados, e que vai se compondo durante o processo de investigação, se constituindo, mediante as escolhas para produção de dados (observação e entrevistas), assim como da própria análise do material coletado e dos resultados

⁴ Como acadêmica do Curso de Pedagogia (2008 /2013); Bolsista e Voluntária em Projetos de Extensão e Iniciação Científica (2008/2012) e como Professora de História na Rede Estadual de São Paulo (2005/2008).

⁵ Denomina-se “crise da educação” as dificuldades encontradas pela sociedade em atingir os objetivos do plano de nação pautado na democratização da escola, da diminuição das diferenças sociais. Dentro deste contexto considera-se que a escola não tem atingido sua função de investir no desenvolvimento das potencialidades humanas, nas relações interativas, nas modalidades de comunicação, das competências e habilidades específicas, como, por exemplo, aquelas capazes de articular criativamente tempo e espaço, a fim de preparar os alunos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (NOVAES, 2000, p.01)

apresentados. O materialismo histórico é responsável por apresentar a realidade ligada ao material em um período determinado, permitindo explicar a ação histórica na qual os grupos sociais desempenham o papel principal (VÁSQUÉZ, 2007, p.138), e, neste processo, discutindo o modelo político-econômico brasileiro e suas intervenções na escola contemporânea e nos seus sujeitos.

Importante destacar que a perspectiva dialética não desconsidera a utilização e interação com outras ferramentas de análise dos dados produzidos. Com isso, para a análise das entrevistas, optou-se pela ferramenta desenvolvida por Laurence Bardin (2006), conhecida como Análise de Conteúdo Categrorial, por compreender a relevância e a profundidade dos seus recursos para a análise, aprofundando os resultados extraídos dos dados.

Nesta pesquisa, estabeleceram-se as décadas finais do século XX (1970-2000) até os dias atuais, como o tempo no qual se localizarão as políticas públicas que embasam o trabalho do pedagogo na escola, e como espaço delimitou-se a cidade de Santa Maria- Rio Grande do Sul. O *lócus* da pesquisa foi uma escola de Educação Infantil de Santa Maria, que passa por um momento de transição entre tornar-se pública, “municipalizar totalmente^{6,7}”, ou manter-se como uma instituição confessional com convênio com a prefeitura.

⁶ Caracteriza-se como municipalização escolar, o processo de descentralização da educação nacional, em que o município assume a responsabilidade de organizar, supervisionar e administrar as Escolas Municipais do Ensino Fundamental e instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada. Esse processo vem acontecendo a partir da aprovação e divulgação da Constituição Nacional de 1988, em seu artigo 211, recomendando a descentralização do Ensino, de acordo com o artigo, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, sendo que, no inciso 2º designando que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”.

⁷ No município de Santa Maria o processo de municipalização das Escolas de Ensino Fundamental e Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público e iniciativa privada, está acontecendo desde os anos 1990, em 22 de dezembro de 1997, por meio da Lei 4123/97 foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, documento que marca a busca do município em atender as exigências nacionais para a Educação. Atualmente, a rede municipal é composta por 18.376 alunos e 1.516 professores em escolas públicas, sendo que são 3.865 alunos de Educação Infantil (creche e pré-escolar) e 217 professores. A escola onde foi realizada a pesquisa se encontra no grupo de escolas conveniadas, essas escolas ainda não passaram definitivamente para o município, mas necessitam de auxílio para manterem-se funcionando, para o município o convênio possibilita ampliar o número de vagas e atendendo assim a ampliação de vagas na rede sem precisar construir outros prédios. Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, baseados no Educasenso 2012. Também disponíveis em:

http://adesm.org.br/wp-content/uploads/2013/04/apresenta%C3%A7%C3%A3o_SME.pdf

Dentro deste contexto as interlocutoras foram quatro pedagogas, acima dos 45 anos de idade, com mais de 15 anos trabalhando como professoras, funcionárias públicas (concuradas), trabalhando em duas escolas do município.

Sendo assim, esta pesquisa apresenta-se dividida em três capítulos. No primeiro é apresentado detalhadamente o caminho metodológico selecionado para esta investigação. Priorizaram-se procedimentos que oportunizassem aos sujeitos da pesquisa um maior contato com a temática e fossem interlocutores da pesquisa, considerando o contexto. No segundo capítulo apresentam-se a fundamentação teórica sobre as categorias básicas: Cotidiano; Trabalho; Trabalho de Pedagogo, *Práxis*, Historicidade. No terceiro capítulo são apresentadas as análises e as aprendizagens da pesquisa.

1 DESENHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descreve-se o caminho metodológico orientador da pesquisa. Inicialmente, optou-se por apresentar a perspectiva teórica, como esta foi direcionando o olhar e as escolhas da abordagem e os procedimentos para produção e análise de dados. Compreende-se que o método contribui para a riqueza e consistência da pesquisa. Sendo assim, a escolha do mesmo deve ser considerada na sua relevância e coerência com a temática e seus objetivos, “[...] método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2002, p.43). Ou ainda, de acordo com Kosik (1976, p.54) “método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos”, ou seja, determinará a relevância e a autenticidade da investigação. Diante disso, considerou-se a perspectiva dialética, como orientadora da pesquisa teórica e do direcionamento do olhar no espaço pesquisado. Esta pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso, com pesquisa de campo. O estudo do cotidiano requer organização e direcionamento visando a captar nos movimentos dinâmicos e nas disrupturas da cotidianidade, o sentido da pesquisa. Considerando estes pontos e os desafios de trabalhar o cotidiano, realizou-se a observação um tipo de abordagem etnográfica e também da História Oral das narrativas via entrevistas semiestruturadas. E para a análise dos dados aplicou-se a Análise de Conteúdo. Esses processos serão apresentados a seguir.

1.1 Fundamentos metodológicos

A escolha de um caminho dentro do campo da pesquisa científica se faz observando a sua coerência com a problematização e os objetivos. Estes já explicitados apontam para uma pesquisa de cunho qualitativo, caracterizada como um Estudo de Caso, sendo que, focaliza processos e sujeitos educativos particulares, dentro de um contexto histórico e social, neste caso, a realidade da escola brasileira e dos sujeitos dessa escola.

O espaço e tempo escolhidos para a pesquisa foi uma Escola de Educação Infantil, localizada na região norte de Santa Maria, mesmo a região sendo considerada perímetro urbano, é reconhecida como periférica pela sua localização próxima a uma área de 'ocupação irregular'. Durante o processo de organização da pesquisa, foram realizadas visitas a diferentes escolas. Porém, essa escola se destacou por já ter acolhido outras atividades da pesquisadora, como acadêmica do curso de Pedagogia. Em diferentes momentos em visita à escola as pedagogas falavam sobre seu trabalho e suas inquietações. E também por atender ao perfil da pesquisa, pois, até agosto de 2012, mantinha em seu quadro oito servidoras públicas, seis eram pedagogas.

Quando do início efetivo da pesquisa, ainda se contava com seis pedagogas, sendo que três delas trabalhavam juntas em outra escola. A partir do meio de agosto ficaram cinco pedagogas. Em setembro devido a problemas de comunicação entre uma pedagoga e a supervisora escolar, esta foi afastada de suas funções na escola, permanecendo quatro. A troca e desligamento dessas pedagogas afetou muito o trabalho das que permaneceram na escola, pois a prefeitura não supriu o quadro de funcionárias e os alunos foram remanejados para outras turmas. Destaca-se que as vagas deixadas pelas pedagogas não foram ocupadas nem por pedagogas e nem por recreadoras (professoras de outras licenciaturas que assumem as salas como carga complementar), esse fato conturbava muito o cotidiano escolar e os processos de implantação das Políticas Públicas para a Educação Infantil, pois se revela a dificuldade em efetivar um plano de carreira, precarização da profissão de professor e conseqüentemente da qualificação do ensino na Educação Infantil, quando da não contratação de profissionais devidamente habilitados. Importante destacar que no Brasil o termo licenciado refere-se à pessoa habilitada em curso superior destinado a formar professores em áreas de específicas (História, Matemática, Língua

Portuguesa, Geografia, Educação Física, Ciências Biológicas, Pedagogia, entre outros), tendo em vista o domínio de sua ciência, contudo exceto o curso de Pedagogia, os licenciados são habilitados para trabalharem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, não tendo formação para trabalharem com crianças pequenas. Na legislação educacional brasileira o Licenciado em Pedagogia é o profissional habilitado para trabalhar na Educação Infantil e Anos Iniciais, sua área específica é o trabalho com crianças pequenas.

Outro elemento que chamou atenção foi de a escola ser ‘aparentemente’ uma instituição municipal ocupando o espaço institucional de uma instituição religiosa. O terceiro elemento que contribuiu para a escolha é o fato de estar passando por um processo de organização e constituição do Projeto Político Pedagógico.

O contexto da escola de Educação Infantil, incluindo seus sujeitos e a subjetividade existente nos seus discursos, com seus 69 alunos matriculados, com idades entre dois e cinco anos, na grande maioria muito pobre, algumas em situação de miséria e vivendo com auxílio de projetos governamentais, permitiu acompanhar as relações de ações e interações consequentes da realidade social onde está inserida, sendo determinante para a consistência da pesquisa. A realidade social que emerge nos sujeitos acaba ressaltando o compromisso com a educação procedente do discurso e da compreensão do que foi produzido individual e coletivamente no espaço e tempo da pesquisa. Certeau (2007, p.65) pergunta “o que é que o historiador fabrica quando se torna escritor? Seu próprio discurso deve revelá-lo”. Assim, pode-se pensar o que o ser humano produz quando se torna o pedagogo? O seu discurso revelará? Para obterem-se tais respostas e que resultaram, em parte, das possíveis considerações sobre a proposta de trabalho, fez-se escolhas e as mesmas serão apresentadas, levando em consideração o tipo de pesquisa, assim como, a perspectiva teórica e o caminho metodológico.

De acordo com Weller (2010), os métodos de pesquisa qualitativa se desenvolvem em meio às críticas ao modelo positivista de ciência, que separa o sujeito e o objeto, modelo que exige uma atitude neutra do pesquisador. Desta forma, a pesquisa qualitativa se configura como uma nova modalidade investigativa, que se consolidou por responder ao desafio de compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais.

Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, apresentando, então, a não

neutralidade, diminuindo o distanciamento entre o pesquisador e a realidade pesquisada, iniciando pela problematização que originou a pesquisa. Esta surge da aproximação do pesquisador com realidade a ser estudada, estando integrado ao contexto, sendo relevante para a compreensão dos significados e sentidos nas dinâmicas histórico-relacionais, no caso desta pesquisa, a inserção no cotidiano de trabalho dos sujeitos da pesquisa e também no cotidiano escolar.

Atendendo a essa dimensão de método, percebeu-se a necessidade de se trabalhar com uma perspectiva que seja questionadora da realidade presente e que estivesse constantemente incitando para o reexame da *práxis*, compreendida como imbricação de teoria e prática, confluindo num movimento contínuo transformador tanto individual como coletivo. Atenta a essa necessidade, optou-se pela perspectiva dialética como princípio para organização da pesquisa, sendo caracterizada pelo movimento convergente que se dá na relação do sujeito com a realidade social e com as possibilidades de intervenção e transformação que esse sujeito pode realizar concretamente.

Percebeu-se, durante a elaboração do projeto de pesquisa, que a sustentação teórica e metodológica, apresentada pela Dialética, possibilitaria a exploração e consolidação da produção de dados de forma mais coerente e tal perspectiva também possibilitaria a aplicação de uma técnica de análise dos dados, não se fechando em si mesma.

A perspectiva Dialética acabou, principalmente, proporcionando que um fato ou conjuntos de fatos pudessem ser compreendidos racionalmente, ou seja, deixando de ser mera intuição. Para tanto, fez-se necessário articular e considerar no método dialético a análise objetiva do que foi estudado, apreender os conjuntos das conexões internas, apreender os aspectos e momentos contraditórios, as transições, o processo de aprofundar o conhecimento, resultando na “explicação do movimento, das transformações das coisas” (GADOTTI, 1992, p.16).

Com a perspectiva dialética pretendeu-se “não considerar os produtos fixados” (KOSIK, 1976, p.21), mas reconhecer a necessidade do novo na realidade humana, se apoiando na ideia de interação entre o organismo e o meio, na compreensão e apropriação do conhecimento, assim como na contradição. A contradição como categoria dialética é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio: “não se pode ter uma concepção de mundo criticamente coerente, sem a consciência da nossa historicidade, da fase de

desenvolvimento por ela representada” (GRAMSCI, 1991, p.13), o seu embate entre as ideias, vivência com os interesses das diferentes classes, com o outro e nas relações e situações que se estabelecem e acontecem no cotidiano, o “princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 1983, p.49). A partir da realidade vivida e chegando a uma reflexão conceitual, acontece a produção do conhecimento pedagógico.

O movimento do cotidiano é permeado pelas contradições e embates. É no cotidiano que emergem as decisões, as mudanças renovam-se e ou somente reproduzem-se as práticas,

[...] de fato, é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação.(PENIN, 2011, p.39).

Percebeu-se que, no cotidiano, sujeito e meio exercem ação recíproca. Ao observar e conviver com o trabalho do pedagogo na escola percebeu-se que ele faz parte de um todo em constante movimento apresentando a realidade, “qualquer objeto que o homem possa perceber e criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados” (KONDER, 1983, p.36), fundamenta-se na capacidade de entender o mundo, e com isso, transformá-lo. A relação entre as categorias: Trabalho de Pedagogo, Pedagogia, Cotidiano, Historicidade, *Práxis* e a realidade observada constituíram um *corpus* em constante confrontação que tende a apresentar os sentidos dos sujeitos envolvidos no processo e também na complexidade das relações, gerando novas construções. Trata-se de compreender, nesse movimento, as necessidades coletivas e as exigências individuais.

Verificou-se que os sentidos apresentados pelos sujeitos são constituintes de um processo caracterizado pela apropriação do conhecimento da sociedade pela vida cotidiana e está implicando seu conhecimento sobre a sociedade. Percebe-se, com Lefebvre (1991, p.81-82), “que o cotidiano não é um espaço-tempo abandonado, não é mais o campo deixado à liberdade e à razão ou à bisbilhotice individuais”, é o espaço e tempo de superação da rotina, da organização e reorganização das necessidades individuais e coletivas, do consumo, do discurso, da produção do conhecimento no trabalho realizado. Compreende-se o cotidiano como amplo e contínuo, como espaço

e tempo de transformações. Para tanto precisa ser organizado e assim compreende-se a rotina como uma das estratégias organizativas do cotidiano, sua subdivisão, organização controladora e minuciosa do emprego do tempo. (LEFEBVRE, 1991, p.67)

Na figura a seguir, são apresentados os eixos orientadores do cotidiano pesquisado: conhecimento, trabalho, sujeito e contexto que se entrecruzam, constituindo os discursos, os conhecimentos embasados pela Pedagogia, que caracterizam o trabalho do pedagogo, que possibilitam a historicidade do sujeito social.

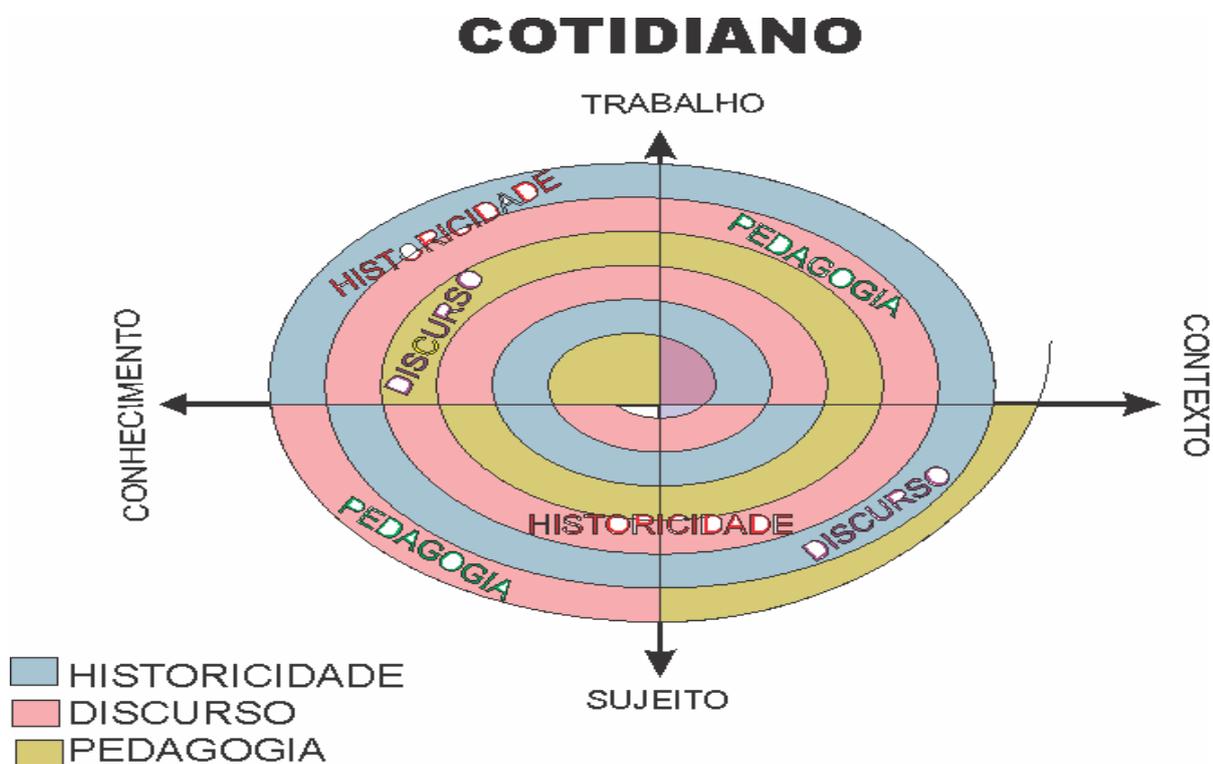


Figura 01_A análise dialética. MANCKEL, M.C. M; FERREIRA, L.S. 2012

Desta forma, novas construções dependem das relações que estabelecem com o ambiente em uma dada situação e das contradições, “o caminho entre a caótica

representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações coincide com a compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p.36). Para estabelecer essa compreensão de sentido do trabalho no cotidiano, verificou-se ser necessário apresentar as categorias: Trabalho, Pedagogo, Pedagogia, *Práxis* e Historicidade como categorias inacabadas, constituindo-se constantemente e que possibilitam, quando trabalhadas dialeticamente, perceber e apreender os movimentos particulares e coletivos que resultarão no novo, sempre questionando a realidade presente.

Levando em consideração todos esses aspectos, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica que compõe o referencial teórico, com base em livros, artigos, dissertações, sobre as categorias prévias: Trabalho; Pedagogia; Pedagogo; *Práxis*, Historicidade. Esse levantamento, que também consistiu em mapear os principais autores nacionais e estrangeiros de obras relativas a essas categorias, aconteceu desde a fase inicial de elaboração do projeto e serviram de base para as análises dos dados e sistematização dos resultados.

Também aconteceu uma pesquisa documental, realizada em relação às políticas públicas para a Educação Brasileira: Lei 4.24/1961; Lei 9.131/1995; Parecer CNE/CP nº 5/2005- Diretrizes Curriculares para Curso de Pedagogia; Parecer CNE/CP nº 1/2006- Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; Resolução CNE/CP nº1/2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/1996; Constituição Federal Brasileira de 1988-Artigo 205; Resolução CNE/CP nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Referencial Curricular para a Educação Infantil-MEC/SEF, 1998. Este momento da pesquisa consistiu-se em organizar e analisar um *corpus* de textos característicos dentro da temática pesquisada, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p.45).

1.2 Caminho metodológico

Apresentada a perspectiva, além dos caminhos iniciais, segue-se a apresentação das técnicas que constituíram o trabalho de pesquisa, realizado a partir de idas e vindas, nas diversas etapas da pesquisa e na interlocução entre os sujeitos. Como técnicas de produção de dados selecionaram-se: entrevistas que seriam realizadas no primeiro momento da pesquisa. Pretendia-se colher informações individuais, constituindo assim um *corpus* de indicadores que orientariam os passos seguintes da pesquisa. Diante dos dados indicadores seriam realizadas observações estruturadas e sistemáticas.

Como afirmado inicialmente, a pesquisa procurou criar um espaço de dialogicidade entre os interlocutores da pesquisa, o pesquisador e o sujeito e vice-versa. Sendo assim, inverteram-se os procedimentos e acabou acontecendo primeiro o processo de observação e depois as entrevistas. Sendo uma pesquisa que considera o cotidiano faz-se necessário observar os eventos no contexto em que se dão e a relação com os outros e os fatos. Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas, selecionou-se como ferramenta adicional a Análise de Conteúdo, baseada em Bardin, 2011. Tal ferramenta associada à perspectiva dialética possibilitou aprofundar os estudos sobre o cotidiano de trabalho dos pedagogos, o olhar dialético e suas categorias de análise para o cotidiano foram melhor compreendidas e consolidaram-se como representativas da historicidade dos sujeitos da pesquisa. As análises ocorreram durante todo o processo de produção de dados e para a elaboração da dissertação.

Apresentadas essas escolhas, segue-se o detalhamento mais aprofundado de cada uma das etapas da pesquisa.

1.2.1 A produção dos dados

O processo de produção de dados no cotidiano da escola constitui-se como momentos em que diferentes sujeitos confiaram suas subjetividades e suas inquietudes a outro sujeito (pesquisador). Foram momentos em que as frases soltas, os comentários sobre acontecimentos e pessoas, as particularidades dos sujeitos e seus relacionamentos, puderam dizer muito sobre o sujeito da pesquisa e seu trabalho.

1.2.1.1 O olhar do outro sobre o trabalho no cotidiano: a observação na perspectiva dialética.

No início da pesquisa percebeu-se um profundo incômodo, desconforto por parte de todos os trabalhadores da escola. Mesmo a pesquisadora não sendo desconhecida do grupo, nas duas primeiras semanas, o estado de defesa foi constante. Porém, com o passar dos dias e com a convivência, o observador deixou de incomodar e passou a fazer parte das cotidianidades da escola.

Com isso, foi possível perceber os momentos de: sentir-se incomodado por ter alguém me olhando e anotando as *“coisas que faço”* (PEDAGOGA 1); o medo de ser julgada; de ter outra pessoa avaliando o jeito que trato o *“pedagógico: aquilo que elas (crianças) precisam aprender”*; a insatisfação com o outro colega, com a falta de apoio nas ideias que podem melhorar a rotina escolar (PEDAGOGA 1 E PEDAGOGA 4). Assim foi a observação, e por intermédio dela pode-se perceber as mobilizações realizadas pelas pedagogas no seu espaço de trabalho, mostrando sua própria experiência, apresentando pessoas, situações, criações que fazem parte do seu percurso.

Sendo assim, o ato de observar foi muito intenso e realizado de maneira cuidadosa para que não se tornar intruso demais, ou que deixasse margem para que pudesse criar situações de desconforto. Evitaram-se comentários sobre o que elas faziam, mesmo quando elas mesmas diziam *“sei que isso é errado, ou a literatura não aceita, mas é preciso fazer (PEDAGOGA 1, quando ela tirou a comida de uma criança*

e a colocou de castigo, depois que essa criança jogou no chão, várias vezes a comida)". Nos momentos de reunião pedagógica procurou-se observar e não intervir de forma a influenciar na modificação das ideias apresentadas pelas próprias pedagogas. As participações nas reuniões pedagógicas permitiram compreender as insatisfações sobre o trabalho. Procurou-se, a partir do atento ato de observar do pesquisador, apresentar de forma sistemática o cotidiano de trabalho e suas relações, contextualizando sujeitos e discursos. Tal sistematização somente foi possível devido ao minucioso esquema apresentado por Penin (2011) baseado na obra de Lefebvre que possibilitam a compreensão do cotidiano a partir da cotidianidade, e que corresponde à perspectiva dialética de análise da realidade social.

Esta cotidianidade é percebida pela homogeneidade dos tempos cotidianos onde a medida abstrata do tempo, e não nos ciclos naturais, comanda a prática social; pela fragmentação dos tempos cotidianos em que descontinuidades brutais destroem os ciclos e ritmos naturais à medida que obedecem à linearidade dos processos de medida e que dividem a as atividades segundo uma ordenação geral decretada do alto, pela hierarquização dos tempos cotidianos onde a desigualdade de situações e instantes recebem designação de importantes ou desprezíveis, segundo avaliações mal justificadas. (PENIN, 2011, p.49)

Tal esquema - homogeneidade, fragmentação e hierarquização - procura compreender o cotidiano como um espaço e tempo das relações, dos movimentos que estabelecem os sentidos sobre o trabalho, tendo na rotina sua forma de organização, ou seja, no cotidiano se produz a historicidade.

Utilizando-se o esquema original criado por Penin (2011, p. 50-52), organizou-se um esquema, apresentado na página 36, que possibilitasse compreender melhor o espaço e tempo da pesquisa e seus sujeitos:

a. Fatores homogeneizantes do cotidiano:	b. Fatores de fragmentação:	c. Fatores de hierarquização:
<ul style="list-style-type: none"> • A lei e a ordem estabelecida; • A lógica que se pretende unitária e se aplica a todos os domínios; • A busca de coerência e da coesão dos comportamentos e a formação desses comportamentos sob o tipo de reflexo condicionado; • Representações estereotipadas; • Tarefas repetidas linearmente (mesmos gestos, mesmas palavras); • Os intervalos ocupados pelos interditos; • A segmentação das funções elementares; • As ilegalidades múltiplas na legalidade formal da lei; • As burocracias e fidelidades burocráticas; • A importância das divisões administrativas, partindo o espaço; • A tendência de fazer apelo ao saber ligado às normas e, por consequência, reduzir o vivido. 	<ul style="list-style-type: none"> • As múltiplas separações, segregações, disjunções, tais como: privado/público, concebido/vivido, natural/técnico, estrangeiros/cidadãos, etc. • Os espaços especializados de forma a estabelecer guetos; • A divisão do trabalho; • A atenuação do contraste entre os momentos fortes (sagrados) e os momentos fracos do cotidiano; multiplicação crescente de instantes neutros, indiferentes; 	<ul style="list-style-type: none"> • A hierarquia multiforme das funções, dos trabalhos, dos lucros, que se estendem aos objetos: carros, habitações, vestimentas, etc. • A hierarquia dos lugares, das “propriedades”, das qualidades reconhecidas aos indivíduos e aos grupos; • A hierarquia do saber, o fundamental e o aplicado, o importante e o sem importância, o essencial e o anedótico;

Quadro 1. Esquema para análise realidade social. PENIN, 2011,p.50-52.

A maioria dos itens contemplados na tabela foram percebidos e considerados durante do processo de observação. Foram vários os momentos que eles se entrecruzaram e foram determinantes para a compreensão dos tratos e posicionamentos dentro do espaço escolar. As relações de poder, as divisões de funções e cobranças sobre o que cabe a cada um, eram evidentes nos discursos e nas discussões.

Neste aspecto, percebe-se uma tendência, como apresentado por Penin, em fazer um apelo aos saberes ligados às normas, como seguir o planejamento sem considerar as necessidades dos alunos, estipular prazos para que as crianças possam aprender conhecer, ler e aprender se possíveis os números e o alfabeto, reduzindo o vivido e as necessidades reais de aprendizagem, ao que já está determinado.

Outro exemplo marcante do entrecruzamento dos fatores da ilegalidade multiplica na legalidade formal da lei e do fator das múltiplas separações, segregações, disjunções, tais como: privado/público, concebido/vivido, é a situação da escola, vivendo na tênue linha entre o privado e público, sendo um espaço meio - que- municipalizado.

Ao considerar esses fatores no cotidiano, verifica-se a relevância, para a pesquisa, da observação, de acordo com Lankshear e Knobel (2008, p.187), “tais observações podem trazer profundos esclarecimentos sobre as práticas, eventos e os processos sociais”, e que, “a coleta por observação enfatiza o registro dos dados que ‘ocorrem naturalmente’ ou contextualizados ao que está acontecendo nos ambientes sociais, enquanto eles ocorrem” (2008, p.187), possibilita verificar o movimento espiral das relações e dos sentidos que se estabelecem nos cotidianos.

As observações ocorreram entre os meses de agosto a novembro de 2012, intercalando visitas sistemáticas e esporádicas. Utilizou-se um “caderno de campo”, no qual foram feitas as anotações e considerações sobre o vivido. As observações foram fundamentais, pois o processo de acompanhamento do grupo permitiu captar e incrementar o material coletado, pois como apresentado por Bosi,

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois das entrevistas, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida do portão. (BOSI, 1994, p.39)

E assim foram se constituindo os caminhos e descaminhos da pesquisa, muito foi dito depois nas entrevistas, na hora do intervalo, nas brincadeiras, no café da manhã na cozinha, no portão no horário de saída esperando a carona e na sala de aula entre uma atividade e outra. Como visitas esporádicas consideram-se aquelas que aconteceram sem aviso prévio ou com alguma atividade preparada. Como visitas sistemáticas se consideram as visitas que acompanharam o cotidiano de trabalho das pedagogas de segunda a sexta-feira, acompanhamento das rotinas individuais e coletivas.

O primeiro momento foi todo direcionado para conhecer a organização escolar, seu cotidiano, a cotidianidade. Esses momentos de conhecimento do todo escolar, possibilitou uma maior intimidade com as pedagogas e as mesmas se sentiram parte da pesquisa, pois sempre foram consultadas sobre as etapas do trabalho a ser realizado, de como a interferência da pesquisadora deveria ser a mínima possível no trabalho delas. Para todas as atividades agendadas: manhã de formação, encontro pedagógico, reuniões de planejamento, recebeu-se o convite para participar, e foram feitas anotações. Foram momentos importantíssimos, nos quais foi possível perceber as relações sociais e de trabalho vivenciadas por essas profissionais, e da relação entre as pedagogas e as professoras.

No nível mais amplo, pode-se considerar o cotidiano escolar a partir dos seguintes elementos da cotidianidade, ou seja, nas distribuições da vida de cada um, reiterando o ritmo de trabalho, as intervenções, interrupções. Considera-se como rotina coletiva as atividades que eram comuns a todos os sujeitos da escola orientados pelas pedagogas. São atividades rigidamente vivenciadas por todos e seguiam uma mesma lógica de organização, como apresentado no Quadro 2 (p. 36) no item rotina coletiva.

De acordo com os Referenciais Nacionais para Educação Infantil, “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (1998, p.54). Sendo assim, a rotina escolar compreende diferentes momentos aos quais devem priorizar o desenvolvimento físico e intelectual da criança.

Ao mesmo tempo, identificam-se na rotina individual, todas as atividades vivenciadas pelo grupo escolar de acordo com as especificidades de cada pedagoga, por exemplo, a utilização de espaços como a brinquedoteca, nem todas as pedagogas

a utilizavam e a incluíam em seus planejamentos, a potencialidade deste espaço não era considerado, a sala de televisão era utilizada em dias de chuvas ou momentos para acalmar as crianças. A inclusão de atividades direcionadas para movimentos motores e atividades físicas, atendendo as orientações curriculares para a Educação Infantil, só eram vivenciadas pelo em um projeto aplicado por uma acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, seu projeto priorizava as crianças de 4 e 5 anos, excluindo as crianças entre 2 e 3 anos. Abre-se um parêntese para questionar a objetividade desse projeto, sendo que o curso de formação que está matriculada, não habilita essa acadêmica a trabalhar com crianças pequenas e também não foi realizada consulta as pedagogas das turmas, o projeto foi aceito pela direção e apresentado para as pedagogas.

A disponibilidade em participar de atividades culturais, como participação em atividades culturais e literárias em 2012, uma turma recebeu dois prêmios municipais por desenhos de releituras de textos e atividades sobre alimentação⁸.

Rotina Coletiva	Rotina Individual
<ul style="list-style-type: none"> • Horário de chegada das pedagogas e professoras na escola; • Espaço/tempo das refeições; • Espaço/tempo das atividades de higiene: escovação; lavar as mãos; lavar os rostos; • Hora do sono; • Pracinha; • Organização das filas; • Oração coletiva; • Planejamento das atividades; • Separação das turmas; • Atendimento médico e bucal; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em sala de aula; • Momentos de visita e oração na Igreja; • Projeto de Educação Física; • Atividades na brinquedoteca; • Horário de saída; • Atividades recreativas organizadas por cada pedagoga fora da sala de aula; • Participação em concursos culturais e projetos; • Participação em cursos e eventos da área; • Organização das regras de convivência e de Disciplina; • Formas de registro do trabalho; • Planejamentos individuais; • Projetos específicos para as turmas;

Quadro 2. Rotina Coletiva e Rotina Individual. MANCKEL, M.C. M; FERREIRA, L.S. 2013

⁸ Prêmio Mesa Brasil SESC/Santa Maria, Semana de Alimentação, 2012. Categoria Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos.

Adversidades e Conflitos

- Momentos de indisciplinas dos alunos;
- As adversidades entre a compreensão do trabalho pedagógico na visão de professoras, pedagogas e coordenadora pedagógica;
- Atividades extracurriculares como: participação em eventos da Entidade Mantenedora da Escola; Atividades da Secretaria Municipal de Educação; Cursos de Formação;
- Organização das atividades de acordo com as necessidades da turma;
- As decisões de nível institucional;
- Alterações no quadro de profissionais;
- Ingresso de alunos em situação de risco durante o ano letivo;
- Mudança de professores;
- Dificuldade de compreensão do trabalho pedagógico;
- Divisão do trabalho;
- Acomodação;

Quadro 3_ Adversidades e Conflitos. MANCKEL, M.C. M; FERREIRA, L.S. 2013.

Percebe-se que rotina é a forma de organização e a maneira sistemática de manter-se dentro do padrão e ter controle sobre o ritmo escolar e diminuir as adversidades. Contudo, percebe-se que a imbricação dos conjuntos de elementos apresentados nas figuras acima são os determinantes dos sentidos atribuídos pelas pedagogas ao seu trabalho. Foi reconhecendo-se como sujeito na superação das adversidades e tomando para si o controle da organização da cotidianidade que se estabeleceu para as interlocutoras da pesquisa o que é o seu trabalho.

Muitos foram os momentos de tensão, de criação e de divergências entre o discurso e a prática dessas profissionais. Muitos foram os pontos do esquema geral apresentados por Penin (2011) que se destacaram, sendo que, os fatores de hierarquização e de fragmentação foram os mais presentes. As peculiaridades de cada uma puderam ser percebidas não só em momentos nas salas de aula, espaço ocupado na escola, mas, também nas reuniões, confraternizações, encontros pedagógicos, etc.

1.2.1.2 O colocar-se a escutar: a entrevista.

As entrevistas aconteceram na intersecção da paciência, perseverança e objetividade para cumprir com as metas da pesquisa, mais que o processo de observação elas aconteceram após idas e vindas, encontro e desencontros. De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p.170), a entrevista possibilita que informações “que não podem ser obtidas pela observação ou por outros meios” sejam apresentadas ao pesquisador. Nas entrevistas, tais informações podem ser contempladas por meio da narrativa de vida do trabalhador, considerando os elementos culturais que constituem o cotidiano desses profissionais, sua rotina de trabalho, os sentidos no discurso sobre o trabalho, gerando informações mais detalhadas e individuais.

Sendo assim, nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas com quatro pedagogas que trabalham numa escola de Educação Infantil, na região norte da cidade de Santa Maria, região caracterizada como periférica. A escola atende na sua maioria famílias que vivem em uma área de invasão/ocupação irregular. Os sujeitos da pesquisa são Pedagogas há mais de 10 anos, sempre trabalhando na rede pública. Uma é pedagoga há 30 anos e pretende se aposentar em 2013. Outra tem uma aposentadoria e já está há mais de 10 anos no seu segundo período como professora municipal, todas começaram a dar aulas na adolescência.

A escolha desse grupo aconteceu devido ao contato com a escola, em outras ocasiões, quando solicitado em alguns componentes curriculares do curso de Pedagogia que se fizesse intervenções e observações. Inicialmente compreendia-se a situação da escola como sendo uma escola municipal, utilizando um espaço privado. Contudo, no aprofundamento da pesquisa verificou-se que a questão era mais complexa. O contexto de trabalho daquelas pedagogas tinha uma característica peculiar para os moldes educacionais nacionais contemporâneos, devido ao convênio firmado entre a instituição e o município elas são funcionárias públicas municipais, porém trabalhando para o município em uma instituição regida por uma Instituição Religiosa. Essas pedagogas, ao mesmo tempo, se viam tendo que atender em seu trabalho dois tipos de situações, uma educação laica amparada pela legislação brasileira e uma educação religiosa, ou seja, elas tinham que atender desses dois elementos dentro do cotidiano escolar.

Como apresentado inicialmente, a Escola, onde ocorreu a pesquisa vive um momento institucional particular dentro do sistema educacional brasileiro para escolas de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se organiza regida pela legislação municipal, ela se organiza para atender as exigências da instituição mantenedora, ela é laica e religiosa ao mesmo tempo. Por um lado, ela representa o município na sua busca por atender à ampliação da educação infantil e de modificação do entendimento deste espaço como sendo um espaço educacional que alia o educar e o cuidar. Por outro lado, vive ainda sobre o caráter assistencial, de cuidar e de ter que trabalhar com questões religiosas. Esses elementos também são muito perceptíveis na fala das pedagogas sobre o seu trabalho naquele espaço.

De acordo com documento elaborada pelo ministério da Educação sobre os convênios estes são identificados como:

[...] uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. Ações como essas expressam o real compromisso do poder público municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias. (BRASIL, 2009, p.14)

Destaca-se que no caso da escola *lócus* da pesquisa o convênio não oferece recursos públicos de ordem financeira, a responsabilidade do município preencher o quadro de professoras e pedagogas necessárias para a escola. Percebeu-se durante a realização da pesquisa que a atuação do setor público foi praticamente nula, em dois momentos específicos (um quando da supervisora entrou em desacordo com uma das pedagogas e outro quando foi solicitado o preenchimento de um relatório com dados da escola) que se fizeram na escola os supervisores de ensino do município. A inobservância desses elementos também contribui para a precarização da Educação Infantil e torna-se questionável a qualidade desses convênios.

Diante desse fato a escola apresenta em seu quadro de recursos humanos e pedagógicos: uma pedagoga contratada pela instituição exercendo a função de coordenadora pedagógica/diretora; quatro pedagogas trabalhando como professoras-regentes; duas professoras contratadas pelo município na condição de recreadoras (uma com licenciatura em Geografia e a outra com Licenciatura em Educação Física,

ambas graduadas pela Universidade Federal de Santa Maria); uma cozinheira; uma auxiliar de serviços gerais.

A diretora também tem a função de coordenadora pedagógica, ela se ocupava tanto da parte administrativa da escola, quanto da parte, pedagógica, ou seja, dividia seu tempo na escola com questões burocráticas e questões pedagógicas. No início de 2012, quando do primeiro contato com a escola, tinham seis professoras com Licenciatura em Pedagogia e duas professoras com outras licenciaturas e que, além disso, também não tinham curso de magistério, mas que estavam na escola devido à suplementação de carga, uma carga de trabalho a mais oferecida pelo município para os professores que queiram aumentar sua renda. No contexto educacional brasileiro caracteriza-se a suplementação de carga como sendo um item na lista da precarização da profissão de professor no país.

Pierre Bourdieu, na obra *Miséria do Mundo* (1997), apresenta as dificuldades de fazer com que peculiaridades existentes em uma determinada profissão possam ser particularmente expostas e, de certa forma, permitir ao trabalhador produzir sentidos de si mesmo partindo do lugar do seu ponto de vista e dos espaços que o condicionam a esses discursos. Ainda de acordo com Bourdieu (1997), o posicionamento do trabalhador por meio do seu discurso, está fundado na própria realidade do mundo social e contribui para explicar grande parte do que acontece nesse mundo, e, em particular, apresentar os inumeráveis sofrimentos oriundos dos choques de interesses, de disposições e de estilos de vida diferentes.

A vivência com as pedagogas possibilitou, em diversos momentos, perceber que elas se adequavam ao objetivo da pesquisa, pois, durante as visitas à escola, elas se colocavam a falar sobre o trabalho do pedagogo no cotidiano da escola. Percebeu-se nas falas das pedagogas a importância de poderem falar sobre o seu trabalho, “*eu também agradeço, também... é a oportunidade de a gente falar (né?)*” (PEDAGOGA 2).

Para tanto, as entrevistas possibilitaram conhecer com mais detalhes, a perspectiva que elas apresentam para o trabalho de pedagogo no cotidiano da escola, para tanto, as entrevistas foram preparadas seguindo os seguintes critérios:

a. Semiestruturadas- de acordo com Lankshear e Knobel (2008, p.174-175), a entrevista semiestruturada caracteriza-se com elementos das entrevistas estruturadas e não estruturadas, incluem uma lista de questões previamente preparadas (Anexo

2). Que foi utilizada como guia, permitindo um diálogo aberto sobre pontos de discussão importantes, mas que não estavam previstos.

b. Gravadas- a escolha da ferramenta de registro também é essencial para boa condução e organização da pesquisa, pois se observou em outras pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Kairós, que, para contemplar o objetivo da pesquisa, a entrevista tende a durar mais que 20 min com no máximo 60 min, tempo superior a este dificulta as anotações. Além disso, possibilita o contato visual entre o entrevistador e entrevistado, muitas vezes, a linguagem corporal também diz muito na resposta dada a certa questão; As entrevistas duraram entre 42 minutos e 83 minutos (neste caso não ocorreram interrupções nas falas, pois o contexto escolar gerou vários momentos de parada: chuva intensa e queda na energia; incêndio na cozinha devido a infiltrações, gerando evacuação da escola).

c. Transcritas- o processo de transcrição não deve ser considerado e não foi como simples ato mecânico de expressar em texto o discurso do entrevistado. Foram realizadas quatro entrevistas, uma entrevista com cada pedagoga participante da pesquisa, todas foram transcritas e analisadas.

O trabalho de transcrição que requer fidelidade ao transcrever os silêncios, os suspiros e ser fiel ao modo e ao que foi falado, pois esses 'sentimentos' devem ser considerados na análise dos dados. Foi um trabalho demorado e intenso.

Na transcrição da própria entrevista, que faz o discurso oral passar por uma transformação decisiva, o título e os subtítulos (sempre tomados das palavras dos entrevistados) e sobretudo o texto que fazemos preceder ao diálogo, estão lá para direcionar o olhar para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar. Eles têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos. (BOURDIEU, 1997, p.10)

Deve-se considerar que os dados produzidos nas entrevistas são parciais e, muitas vezes, incompletos, o que requer cuidado do pesquisador em utilizá-los em resultados de pesquisa como definitivos sobre o assunto. Com frequência, os dados são moldados pelo tipo de questão e pelas próprias sugestões do entrevistador. Por isso, a entrevista deve ser vista como um processo de entrevistador e entrevistado coproduzindo os dados, sendo assim necessário ter outra fonte de dados, que, nessa pesquisa, foram as observações.

1.3 A análise dos dados

Considerando os procedimentos escolhidos, assim como a perspectiva teórica que embasou as observações, aplicou-se como ferramenta auxiliar para a análise dos dados produzidos nas entrevistas a Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2006; 2011). Esta análise permitiu buscar elementos para a compreensão da problemática da pesquisa, pois, para compreender como o pedagogo se relaciona com o trabalho e entre seu pares, precisa-se analisar as relações sociais e os discursos dentro das quais esse processo ocorreu. Especificamente nesta pesquisa, o pedagogo (trabalhador assalariado) dentro da escola (ambiente onde vai ser produzido e avaliado seu trabalho), teve seu cotidiano de trabalho observado e sistematizado por meio da perspectiva dialética. Como visto anteriormente, os critérios de observação, foram coerentes com o objetivo da pesquisa e se fizeram consistentes. Contudo, buscando ampliar a análise, optou-se assim, por organizar as análises a partir das ideias da própria Bardin (2006; 2011), e, com base neste material, tecer uma discussão sobre essa ferramenta de análise e como ela complementa a pesquisa.

A Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2006), procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, uma análise textual profunda e delicada, que implica um trabalho exaustivo. Assim, a técnica propicia a análise dos discursos implícitos dos sujeitos da pesquisa, em vez de apenas o que está explícito, é dizer não à leitura simples do real. Trabalha a palavra e suas significações dentro do contexto e da temática pesquisada, “é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”(BARDIN, 2010,p.52). Encontradas essas significações se parte para a organização ou confirmação das categorias, as mesmas possibilitam estabelecer, por meio do discurso dos sujeitos da pesquisa, a relação com o trabalho e o contexto escolar, constituindo-se o que essas categorias têm em comum, por meio da inferência.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, (leque de apetrechos) “com o objetivo de superar as incertezas e enriquecer as leituras dos documentos ou dados coletados em diferentes tipos de abordagens”. (BARDIN, 2011, p.37)

Quando se escolhe a Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2006; 2011), precisa-se compreender que, tanto o “inquérito sociológico” como a experimentação, organizam-se em torno de “*Três Polos Cronológicos*” sendo eles:

- 1) A pré-análise: “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (2011, p.126), embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas (abertas). Esta primeira fase possui três missões:
 - a) A escolha dos documentos a serem submetidos à análise, neste caso as entrevistas, também denominado de leitura “flutuante”, o primeiro contato com os documentos em conhecer o texto. Seguindo para a seleção final dos documentos (materiais relevantes para o objetivo da pesquisa);
 - b) A formulação de hipóteses ou questões investigativas, sendo elas:
 1. Qual o lugar social do pedagogo como sujeito no contexto escolar revelado no seu discurso?
 2. Que concepções de Pedagogia e Trabalho e que relações entre elas são manifestadas nos discursos dos pedagogos?
 3. Existe uma dissociação entre teoria e prática, e como essa dissociação foi estabelecida?
 4. A perspectiva da Pedagogia como ciência da educação, tem implicações no trabalho do pedagogo?
 5. O trabalho desenvolvido na escola é considerado pedagógico pelos pedagogos?
 - c) Exploração do material; Formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A exploração do material é a administração sistemática das decisões (trabalhar com do material com a técnica escolhida, organizar o trabalho para iniciar o tratamento); Neste momento os documentos foram organizados em excertos que contribuíam para a pesquisa, foram organizados em tabelas para melhor visualização e desenvolvimento das inferências e imbricações com o referencial teórico. Neste processo foi possível perceber as divergências e até mesmo as dúvidas dentro da legislação brasileira para a formação de pedagogos e professores. Quando das

análises das entrevistas foi criada uma segunda tabela e por meio dela, foi sendo organizado o esquema de análise central desta dissertação, o material pode ser revisto e tratado em diferentes estágios da pesquisa.

Finalmente segue-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: Tratar o material é codificá-lo, é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo, e que estão dispostas sobre as dimensões teóricas já estabelecidas pelo pesquisador. Esse processo foi bem extenuante, pois o material a ser explorado foi denso e procurou-se analisá-lo profundamente.

Sendo a Análise de Conteúdo, aqui apresenta de caráter categorial, faz-se necessário apresentar como as categorias foram organizadas e sistematizadas. Entende-se que, as categorias para serem consideradas e, com elas, possam ser realizadas sistematizações, e sejam apresentadas como resultados, essas categorias precisam ser baseadas nos seguintes critérios (BARDIN, 2006; STRAUSS E CORBIN, 2008):

a) A exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão (BARDIN, 2006). Durante esse processo, os dados são separados em partes distintas, rigorosamente examinados e comparados em busca de similares e diferenças. Eventos, acontecimentos, objetos e ações/interações, considerados conceitualmente similares em natureza ou relacionados em significado são agrupados sob conceitos mais abstratos, chamados “categorias”. Um exame rigoroso dos dados em busca de diferenças e de similaridades permite uma boa discriminação e diferenciação entre as categorias, (STRAUSS E CORBIN, 2008);

b) A homogeneidade: um único princípio de classificação deve predominar na organização da categoria; é começar o processo de reagrupamento dos dados que foram divididos durante a exclusão mútua, as categorias são relacionadas às suas subcategorias para gerar explicações mais precisas e completas sobre o fenômeno; (STRAUSS E CORBIN, 2008);

c) A pertinência: O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens, exige que o analista tenha elaborado algumas categorias. Pode-se estabelecer como eixo como as categorias se relacionam. Em termos de procedimentos, é o ato de

relacionar categorias com subcategorias ao longo das linhas de suas propriedades e suas dimensões, examinam-se como as categorias se cruzam e se associam, (STRAUSS E CORBIN, 2008);

d) A objetividade e a fidelidade: as categorias precisam ser claras e possibilitar ao leitor compreender o que está sendo apresentado, ser uma representação simplificada dos dados, precisa ser fiel à pesquisa por mais que sejam diferentes, “o organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como precisar o como vai acontecer a entrada de um elemento numa categoria”. (BARDIN, 2011, p.42);

e) A produtividade: um conjunto de categorias é considerado produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos, ou, que expressam a realidade estudada de maneira fiel.

Respeitar esses critérios é imprescindível para que o movimento da pesquisa aconteça de forma coerente e funcional ao objetivo traçado pelo pesquisador. As regras, os limites, os princípios precisam ser analisados e revistos, constituindo assim um *corpus* representativo do real pesquisado e não um instrumento de reprodução de discursos sem sentidos.

2 O COTIDIANO E SUAS RELAÇÕES

“Todo dia ela faz tudo sempre igual:
me sacode às seis horas da manhã,
me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã.”
(Cotidiano, Chico Buarque, 1971)

A primeira referência sobre o conceito de *cotidiano/quotidianus*, palavra latina que significa “todos os dias”, remete aquilo que é habitual ao ser humano, centralizando seu sentido na ideia de repetição, ora de situações, ora de gestos, ora de ações, assim como, na canção acima citada, apresentando o cotidiano na sua forma mais comum, o que acontece no dia a dia do sujeito, referência que o fez muitas vezes perder seu caráter de espaço e tempo da pesquisa, da ciência.

Com a ampliação das áreas de estudos da História e da Sociologia, início do século XX, o estudo do cotidiano possibilitou verificar a grandiosidade de aspectos que podem ser analisados e apresentados à sociedade sobre o que está presente na vivência do dia-a-dia, na organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio (HELLER, 1970, p. 18).

O trecho da canção acima citada é uma representação da vivência de um determinado grupo social a partir do cotidiano, da sua cotidianidade: “vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossas atividades.” (HELLER, 1970, p.18). Confirmam-se as criações, contudo, na contemporaneidade, a vida cotidiana se faz homogênea (padronizada) no que se refere ao coletivo.

O cotidiano constitui-se como um espaço e tempo perdido na história oficial até o início do século XX. Emerge da crise dos paradigmas tradicionais da escrita da história, crise que levou a revisão dos instrumentos de pesquisa, ampliou as áreas de investigação com a utilização de metodologias e marcos conceituais renovados, consolidando assim expansão dos estudos sobre o cotidiano (MATOS, p.21, 2002). Anterior a essa crise de identidade (metodológica e conceitual), reconhecia-se o cotidiano como sendo o espaço daqueles que não podiam e nem precisavam expressar sua voz, pois estava relegado ao privado, ao sigiloso, um setor excluído das análises dos pesquisadores.

De acordo com a pesquisadora Penin (2011), é no início do século XX que a vida cotidiana entra na Modernidade e o “cotidiano” (palavra que vem marcar a entrada na Modernidade) consolida-se, é um processo de oposição entre a alta cultura e a cultura cotidiana (de massa), ao *singulis diebus* = o que é comum todos os dias. Neste contexto de mudança social, a pesquisa sobre o cotidiano vai destacar os três valores que farão a modernidade, sendo eles: a técnica, o trabalho e a linguagem, cada um com um destino diferente, ou seja, na sociedade moderna e capitalista cabiam espaços específicos para cada um desses valores, por exemplo, o caso da escola. Penin (2011) apresenta que “a escola, seguindo a tendência da modernidade, não passou ao largo da programação intensa”. Na realidade brasileira, ela assumiu um dos valores da modernidade –a técnica- de maneira exemplar.

O tecnicismo tornou-se a tendência pedagógica predominante no cenário educacional, assim programado, o cotidiano escolar, tenderia a constituir-se em um sistema com fechamento próprio: produção-consumo-produção. Percebe-se que essa estrutura fechada não caracteriza o cotidiano e a ampliação das discussões indica a sua pluralidade, flexibilidade, homogeneidade, hierarquização e fragmentação.

De acordo com Matos (2002), com a Nova História⁹, “os estudos do cotidiano têm se mostrado um campo multidisciplinar, com uma pluralidade de influências, na tentativa de explorar experiências excluídas” (MATOS, 2002, p.23). Nesse sentido, o cotidiano possibilitou mostrar as transformações na sociedade, como: as ocorridas nas relações familiares e seu funcionamento; o papel da mulher; as profissões autônomas; as políticas e as relações de poder; os arranjos e possibilidades para sobreviver. Tais transformações aprofundaram as discussões sobre o espaço privado domiciliar e outros espaços, da educação informal e da formal¹⁰, entre eles a escola.

A escolha em trabalhar com o cotidiano é desafiadora exige posicionamento (teórico e metodológico) e questionamento do real, compreendendo-o como espaço e

⁹ A corrente histórica denominada Nova História (LE GOFF, 1990; AURELL, 2010), tem como principal característica a abertura para a exploração de novas fontes históricas, dá ênfase a uma variedade de fontes, variando desde evidências visuais, orais, estatísticas, materiais. A Nova História considera os movimentos coletivos, quanto com as ações individuais, tanto quanto as tendências, acontecimentos e possibilita apresentar a visão de mundo dos excluídos pela até então conhecida história oficial.

¹⁰ Entrelaçando as vivências nas atividades acadêmicas do Mestrado e as leituras sobre as temáticas. Considero a Educação um fato social, que varia de sociedade para sociedade, pois cada uma a constitui de acordo com a sua especificidade ideal humano a se formar. A educação é o meio pelo qual a sociedade pode criar e reproduzir as condições de sua própria existência, ou seja, a sua cultura. Processo formalizado ou informalizado, contínuo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do indivíduo, sendo várias as modalidades ou formas de realizar e garantir a transmissão da cultura de geração para geração.

tempo das relações e não meramente um terreno restrito aos hábitos e rotinas obscuras. Exige-se fundamentação teórica bem direcionada, assim como certo domínio sobre a temática, tornando-se um grande desafio, pois é necessário, “[...] mostrá-lo de modo mais analítico do que descritivo, relacioná-lo aos acontecimentos mais conjunturais, estabelecendo relações e articulações mais amplas, inserindo-o na dinâmica das transformações sociais [...]” (MATOS, 2002, p.32), constituindo-se um caminho para que o objetivo da pesquisa possa ser alcançado e não se perca em meio aos “achismos” e estruturas pré-determinadas que “deem a impressão” de constituir o cotidiano e não apresentando o real, o vivido “[...] não se trata, por exemplo, de explorar o repetitivo” (LEFEBVRE, 1991, p.25).

A busca pela análise crítica da vida cotidiana, de acordo com Lefebvre apud Penin (2011, p.48-49), acontece quando se propõe a conhecê-la, a conhecer suas características, uma realidade até então não documentada, porém histórica. De acordo com Lefebvre (1991), existe um caminho de análise para a cotidianidade, segundo o qual se pode ter uma representação do espaço-tempo analisado.

O caminho para uma análise crítica faz-se por meio de um esquema que se encontra implicitamente na obra de Marx (2010), quando discute a divisão social do trabalho e trabalho social, pois o trabalho social torna-se cada vez mais homogêneo, fragmentado e hierarquizado.

[...] o modo de produção atual tem produzido uma revolução científica e técnica (em substituição à revolução social e política), um sistema mundial de Estados, um espaço específico, uma urbanização maciça, uma divisão mundial do trabalho e, portanto, a cotidianidade. (PENIN, 2011, p.49)

O conceito de cotidianidade é apresentado por Lefebvre (1991), como sendo a realidade parcial da vida social, que engloba teses e hipóteses sobre o conjunto da sociedade. A cotidianidade é “organizada repressivamente, de acordo com opressões, pela ideologia persuasiva do consumo e mais ainda que pela realidade de consumo” (1991, p.88), pois os elementos dessa realidade é que direcionam e servem de parâmetros para os grupos e também para as particularidades de cada indivíduo.

A análise do trabalho realizada a partir da esfera do cotidiano constitui-se como sendo um contínuo observar do processo de formação do sujeito social e, Henri Lefebvre, em suas obras sobre o cotidiano e a vida moderna (1961; 1968; 1991), faz a análise do cotidiano a partir do contexto francês e da classe operária pós Libertação

(Revolução Francesa), apresentando as características da sociedade - cotidianidade - para discutir as categorias relevantes para a sua “*critique ao cotidiâne*”¹¹: alienação, reprodução, relações sociais, pressões, heterogeneidade, categorias estas pertencentes à perspectiva marxista de análise que possibilitam analisar o cotidiano mais profundamente.

Para Lefebvre (1991), a cotidianidade é o fio condutor para conhecer a sociedade. Situando o cotidiano no global, por meio da cotidianidade, ou seja, daquilo que realmente é vivenciado, que se pode tentar compreendê-lo. Em sua obra ele destaca que é impossível captar o cotidiano como tal, aceitando, vivendo-o passivamente, faz-se necessário fazer para o pesquisador e o próprio sujeito do cotidiano fazer um recuo, distanciar-se para poder compreender, pois, a busca do conhecimento extraído do cotidiano é uma preocupação filosófica profunda, não se limita mais a interpretar, mas cabe transformar e vivenciar.

[...] a cotidianidade é percebida pela homogeneidade dos tempos cotidianos onde a medida abstrata do tempo, e não os ciclos naturais comanda a prática social; pela fragmentação dos tempos cotidianos em que descontinuidades brutais destroem os ciclos e ritmos naturais à medida que obedecem à linearidade dos processos de medida e que dividem as atividades segundo uma ordenação geral decretada do alto, a hierarquização dos tempos cotidianos onde a desigualdade de situações e instantes recebem a designação de importantes ou desprezíveis, segundo avaliações mal justificadas. (PENIN, 2011, p.49)

Ainda sobre a cotidianidade, Heller (1970), em seus estudos, afirma que o

[...] homem nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana na sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (p.33)

No cotidiano encontram-se as diferenças de modo de vida, de trabalho, de vivência, de experiências: “vida cotidiana é a vida de todo homem [...] é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 1970, p.17), e nesses universos de semelhanças e diferenças, os sujeitos vão construindo a História. Esta, de acordo com Heller (1970, p.12) é a substância da sociedade, a vida cotidiana não

¹¹ Tradução da pesquisadora: “crítica ao cotidiano”.

está fora da História, mas no centro do acontecer histórico, é a verdadeira essência da substância social.

De acordo com Lefebvre (1991, p.66), o cotidiano não é mais o abandonado, o desapropriado, o lugar-comum das atividades especializadas, o lugar neutro. É no cotidiano dos sujeitos que é constituída sua historicidade, “é no cotidiano que eles ganham ou deixam de ganhar sua vida, num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver, apenas sobreviver ou viver plenamente. É no cotidiano que se tem prazer ou se sofre. Aqui e agora.” (1991, p.26). Para o pesquisador, é uma tarefa difícil teórica e metodologicamente, compreender o cotidiano e a educação, exige um olhar rigoroso e com objetividade para estabelecer as relações entre a dinâmica social e a dinâmica interna do cotidiano das instituições, nos espaços pesquisados, no caso desta pesquisa a escola.

Nesta pesquisa considera-se um grupo de trabalhadores, as pedagogas, devidamente contextualizadas na sociedade capitalista contemporânea, entendendo-as como sujeitos da e para práxis. A escolha dos colaboradores da pesquisa, ou melhor, das colaboradoras seguiu três critérios fundamentais para a realização da pesquisa. O primeiro critério: serem pedagogas trabalhando na escola. Segundo critério: serem funcionárias públicas. Terceiro critério: aceitarem participar da pesquisa espontaneamente, considerando o contexto que vivenciavam. Sendo assim, compôs o quadro da pesquisa quatro pedagogas, mulheres com mais de 45 anos de idade; com mais de 15 anos de magistério; funcionárias públicas municipais e que espontaneamente desde o início da sondagem e na apresentação do projeto se mostraram dispostas a participarem e contribuíram da melhor maneira possível com a pesquisa.

Sendo assim, a Pedagoga 1, tem 47 anos, formada inicialmente no magistério, trabalha como professora há 20 anos. Fez graduação em Pedagogia- Supervisão escolar em uma instituição particular. Coursou duas especializações, a primeira em Interdisciplinaridade e a outra em Psicopedagogia, realizadas em instituições particulares do município de Santa Maria. Trabalhou em todas as séries, do Pré da Educação Infantil até o quinto ano. Atualmente está trabalhando com uma turma do Pré-B da Educação Infantil. É uma poetisa reconhecida na comunidade literária de Santa Maria, suas poesias estão publicadas em obras individuais e coletivas.

A Pedagoga 2 tem 53 anos de idade. Inicialmente fez o Ensino médio regular e após ingressou no curso de Magistério (concluiu o Magistério em 1 ano e meio).

Cursou Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria concluiu o curso em 2001. Cursou Especialização em Psicopedagogia. Possui tempo de docência de 18 anos, atualmente trabalha no maternal. Sua experiência profissional sempre foi em escola pública.

A Pedagoga 3 tem 61 anos de idade, 40 anos de magistério, sempre em sala de aula. Concomitante à sala de aula assumiu com alguns turnos em coordenação. Cursou o Magistério. Cursou Pedagogia em uma instituição particular de Santa Maria. Tem Especialização em Psicopedagogia Profissional, Especialização em Alfabetização, Especialização em orientação e supervisão escolar e está cursando atualmente Especialização em Educação Infantil.

A Pedagoga 4 tem 59 anos de idade, tem 32 anos e dois meses de magistério. Não cursou o magistério. Cursou Pedagogia em uma Instituição particular de Santa Maria. Tem Especialização em Educação Infantil. Trabalha com o maternal há 3 anos.

Considerando os métodos de coleta e análise de dados e, principalmente, a vivência e o distanciamento realizado pela pesquisadora no movimento do cotidiano desses profissionais – vida social: cotidianidade- apresentam-se categorias para a análise do cotidiano e do trabalho do pedagogo na escola: trabalho; práxis; pedagogia; pedagogo;

No caminho da pesquisa tais categorias se desdobraram e criaram características próprias, mostrando as estratégias de apropriação da criação e compreensão do processo de transformação no qual está inserido. Faz-se necessário, neste primeiro momento, apresentar o cotidiano da escola *lócus* da pesquisa, seus sujeitos, para depois aprofundar as categorias relevantes da pesquisa e sua relação com o cotidiano.

2.1 O contexto histórico do cotidiano escolar e os sujeitos da pesquisa

“As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.
(CHARTIER, 1990, p.17)

Discutiu-se inicialmente o cotidiano. Assumiu-se que o cotidiano é um espaço e tempo significativo na compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho e que o mesmo é representativo da realidade histórica, é o espaço e tempo de aplicação da criação, da vivência e da experiência, existe um significado histórico. Espaço da *práxis*, compreende-se que *“há a aceitação de abertura para o imprevisto para o não-dedutível, para a criação, para a irrupção do novo.”* (IMBERT, 2003, p.21)

A década (1970-1979) de formação da escola é muito significativa. O cenário nacional, ou seja, a política nacional estava preocupada em conter gastos, implicando em investimentos mínimos na educação primária, priorizando o ensino fundamental e o Ensino Médio-Técnico, sendo assim, a Educação Infantil (creche e pré-escolar) não era compreendida como espaço para investimento.

Na política nacional de educação, as creches e pré-escolas devem possibilitar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimular seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. A educação infantil é entendida também como um campo de conhecimento específico e como parte de uma política social mais ampla, de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias.

É a educação e o cuidado, para crianças de zero a seis anos, que se passa em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos ou privados, nomeados de creches, pré-escolas ou centros de educação infantil, considerados instituições educacionais, que integram sistemas de ensino, segundo regulamentação específica que estabelece responsabilidades públicas e padrões de qualidade, consonante com a legislação educacional e correlata.

Articula e torna indissociável o cuidado e a educação, que exigem qualificação e formação profissional específica de caráter docente. Com efeito, no Brasil, o profissional da educação infantil é o professor licenciado nos cursos de Pedagogia, admitindo-se formação mínima de nível médio na Modalidade Normal (magistério de nível médio).

Responde ao duplo objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco ou seis anos e de promover igualdade de oportunidades para homens e mulheres, apoiando a atividade profissional dos pais. Exige padrões de qualidade para que promova sua finalidade

educativa. É campo social complexo, no qual se observam, na implementação das políticas públicas, a convivência de diferentes concepções de como atender aos direitos da criança e como efetivar o dever do Estado. (VIEIRA, 2010. s.p)

A escola *lócus* da pesquisa foi criada em meio a um processo de contenção de gastos a nível público, “o governo federal estava preocupado em capitalizar, em acumular” (ROMANELLI, 1980, p.206), para investir no pagamento da dívida externa e em projetos de expansão comercial. Caracterizando a influência do poder político, caracterizado por jogos antagônicos que acabam por orientar o perfil do espaço escolar e as formas como o mesmo é organizado.

Nesse contexto, a expansão da rede escolar se deu por limites estreitos e, por não acompanhar nem ao menos o ritmo de crescimento da demanda (quantidade de pessoas com idade apropriada e pessoas fora da idade escolar que precisavam ser escolarizadas), acabou agravando a crise do sistema educacional. O município de Santa Maria- RS vivência essa herança cultural.

Para atender às exigências de desenvolvimento econômico e social e que repercutiram na educação, surgem muitas escolas de caráter assistencial/confessional e a maioria delas de tradição católica, tais escolas procuravam atender às exigências quantitativas de espaços para os pais deixarem seus filhos e também espaço para educação escolar.

[...] a educação e suas concepções e as políticas e a gestão pública dos sistemas educacionais ganham compreensão quando tomadas como constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações de classes e grupos sociais. (FRIGOTTO, 2009, p.65)

A Escola de Educação Infantil¹² *lócus* da pesquisa foi fundada¹³ no dia 06 de março de 1972¹⁴, pelo Pároco da Paróquia São José do Patrocínio, em Santa Maria,

¹² Na legislação educacional brasileira, a educação infantil é definida como primeira etapa da educação básica, estando, portanto, integrada ao sistema educacional.

¹³ Os dados sobre a fundação da escola, assim como, outras informações foram selecionadas e organizadas pela pesquisadora Maria Cecília Martins Manckel. Os materiais disponíveis não estão sistematizados e encontram-se no arquivo da instituição. Importante destacar que a escola não possui Projeto Pedagógico. Em 2012 a diretora da escola iniciou o processo de organização do mesmo, mas sem muito sucesso.

¹⁴ Em 1972 a educação brasileira ainda vivenciava os resultados do Plano Nacional de Educação para o período de 1962/1970, um plano de objetivos qualitativos de extensão da escolaridade, visando o ensino médio-técnico e o ensino superior. (ROMANELLI , 1977)

Padre Rafael Scarfó (*in memoriam*) da ordem dos Guanelianos Servos da Caridade. Quando iniciou o atendimento, com 40 crianças, no salão paroquial da Igreja São José, o objetivo era atender as crianças cujas mães trabalhassem fora ou fossem doentes, importante destacar que a obrigatoriedade da criação de espaços para a Educação Infantil (que atende crianças de 0 a 5 anos) no Brasil, se deu a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional),

Num sentido mais restrito e que hoje está cada vez mais difundido, a educação infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio familiar por crianças antes da entrada no ensino fundamental. A faixa etária abrangida é variável de país para país. No Brasil, abrange criança na faixa de idade de zero a cinco anos, ou até seis anos. A educação infantil pode ser então assimilada às formas de socialização e de escolarização precoce que precedem a escola fundamental e que atualmente são demandadas por um número cada vez maior de famílias, de todas as classes e estratos sociais, fazendo com que a presença de crianças pequenas fora da família, em espaços coletivos de cuidado-e-educação, seja um fenômeno sociológico de dimensões crescentes nas sociedades contemporâneas. (VIEIRA, 2010)

De acordo com depoimentos¹⁵, o padre Rafael Scarfó buscou ajuda na comunidade e na Secretaria de Educação do município para a construção e ampliação da escola. De acordo com testemunhos de funcionários, a prefeitura naquele momento não pode auxiliar em nada, pois como já apresentado não constava como prioridade de investimento criar escolas para crianças com menos de 06 anos. Desta forma, a demanda aumentou e, a partir de 1975, constam nos registros o atendimento de 130 crianças.

Em outubro de 1983, inauguraram as novas dependências da Escola, que se mantem até os dias de hoje, com quatro salas de aula, uma sala de televisão e vídeo, banheiros para as crianças e banheiro para professores e funcionários, uma pracinha de recreação e lazer, um refeitório, uma sala de coordenação/direção, cozinha, dispensa, brinquedoteca, almoxarifado e uma sala com matérias didáticos. O terreno foi doação da família Antoniazzi¹⁶. Ainda na década de 1980 devido a poucos recursos

¹⁵ Os depoimentos e testemunhos dos funcionários foram coletados pela Pesquisadora Maria Cecília Martins Manckel, durante a realização da pesquisa no contexto escolar.

¹⁶ Família Antoniazzi, tradicional família da Região de Santa Maria no Rio Grande do Sul, mas precisamente do Vale Treviso, uma de duas áreas de atuação no mercado é por meio de um moinho localizado ao lado da Escola onde ocorreu a pesquisa.

foi reduzido o atendimento para 90 crianças. Atualmente (2012) estão matriculadas 69 crianças, entre 2 e 5 anos.

Referente à parte administrativa e recursos humanos, desde sua criação até metade da década de 1980, foi mantida pela paróquia. Na década de 1990 as dificuldades foram aumentando e a Paróquia São José não conseguiu mais manter a Escola, passando a responsabilidade para a Associação Servos da Caridade. A partir desse período até 2005 foi mantida única e exclusivamente pela Associação Servos da Caridade. Desde sua criação a escola funciona baseada na filosofia Guanelliana e tem como missão:

Educar, acolhendo preferencialmente crianças empobrecidas, assegurando um atendimento de qualidade e meios para que possam progredir no seu desenvolvimento, integrando Instituição – Família – Comunidade e contribuindo para que exerçam sua cidadania com dignidade. (Trecho do documento das Escolas Guanellianas no Brasil)

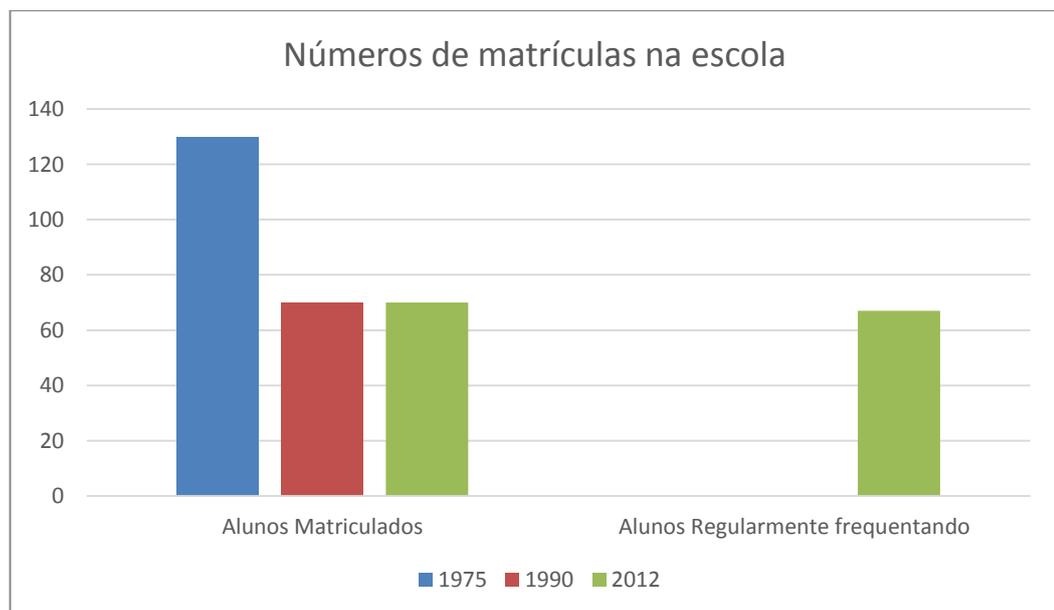


Figura 2. MANCKEL, M.C. M; FERREIRA, L.S. Número de matrículas na escola. 2012

A partir de 2005, por meio de um convênio entre o município e os responsáveis pela Escola, esta passou a ser mantida na sua parte estrutural e organizacional pela instituição Servos da Caridade e o município, ficou responsável pelos professores.

Em termos sociais e econômicos, a escola situa-se próxima a uma área de “invasão”, área pertencente à Companhia Ferroviária e donos desconhecidos, a maioria das famílias vivem da coleta de recicláveis, de trabalhos autônomos, trabalhos em casas de família (mulheres), pequenos bicos, entre outros tipos de “trabalhos remunerados”.

Outra característica da escola é atender junto ao Conselho Tutelar de Santa Maria, os casos de Intervenção Tutelar, ou seja, a escola recebe crianças que, de diferentes maneiras, estão passando por situações de risco, ou saíram deste tipo de grupo. Muitas famílias assistidas são de mães solteiras- chefes de família, outras crianças têm um dos dois parentes mais próximos, ou seja, pai ou mãe presos, tendo casos de casais que estão os dois presos, e a tutela da criança está com avó, tias ou mesmo com conhecidos.

Percebe-se, que a maioria das crianças provem de famílias cujos responsáveis possuem pouca escolarização¹⁷, porém muitos pais foram alunos da Instituição e mostram não terem progredido no tipo de situação social na qual foram criados, apresentando para seus filhos as mesmas condições.

Destacam-se esses pontos, pois durante as observações da pesquisa percebeu-se que esse perfil de famílias e de casos atendidos pela escola interfere no trabalho das pedagogas e como as mesmas se veem diante de certas situações que em diferentes momentos elas denominarão como sendo “isso é de família, não tem jeito, o meu trabalho é fazer com que aqui elas possam ter outra perspectiva” (PEDAGOGA 2), ou “ não tem jeito mesmo, olha a mãe teve as mesmas oportunidades e o jeito que está hoje” (PEDAGOGA 4); “ Tenho medo, às vezes, de fulaninho acabar que nem o pai que foi aluno meu na outra escola, está na cadeia” (PEDAGOGA 1); “ eu falo, mostro, trago as coisas diferentes, vê se assim eu posso mudar a situação deles” (PEDAGOGA 4). Situações que mostravam o incômodo das pedagogas em lidar com as condições socioeconômicas das crianças.

Fez-se constante a necessidade delas falarem sobre os casos que deram certo, e que estes as faziam sentirem-se profissionais melhores, “fazer o trabalho valer a pena, pode mudar uma situação” (PEDAGOGA 1), “ vê-los progredindo é o melhor que podemos receber depois de anos de trabalho”(PEDAGOGAS 1 e 3 conversando sobre o irmão de uma das crianças da escola), “ emocionante saber que você ajudou

¹⁷ Dados apresentados pela Coordenação da Escola e pela Assistente Social de acordo com informações apresentadas pelas famílias no preenchimento das fichas dos alunos.

a mudar a história deles, isso me faz não desistir” (PEDAGOGA 2, sobre a mãe de uma das crianças que foi sua aluna em outra escola). São comentários que vão surgindo na cotidianidade das pedagogas. Interferir em fator social faz com que percebam o fazer história.

2.2 O momento institucional da escola

Como apresentado inicialmente, a Escola, onde ocorreu a pesquisa, vive um momento institucional particular dentro do sistema educacional brasileiro para escolas de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se organiza regida pela legislação municipal e nacional, ela se organiza para atender às exigências da instituição mantenedora. Ela é laica e religiosa/confessional ao mesmo tempo.

A escola confessional caracteriza-se,

[...] por seguir a “confissão” religiosa de uma determinada ordem religiosa ou congregação. Uma escola confessional pode ser católica, presbiteriana, evangélica, etc. Por ser “confessional”, esse tipo de escola professa, por via de regra, uma doutrina ou um princípio filosófico a ser seguido e que se dissemina em suas práticas cotidianas e em seu próprio *marketing* operante a sociedade. [...] As escolas confessionais, ao contrário das escolas laicas, definem como objetivo primacial de sua prática pedagógica o desenvolvimento de uma opção religiosa e a adoção de uma conduta moral em seus alunos; para atingir essa meta, a escola confessional dissemina os conhecimentos filosófico-teológicos e os princípios educacionais da ordem religiosa à qual se vincula. (BITTAR, 2010)

Enquanto que a escola laica,

[...] ao contrário, baseia sua proposta educacional nos métodos teórico-histórico-pedagógicos, construídos e legitimados pelo conhecimento científico, sem vincular-se explicitamente a nenhuma confissão religiosa. No Brasil, a literatura relacionada à História da Educação considera que a chegada dos jesuítas, integrantes da Companhia de Jesus, em 1549 e a implantação de seu plano de estudos, intitulado *Ratio Studiorum*, marcou a presença da igreja católica e sua influência em todos os setores da sociedade, com ênfase para o aspecto educacional. (BITTAR, 2010)

Por um lado, a escola e seus funcionários representam o município na sua busca por atender a ampliação da Educação Infantil e de modificação do entendimento deste espaço como sendo um espaço educacional que alia o educar e

o cuidar. Por outro, vive ainda sobre o caráter assistencial, de cuidar e de ter que trabalhar com questões (valores) religiosos característicos de escolas confessionais.

Como podemos verificar na figura abaixo a estrutura organizacional da escola, dentro deste contexto, apresenta-se que o quesito recursos humanos na escola é muito carente. Na realidade, a diretora não tem nenhuma autonomia sobre os recursos financeiros. É o diretor da associação que decide todos os gastos e os tipos de investimentos que a escola precisa.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA



Figura 3. MANCKEL, M.C.M; FERREIRA, L.S. Estrutura organizacional da escola. 2012

A diretora também tem a função de coordenadora pedagógica. Ela se ocupava tanto da parte administrativa da escola, quanto da parte pedagógica, ou seja, ela divide seu tempo na escola com questões burocráticas e questões pedagógicas. Compreende-se que o trabalho administrativo sustenta o pedagógico e vice-versa. O trabalho administrativo é repetitivo e se desenvolvem segundo determinado ritmo. Este tem por finalidade responder as atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola. O trabalho pedagógico caracteriza a escola, mas é sustentado pelo administrativo.

À diretora cabe coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola, auxiliada pelos demais funcionários, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e decisões da escola (LIBÂNEO, 2004). Contudo, neste caso, a fragmentação das atividades geravam momentos de caos (trabalhos interrompidos constantemente, dificuldade de comunicação, sobrecarga de atividades) percebe-se que neste caso o setor pedagógico da escola é unificado ao setor administrativo, ambas as funções estavam visivelmente falhando nas suas funções. Como serviço administrativo a diretora fazia relatórios, atendia os pais e responsáveis pelas crianças, atendia a comunidade, organizava as listas com solicitações de matérias, organizava as reuniões com pais e responsáveis, interferia nas situações de indisciplina.

Considera-se como falha nas funções pedagógicas: falta de tempo para organizar o planejamento das atividades pedagógicas, tempo para auxiliar e acompanhar o trabalho realizado pelas pedagogas (período da manhã) e recreadoras (período da tarde), gerando com isso fragmentação do trabalho realizado no turno da manhã, a continuidade do trabalho era um item muito cobrado pelas pedagogas e que não tinham respaldo por parte da coordenação pedagógica. O processo de avaliação do trabalho pedagógico realizado era fragmentado e fragilizado devido a dupla função entre coordenação pedagógica e direção.

De acordo com Libâneo (2004), o coordenador-pedagógico, deve acompanhar, a assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares, sendo eu sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógica- didática aos professores em suas respectivas atividades. Função esta que percebemos ser falha no contexto estudado. Considera-se como fator principal para essa falha a sobrecarga de trabalho atribuída a essa funcionária ao exercer duas funções unificadas: diretora e coordenadora pedagógica.

Foram várias as situações e momentos que a diretora/coordenadora pedagógica manifestou sua insatisfação com a forma de administrar o espaço, as limitações financeiras e principalmente com os momentos de “descontinuação” do trabalho: troca de professoras, interferência da SMED nos horários dos professores, resolver problemas nas salas de aula, não poder participar de reuniões da Rede Municipal, enfim uma função interferia na outra. De acordo com Penin (2011) e Libâneo (2010), o trabalho administrativo tem como objetivo fundamental possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico e também controlar e ser controlado, tanto nas

atividades dos professores e técnicos (dados pessoais, frequência, prática pedagógica) quanto dos alunos (dados pessoais, frequência, comportamentos e rendimentos escolares).

Quando o trabalho é feito às pressas e de forma descontínua acaba prejudicando o andamento da escola, pois a mesma pessoa, ao tentar fazer simultaneamente o trabalho administrativo e pedagógico acaba por negligenciar fatos e elementos relevantes ao bom andamento da escola. Essa situação reflete na forma como as pedagogas e professoras organizam seu trabalho e os processos de ensino e aprendizagem. Outro elemento afetado é na maneira como elas se tratam no cotidiano escolar, apresentando dificuldade em compreender o que precisam fazer.

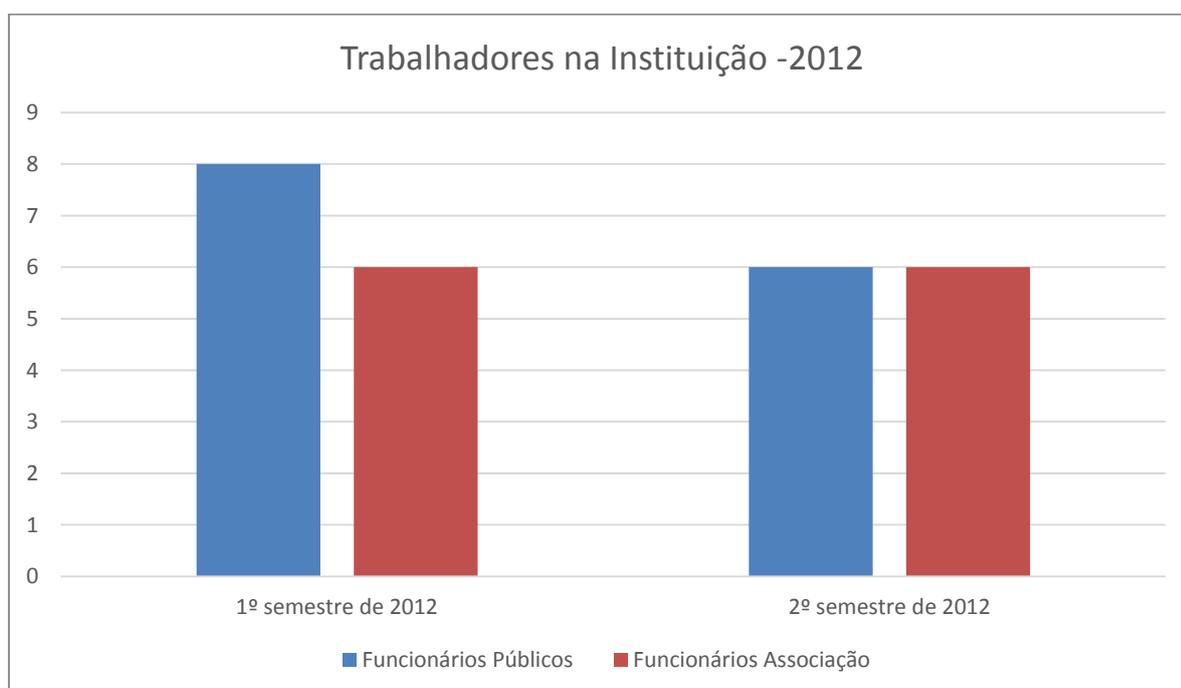


Figura 4. MANCKEL, M.C.M; FERREIRA, L.S. Trabalhadoras na instituição. 2012

Sendo assim, no início de 2012, quando do primeiro contato com a escola, tinham seis professoras com Licenciatura em Pedagogia e duas professoras (não pedagogas) com outras licenciaturas (Geografia e Educação Física) que também não tinham curso de Magistério, mas que estavam na escola devido a suplementação de carga, uma carga de trabalho a mais, completando assim as 40 horas semanais.

Entende-se essa complementação da carga horária de trabalho como um elemento na intensificação do trabalho do professor, de acordo com Oliveira (2006),

[...] os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docente em diferentes estabelecimentos. Um mesmo professor leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários do magistério, na América Latina, são baixos, comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar. Nesses casos, o professor não se identifica com uma escola em particular. Por assumir número considerável de aulas, esses professores acabam por não conhecerem bem a maioria de seus alunos, e não encontram tempo para atividades que julgam importantes para o bom desempenho profissional, [...] (OLIVEIRA, 2006)

No caso da escola *lócus* da pesquisa, todas as pedagogas e recreadoras complementavam a carga horária e apresentavam em seus discursos e práticas os pontos apresentados por Oliveira (2006) no excerto acima citado.

2.3 As relações entre o Cotidiano, Trabalho e Práxis

2.3.1 O trabalho

Historicamente, o trabalho nas sociedades é visto de forma diferente dentre os diversos grupos sociais. Nas sociedades constitui-se nas próprias relações sociais, direcionando assim para que ainda exista uma distinção entre trabalho feminino e masculino, trabalho escravo e trabalho livre, trabalho assalariado, trabalho material e imaterial. Enfim, existe uma diferenciação na caracterização do trabalho. Porém, o que não muda é sua definição, em nenhuma sociedade, o trabalho deixou de ser: toda atividade orientada para um fim, “no sentido de transformação da natureza com um fim estabelecido” (BRAVERMAN, 1974; MARX, 2010). Nesse processo, a natureza é compreendida como tudo aquilo que existe independente do ser humano. Este também é parte dela. Contudo, no seu processo de adequação social, o ser humano tem algo que o difere, “assim o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana” (BRAVERMAN, 1974, p.52).

Nessa conjuntura surgem novas necessidades, novas relações de poder e, principalmente, as apresentações de situações que pontuam o percurso das discussões sobre a temática, como: o que é trabalho? O que se pode constituir como sendo trabalho? O que são relações de trabalho? Com isso, dentro de uma perspectiva crítica, apresenta-se o trabalho como o elemento centralizador das relações capitalistas, representando os processos de mudanças substantivas e irreversíveis pelas quais a sociedade tem passado.

O trabalho é uma mediação entre o ser humano e um objetivo, sendo assim é um ato intencional e conseqüentemente organizado. O tipo de trabalho deriva de um valor ético e sucessivamente de um valor-de-uso. Esse valor é expressão da vontade humana, que agindo, atua e realiza o fim, é capacidade de transformação que está contida no sujeito.

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humano do trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso. (MARX, 2010, p.68).

Assim como apresentado por Marx (2010), em sua obra *O Capital*, ao longo dos tempos, o trabalho foi transformado em mercadoria e o trabalho de criação se torna alienação. A relação de trabalho que se transforma dialeticamente fica apagada, o processo a ser desenvolvido é direcionado e controlado por outro ser humano e não por aquele que o realiza. Ocorre um distanciamento e estranhamento entre o objeto e o sujeito, o resultado do trabalho é apropriado pelo detentor dos meios de produção e da matéria-prima.

O capital, de certa forma, acentuou o “aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de auto-reprodução de si próprio” (ANTUNES, 2009, p.26). O trabalho de criação e de sobrevivência visto por esta lógica passa a se tornar alienação, ou seja, a falta de reconhecimento no trabalho realizado, do que realmente se compreende ser importante para o coletivo e para o individual.

Contrariamente, a relevância do trabalho se dá pelo fato que ele é o modo com que o ser humano se constitui como homem. Como bem dito por Kosik (1976): “o homem é antes de tudo aquilo que seu mundo é. Este ser que não lhe é próprio

determina a sua consciência e lhe dita o modo de interpretar a sua própria existência.” Assim como na sociedade feudal, na sociedade capitalista, o ser humano é o que ela determina, desta forma, um escravo das relações de trabalho.

De maneira geral, percebe-se que hoje a sociedade determina o que é o ser humano, com base na sua capacidade de estabelecer formas de sobrevivência, sempre atreladas ao trabalho assalariado. As formas de vida alternativas são quase que abolidas pelas necessidades criadas pelos diferentes setores da sociedade, antes mesmo que possa se perceber sendo parte dessa outra realidade o indivíduo já está vivendo segundo a lógica dominante. Como se pode ver, a necessidade social está focalizada no trabalho e nas formas de obtenção do mesmo.

O trabalho, na lógica capitalista, também se caracteriza como o meio de ganhar dinheiro para sobreviver. Sendo assim, a modernidade implementou o trabalho como processo de produção para além da necessidade, como um meio de organização e estabelecimento de relações de consumo estrategicamente naturalizadas na sociedade, o qual a sociedade contemporânea absorveu e incrementou.

Assim sendo, o trabalho torna-se uma produção segmentada, alienada de sentido, o resultado é apropriado pelo outro, acaba por reduzir a identificação de quem produz com o produto final. O indivíduo sabe que faz parte do processo, porém sua relação é direcionada para reprodução, algo sem significado, só direcionado para o fim. A reprodução representa a organização do que é apresentado como necessidades para sobreviver, visando somente ao consumo, o que é considerado como resultado do trabalho é para consumir.

Se, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida do processo de seu processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Aquilo que era uma finalidade básica do ser social- a busca de sua realização produtiva no e pelo trabalho- transfigura-se e se transforma. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital. (ANTUNES, 2005, p.69)

Torna-se corriqueiro existir um distanciamento da ideia de processo de transformação que se dá por meio do trabalho e que está na origem humana, tendo um valor social. A mercadoria, então, passa a determinar o valor e o lugar social de cada ser humano dentro do modelo estabelecido. A maneira como o trabalhador vai ser medido e o trabalho vão ser organizados acabam sendo direcionadas por aquele

que pode comprar a mercadoria e não por aquele que a produz, no caso específico, a força de trabalho.

Tal perspectiva, de trabalhador consumidor, é apresentada por Mészáros (2009), na discussão que faz sobre a crise estrutural do capital. O trabalhador é apresentado por ele, como consumidor, que ocupa o lugar de maior importância para a manutenção da produção capitalista. Porém, esse indivíduo continua excluído do controle da produção e da distribuição. Ele está ali para fazer acontecer, sendo submetido a uma ordem socialmente estratificada do trabalho, “[...] pouco ou nada se dá em troca ao trabalhador, que é sistematicamente roubado em sua herança profissional” (BRAVERMAN, 1974, p.18).

Complementando a ideia de Mészáros, localiza-se o pedagogo dentro de uma classe, a “*classe-que-vive-do-trabalho*” (ANTUNES, 2005), como sendo a que melhor caracteriza o trabalhador da educação dentro do contexto atual, mas especificamente o pedagogo, que tem o seu trabalho, muitas vezes, reduzido à mera reprodução (na utilização de livros didáticos, na repetição de práticas, dificuldade em reconhecer no seu trabalho cotidiano formas de transformação para a própria prática e se auto-reconhecer cientista da educação) e satisfação de políticas internas e externas, “uma vez que a fonte de status já não é mais a capacidade de fazer coisas, mas simplesmente a capacidade de comprá-las” (BRAVERMAN, 1974, p.235), tendendo a ser desqualificado nas possibilidades de valorização salarial assim como de uma estrutura adequada de valorização da sua profissão na totalidade das relações/condições objetivas e subjetivas referentes a ele.

As formações de classe surgem e se desenvolvem, “a medida que homens e mulheres vivam suas relações produtivas e experimentam suas situações determinadas, no interior do conjunto das relações sociais, com a cultura e esperança que herdaram, e à medida que trabalham de formas culturais suas experiências”. A formação da classe vai depender de como elas se reconhecem e partilham dessas experiências, ideias e modos de viver, considerando que os motivos que as fazem se considerar iguais, extrapola as orientações políticas, religiosas e econômicas, mas são determinados pela busca por transformar a realidade. Wood (2003, p.76).

Esse processo de sobrevivência, de exclusão das decisões e das possibilidades de transformação pelo trabalho, é bem diferenciado daquele das primeiras comunidades, quando o ser humano transformava a natureza para dela se

apropriar e suprir suas necessidades físicas. Tirava dela o necessário e o processo de transformação constituía-se como elemento de criação e de identificação.

O sistema do capital é um modo de controle sociometabólico incontrolavelmente voltado para expansão. [...] No entanto, neste sistema de expansão só pode significar expansão do capital, a que deve se subordinar tudo o mais, e não o aperfeiçoamento das aspirações humana e o fornecimento coordenado dos meios para a sua realização. É por isso que, no sistema do capital, os critérios totalmente fetichistas da expansão têm de impor à sociedade também na forma de separação e alienação radicais do poder de tomada de decisões de todos- inclusive as “personificações do capital”, cuja “liberdade” consiste em impor a outros os imperativos do capital [...] (MESZAROS, 2009, P.130)

O processo de sobrevivência que se identifica na sociedade contemporânea refere-se à necessidade do ser humano estar a cada momento se adequando, e adequando o seu trabalho à lógica¹⁸ do capitalismo, necessidade entendida como uma das possíveis formas de realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital (ANTUNES, 2007).

Lógica que se estabelece sobre a compra da força de trabalho do outro e na criação de necessidades supérfluas e tão bem articuladas que conduzem a incessantes mudanças, ou se pode classificar como constantes situações de insegurança. O que não é nenhuma novidade, pois como apresenta Hobsbawn (2011), sobre a classe trabalhadora inglesa no século XIX, não somente o salário era o que fazia os trabalhadores serem submissos às exigências do empregador, mas a constante perturbação que se manifestava no imaginário social advindo da insegurança de perder o emprego, fazendo assim como hoje a busca constante por adequação, seja de uma forma ou de outra o meio de controle e redução da criatividade e transformação no cotidiano.

Talvez isso tenha levado a uma ênfase maior no outro incentivo econômico. Se um fator dominava a vida dos trabalhadores do século XIX, esse fator era a insegurança. Eles não sabiam no princípio da semana quanto levariam para

¹⁸Apresenta-se o capitalismo como lógica por entendê-lo como um conjunto de ideais com coerência de raciocínio, que constitui um modo peculiar de organizar, sistematizar e embasar objetiva e subjetivamente um grupo, dentro de um contexto, entrelaçando diferentes estruturas. Para Mesários (2002, p.702-704), o capitalismo é a forma plenamente desenvolvida do capital, “uma fase particular do capital, no qual: 1.a produção para troca é dominante; 2. a própria força de trabalho, tanto quanto qualquer outra coisa é tratada como mercadoria; 3. A motivação do lucro é a força reguladora fundamental da produção;” (MESZAROS, 2002, p.736-737). Justificando modificações e transformações em diferentes setores da sociedade.

casa na sexta-feira. Não sabiam quanto tempo duraria o emprego atual ou, se viessem a perdê-lo, quando voltariam a encontrar outro e em que condições. [...] Para o mundo do liberalismo, insegurança era o preço a pagar por progresso e liberdade, sem mencionar riqueza, e tornava-se tolerável pela contínua expansão econômica. (HOBSBAWN, 2011, p.335-336)

Cria-se uma rede na qual o trabalhador não está mais procurando viver com o que lhe pagam pelo resultado de seu trabalho, mas sobrevivendo com o que lhe é pago ao tentar suprir as necessidades criadas a todo instante e que ele se vê obrigado a atender e participar. É preciso se manter no emprego, e, para isso, torna-se cada vez mais necessário estabelecer novas relações que atendam às exigências e critérios para manutenção do emprego.

No decurso do desenvolvimento humano, a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital, que adquiriu assim o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição. (MÉSZÁROS, 2009, p.55)

Em meio a essa crise estrutural, identifica-se a perspectiva da empregabilidade como sendo a constituinte de uma nova forma de ver o trabalho. Ao discutir sobre a empregabilidade, Gentili (2002, p. 54) apresenta que o termo não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, mas melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviveram e outros não. O autor segue apresentando que o discurso da empregabilidade reconhece explícita ou implicitamente que, nessa competição acirrada pelos poucos empregos que o “mercado de trabalho” oferece, existe também a possibilidade de fracasso. Isto é, existe a possibilidade de que pessoas, apesar de ter investido no desenvolvimento de suas capacidades “empregatícias”, não terão sucesso na disputa pelo emprego e, conseqüentemente, acabarão sendo desempregados, empregados em situações precárias (GENTILI, 2002).

Como apresentado o trabalho do pedagogo na sociedade contemporânea brasileira tem sido o de conduzir, preparar as crianças no primeiro momento da escolarização para o Ensino Fundamental, Médio, Superior, ou seja, para a vida adulta. Cabe ao pedagogo orientar seus alunos no caminho da “estrutura normativa exigida pela nossa sociedade” (APLLE, 2006, p.126). De certa forma, corrobora com a ideia de Antunes (2007), que vê o fato de o indivíduo buscar a produção e

reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições de reprodução.

Considera-se que surja, com isso, uma nova objetividade, ou seja, que os meios e os fins, sejam reconsiderados e ao mesmo tempo e uma nova situação seja estabelecida pelo trabalhador. Inicialmente, considera-se não estar sendo alcançada, devido ao fato de o trabalhador não conseguir se livrar das amarras da lógica do capitalismo.

Percebe-se que existe uma perspectiva diferenciada de se entender o complexo mundo do trabalho, porém destaca-se que o trabalho não perdeu sua centralidade, ele se estabelece em outras formas, ou melhor, se metamorfoseia, acontece continuamente e encontra-se presente na vida dos indivíduos. A centralidade do trabalho é visível, a mudança se dá na maneira como o trabalhador com vínculo empregatício¹⁹ ou sem vínculo empregatício, sobrevive por meio do dele e as maneiras como está se dando as transformações das diferentes estruturas da sociedade.

[...] nas últimas décadas, sobretudo no início dos anos 70, o capitalismo viu-se frente a um quadro crítico acentuado. O entendimento dos elementos constitutivos essenciais a da crise é de grande complexidade, uma vez que neste mesmo período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mutações de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto. (ANTUNES, 2009, p.35)

No contexto contemporâneo, trabalho continua sendo o organizador das relações sociais. O elemento de inserção real do sujeito na sociedade, ele direciona as ações e opções do sujeito. Porém, se verifica a predominância da lógica da empregabilidade, tal lógica pode ser compreendida na constantemente necessidade de estar se atualizando para se manter empregado, a responsabilidade por estar desempregado recai sobre o sujeito.

¹⁹ Faz-se relevante para a discussão, apresentar o que se compreende como emprego. Acredita-se que no contexto atual as relações de emprego direcionam para organização do cotidiano escolar e do que vai ser ensinado e como vai ser ensinado, direcionando assim o trabalho do profissional da educação. Apresenta-se a categoria emprego, nesta pesquisa, como sendo o vínculo estabelecido com outro (pessoa física ou pessoa jurídica) que compra o resultado do trabalho, que estabelece as regras, pois é detentor do espaço, do material, que tem estabelecido os seus critérios de organização do trabalho e de tudo que o permeia. Assim como o trabalho, o emprego é uma construção social, uma construção histórica.

A educação mais uma vez, constitui-se como sendo o ponto de apoio, o elemento que possibilita a manutenção e obtenção do emprego. Essa tese acaba com a concepção do emprego e da renda como esferas de direito (GENTILI, 2002, p.55). Percebe-se que o discurso da passagem pela escola, como garantia de um futuro melhor ou de que as condições de vida daquele que cumprisse todos os atributos de um bom estudante e, como prêmio, conseguiria um bom emprego, foi redirecionado. De acordo com Mészáros,

[...] o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando ao estoque anterior de desempregados, os escassos- e cada vez mais raros- empregos disponíveis. (2009, p.69)

A mão de obra barata que, no final do século XIX e início do XX, somente precisava ler e escrever, agora precisa se especializar cada vez mais, estar se adequando às novas necessidades do emprego desejado e com o qual precisa sobreviver e se manter dentro desta lógica capitalista. Ai prevalece mais uma vez a relação trabalho/educação. Para fazer parte deste mundo do trabalho, ou seja, garantir empregabilidade, na contemporaneidade, existe a busca intensificada do conhecimento, ora específico, ora abrangente, o que determinará então o tipo educação como sendo de qualidade ou não. Em meio a esse contexto a primazia da responsabilidade em formar bons profissionais, que saibam desenvolver competências, conseguindo ser empreendedores, é da escola: “o modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias à sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades[...]” (BRAVERMAN,1974, p.79). Nesse contexto a escola assume a responsabilidade de formar os seres humanos para a empregabilidade. Nas palavras de Oliveira (2004) esse elemento, “passa a ser o imperativo dos sistemas escolares, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado”.

Esse fator de “formatação do indivíduo” para o emprego destaca-se em todos os níveis de educação, o ranço socioeconômico demarcará as possibilidades de crescimento social e intelectual da criança e do adulto. O posicionamento do profissional da educação frente às diferenças sociais e econômicas dos estudantes demarcará as suas perspectivas para o futuro. Contudo, é cobrado do indivíduo que faça o melhor para garantir um futuro melhor. O emprego é o caminho para a cidadania

e uma vida digna, sem isso será excluído, passando a pertencer aos grupos dos menos favorecidos.

A possibilidade de trabalho e de emprego na sociedade contemporânea é delimitada pela capacidade de compreensão e de aproveitamento das informações e conhecimentos que são incessantemente, impostos na vida cotidiana. O profissional da sociedade contemporânea é absolvido pela constante necessidade de saber e aprender mais e mais, tornando-se assim um consumidor de informações e de produtos materiais. O cotidiano de trabalho é desafiador e dinâmico, a interlocução com as diferentes realidades cotidianas e sociais, torna-se indispensável para a sobrevivência na sociedade.

Consequentemente, é também neste contexto que se vai encontrar o trabalho do pedagogo, entendido como um profissional que está vivenciando um mundo do trabalho e uma dinâmica socioeconômica que requer atitudes e diálogos constantes sobre os seus espaços de atuação e que deve saber interagir, nos diferentes ambientes escolares e não escolares. Dessa forma, torna-se necessário que os sujeitos da educação como um todo compreendam os caminhos pelos quais a *práxis* e o pedagógico se articulam no cotidiano, possibilitando com isso uma nova dinâmica de reestruturação de imagens sociais, que se encontram desgastadas e que perdem sua autonomia na rotina de trabalho.

2.3.2 Cotidiano e Práxis

É na vida cotidiana que se situa
o núcleo racional, o centro real da *práxis*.
(LEFEBVRE, 1991, p.38)

Se existe um espaço e tempo onde a *práxis* realmente acontece, é na vida cotidiana, é o espaço e tempo do vivido. Vista por este prisma, a *práxis* é atividade consciente objetiva, indo além do caráter utilitário que se refere ao significado do “prático” na linguagem comum, não só compreendida como interpretação do mundo, mas como elemento do processo de transformação, atividade humana transformadora

(VÁZQUEZ, 2007,p.28), inserida em um determinado contexto, dentro da formação social vigente.

No que se refere à *práxis*, encontra-se um consenso em atribuir o uso dos termos com sendo característico do marxismo, como elemento motivador da transformação, como se pode perceber na descrição de Mora (2000, p.467), o termo *práxis*,

Ello no equivale a subordinar lo teórico a lo práctico, en el sentido habitual, o más común, de esta última palabra; en rigor, la praxis es en el marxismo la unión de la teoría con la práctica.(MORA, 2000,p.467)²⁰

Destaca-se a indissociabilidade entre teoria e prática na atividade, direcionando para a compreensão da realidade e de sentidos novos. Nesta mesma linha, Abbagnano (1998), apresenta o uso do termo *práxis* (que é a transcrição da palavra grega que significa ação), como referente à terminologia marxista para designar o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. *Práxis* é trabalho criativo, cocriação e processo contínuo de reflexão, é um elemento individual, porém constituído e apreendido no coletivo, na capacidade de interferência e transformação do social.

Dentro desta linha de discussão, Vázquez (2007) apresenta que é preciso fazer uma distinção entre a transcrição da palavra e o sentido com o qual vai ser apresentada e defendida. Para o autor, os termos prática e *práxis* são os que mais são apresentados como sinônimos e, de certa forma, isso ocorre devido ao fato da origem da palavra Vázquez (2007, p.27) apresenta que o conceito de prática é predominantemente usado no cotidiano e corresponde à atividade prática humana, no sentido estritamente utilitário, geralmente utilizado para expressões como “homem prático”, “resultados práticos”, etc. Com isso, o autor apresenta o termo *práxis* para designar a atividade consciente objetiva, como produção do ser humano criativo, prático, criador e trabalhador.

Desse processo de compreensão, pode-se dizer, então, que, na *práxis*, encontra-se a indissociação entre a teoria e prática e, com isso, o ser humano passa a procurar novas formas de trabalhar e de se posicionar dentro do espaço, passa a

²⁰ Tradução da pesquisadora: *Práxis* não é a subordinação da teoria sob a prática, tendo esta a palavra final, no sentido mais comum; Para o marxismo a *práxis* é a união da teoria com a prática.

dar novos sentidos para o seu trabalho e contribui para a transformação nos níveis individual e coletivo. Compreende-se como nível individual os sentidos constituídos na sua experiência profissional, baseados nos seus valores e concepção de mundo, o que constitui a sua historicidade, o que lhe pertence e gera reconhecimento pessoal e social. No nível coletivo, compreende-se como as relações sociais existentes na sociedade e para a sociedade, o ser humano visto como sujeito social, que precisa ser responsável pela transformação.

A correspondência significativa entre individual e o coletivo centra-se na capacidade de transformação e realização. Contudo, independente da situação os resultados apresentados e vivenciados estão envolvidos por valores, normas, instituições, modos de pensar, maneiras de transmissão e manutenção do que atribuem ser o essencial para se manterem, aquilo que reconhecem de comum e os distingue das outras sociedades, constituindo uma totalidade histórica.

A História não pode ser estudada sem considerar todos os elementos, e, da mesma forma, não se pode compreender um determinado período e suas especificidades se não forem considerados os fatores e os elementos que a constituem. A historicidade de uma determinada sociedade não poder ser descolada da historicidade dos seus sujeitos, contextos, das formas de pensar, da economia, ou seja daquilo que a constitui.

Observando esta lógica, e considerando os estudos de Anderson (1992); Le Goff (1998), Burke (1998), Hobsbawm (1996; 2011), a contemporaneidade é marcada por seu constante movimento econômico, social e cultural, diferentes das comunidades feudais caracteristicamente estratificadas e definidas, onde a população estava condicionada a viver segundo os requisitos determinados e estabelecidos para ela, e as possibilidades de mudança social eram quase que nulas. O que se vivencia hoje é decorrente do estágio seguinte, da sociedade moderna, que por meio do acúmulo de bens e da força de trabalho, possibilitou aos indivíduos a mobilidade tão desejada, atrelada à ideia de liberdade, passando a dar os passos para estabelecer uma nova ordem social (liberdade de mercado, menor controle do Estado, ampliação dos domínios territoriais e ideológicos), o que, de certa forma, a Revolução Francesa (1789-1799) tentou implantar, sendo marco culminante das revoluções burguesas, em que a igualdade, fraternidade e a liberdade determinariam o estabelecimento de uma nova perspectiva social, caracterizada por usufruir dos benefícios trazidos pela economia e pelas novas relações de trabalho.

Contudo, percebe-se que existe sim uma maior mobilidade, porém existe a manutenção de uma sociedade organizada em classes, agora regida pela lógica do capitalismo, ou seja, aquelas relações que antes eram estabelecidas pela fé, ou pela posse da terra e que faziam com que ocorresse a perpetuação das condições sociais, depois condicionadas a um rei, que tinha na moeda, no poder mercantil e nas relações de domínio além-mar, o direito de mandar e desmandar na sociedade, passou a ser organizada e pensada pela política econômica estabelecida pelo capital.

Os burgos (pequenas cidades cercadas por muros), refúgio para os nobres e para a população em geral, após a queda do império romano (século V), característicos por sua economia de subsistência, relações de servidão, cresceram, transformaram-se nas grandes e médias cidades. As cidades ou centros urbanos são característicos da idade moderna, (BURKE, 1998; HOBBSAWN,1996). O êxodo rural fez com o espaço urbano inchasse e, com isso, novas formas de trabalho surgissem. O ferreiro perdeu espaço para a grande oficina, o marceneiro teve de vender o seu trabalho para a grande loja de móveis, e assim foram sendo instituídos os passos para a criação das grandes indústrias, pois as formas de produção e criação dos produtos para satisfazer a essa grande população não poderia mais centrar-se nas mãos de pequenos trabalhadores (que tinham até então o controle sobre toda produção, controle sobre a matéria-prima, sobre o produto e o valor). O processo de estabilização da sociedade capitalista está centrado na compra e venda da força de trabalho e na necessidade das pessoas em adquirir produtos para sobreviverem.

O triunfo global do capitalismo é o tema mais importante da História nas décadas que sucederam a 1848- período conhecido como a Primavera dos Povos. Foi o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender mais caro. Uma economia assim fundamentada e, portanto, repousando naturalmente nas sólidas fundações de uma burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência os elevou a tal posição, deveria- assim se acreditava- não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de livre esclarecimento, razão e oportunidade humana, de avanços das ciências e das artes, em suam, um mundo em contínuo progresso material e moral. (HOBBSAWN, 2011, p.21)

Verifica-se que a proposta de sociedade que se tem hoje continua centrada nas relações de poder, porém o consumo é o fator de maior relevância para a manutenção e transformação das relações de trabalho, tanto que as políticas públicas buscam de toda forma legitimar o processo de conquista e de dominação do capitalismo,

processo regido e mantido pela necessidade de consumo. Existe uma constante instabilidade e mudança, e, conseqüentemente, percebidas na constante metamorfose de elementos centrais para a sociedade: como trabalho, família, educação, economia, política, enfim elementos que determinam a ordem social e direcionam as relações sociais.

2.4 Trabalho de Pedagogo

Pedagogo: que profissão é essa? Ciente da amplitude da discussão sobre o lugar social do pedagogo e das diferentes opiniões sobre o que é realmente trabalho de pedagogo, consideramos pedagogo o sujeito da práxis pedagógica, entendendo-o como um produtor de conhecimento, sendo um profissional crítico e reflexivo, ciente da imbricação entre teoria e prática no seu cotidiano de trabalho, sendo este resultante de fazeres, saberes, conhecimento, um investigador educacional, tendo como responsabilidade não somente trabalho como professor da infância, mas do trabalho pedagógico no espaço escolar. É também o gestor do conjunto de ações, processo e opções que envolvem o trabalho em um tempo e espaço específico, o contexto escolar.

Para responder à tal questão, vale inicialmente buscar na literatura existente o que é apresentado como sendo o profissional da educação denominado “Pedagogo”. Em 1985, no estudo sobre o pedagogo na escola pública, Selma Garrido Pimenta (2002) apresenta esse profissional sendo um dos mais importantes no contexto escolar para que o processo de democratização da escolaridade acontecesse efetivamente, Pimenta (1985) admite que o pedagogo é o responsável pelo “fazer pedagógico”, o fazer que ultrapassa a sala de aula e a determina, configurando-o como essencial na busca por novas formas de organização da escola.

O pedagogo é o responsável pelo trabalho escolar. Utiliza-se o termo “trabalho escolar” como sendo todo trabalho realizado no contexto escolar pelos profissionais da educação, ou seja, por professores, técnicos, orientador e coordenador pedagógico, estudantes. Visto assim, o trabalho escolar é dividido em administrativo e pedagógico. O trabalho administrativo sustenta o pedagógico e vice-versa. Tem

como objetivo fundamental possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico e também controlar, no contexto burocrático do sistema de ensino público e privado, tanto as atividades dos professores e técnicos (dados pessoais, frequência, prática pedagógica) quanto dos alunos (dados pessoais, frequência, comportamentos e rendimentos escolares). O trabalho administrativo é repetitivo e se desenvolve segundo determinado ritmo. Determinado pelo tempo racional tem por finalidade responder pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola.

De acordo com o professor francês Jean Houssaye (2004), em seu texto “Manifesto a favor do pedagogo”, o pedagogo “é aquele profissional que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação [...]”. Contudo, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Na percepção de Houssaye somente será considerado Pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Para tanto, faz-se necessário considerar a pedagogia,

[...] um saber legítimo; que produz saberes legítimos e historicamente legitimados; que a formação pedagógica deve ser construída por pedagogos e que os saberes pedagógicos se produzem na articulação de ações realizadas, de concepções científicas e didáticas, de convicções normativas e de intenções filosóficas; os saberes pedagógicos são produzidos pelos pedagogos e os saberes e se inscrevem numa tradição de pedagogos; os saberes pedagógicos de tal tradição são tão legítimos quanto os saberes produzidos pelos filósofos e pelos cientistas da educação; a pedagogia não exclui os outros saberes, ela os articula na formação; ninguém se pode dizer pedagogo se não aceitar teorizar suas práticas e submetê-las à discussão [...] (2004, p. 10).

Por certo, essas atribuições para a compreensão do trabalho do pedagogo e da Pedagogia estão distantes do que propõem as políticas públicas para a área da Pedagogia no Brasil. E pensando para além da Pedagogia reduzida a um Curso, percebe-se a necessidade de compreendê-la como área do conhecimento, que se fundamenta como ciência da e para a práxis (teoria indissociável da prática). Nessa perspectiva, Pimenta (2006) afirma que a Pedagogia não muda, por si, a práxis, mas é instrumento para a ação. São os seres humanos que agem ao permitirem e produzirem interpretações pessoais e a aplicação dos conhecimentos de forma a privilegiar o trabalho dos pedagogos e constituir o seu espaço de atuação dentro dos diferentes contextos.

No que se refere ao trabalho em si e atividade do pedagogo e da Pedagogia, Franco (2008) apresenta que a crescente dissociação entre a atividade educativa e o exercício pedagógico foi produzindo a não-valorização científica da Pedagogia que, abdicando de ser a ciência da educação, foi se contentando em ser apenas um instrumento da instrução educativa. Outras ciências, distantes da ótica do pedagógico, foram assumindo o papel que lhe deveria ser destinado, qual seja, o de mediadora interpretativa da práxis. Essa desvalorização da Pedagogia foi diminuindo o campo de atuação do pedagogo e também a sua imagem social. Constituir-se como esse mediador da práxis no contexto escolar torna o pedagogo o sujeito de transformação coletiva tendo por base as práticas educativas, não somente como fim, mas como objeto de sua reflexão e organização da ação.

A Pedagogia não é percebida como ciência e o pedagogo é direcionado para trabalhar na escola, na sala de aula, como professor. No que se refere a esta questão Franco (2002, p. 25) afirma que “À medida que insistirmos que o pedagogo é por excelência o professor, ficará ampliado um vazio de formação, pois o professor, sozinho, não consegue e nem pode dar conta da educação necessária e exigida pelas demandas do mundo atual”. Esta perspectiva evidencia que a descaracterização da Pedagogia como ciência e do pedagogo como cientista da educação deve-se também ao direcionamento do pedagogo para a docência, pois minimizaram-se suas possibilidades de trabalho, restringindo-o à sala de aula.

Ao contrário, quando se considera a Pedagogia como a ciência da educação, passa-se a perceber que o pedagogo não é um profissional restrito à sala de aula, pois seu trabalho constitui em entender-se como cientista da educação, tendo um olhar para suas ações e refletindo sobre a sua prática, levando em consideração para quem e onde está trabalhando. Requer pensar a Pedagogia em seus diversos momentos e considerar as especificidades desta em tratar do fenômeno educacional. E a Pedagogia é uma ciência “específica para tratamentos de assuntos correlatos à prática educativa e à dinâmica educacional” (BELLO, 2008, p. 2), exige que os profissionais da área sejam amplamente preparados para agir relativamente ao fenômeno educacional. Isto inclui pensar que os processos educativos para a constituição dos pedagogos precisam abranger conhecimentos variados, relativos às áreas afins e à práxis pedagógica nos diferentes cotidianos educacionais.

O pedagogo, muitas vezes, se perde em meio às aulas, às provas, ao excesso de trabalho, sabendo mais de técnicas, de teorias apresentadas por outros e que não

raramente se distanciam da sua realidade, pois as relações de trabalho exigem um algo mais, um fazer mais.

De acordo com Ghiraldelli Jr (1991, p.08), a Pedagogia tem o significado de condução da criança, de acordo com o autor na Grécia Antiga, era uma atividade realizada pelo escravo, o escravo pedagogo, tinha como função conduzir a criança e o jovem aos espaços de estudos, aos seus preceptores (aqueles que ministram preceitos ou instrução). Quando da invasão da Grécia pelos romanos, os gregos se tornam os escravos e este é incumbido de levar a criança para os espaços de formação, entretanto esse soldado grego faz mais do que conduzir a criança ao conhecimento, ele também é possuidor de conhecimento, pois esses escravos domésticos eram indivíduos que em seus Estados de origem possuíam nível cultural e grau de instrução superior aos dos romanos. O escravo pedagogo em Roma exercia não só o papel de condutor, mas também o preceptor. Compreende-se neste primeiro momento o trabalho do pedagogo como sendo o de um primeiro professor, ou seja, o que se tem hoje nas escolas como sendo o professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental, volta-se hoje às origens do termo ao determinar o espaço de trabalho do pedagogo à sala de aula. (GUIRALDELLI,1991)

Essa delimitação de espaço ou território do pedagogo é uma discussão enraizada na própria ambiguidade de conceituação da Pedagogia dentro da história da educação. Sobre o termo Pedagogia encontram-se diferentes definições a mesma é considerada como didática, teoria, curso de licenciatura, metodologia, disciplina, ciência da educação, como sinônimo de educação, de acordo com Ferreira (2010), a Pedagogia sofre,

[...] cotidianamente, certas imprecisões semânticas, expressões que parecem confundir o sentido de Pedagogia, explicitando-a de maneiras diversas, a saber: como metodologia; como didática; somente como designação de licenciatura em Pedagogia; como sinônimo de entendimento único de educação; como estudo da educação, excetuando-se a escola, o conhecimento, os professores, as práxis; como área sem objeto específico.

Ainda de acordo com Ghiraldelli Jr (1991), originalmente a Pedagogia está ligada ao ato de condução de saber, a pedagogia para ele está vinculada à teoria, em pensar e organizar as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento, vincula-se aos problemas metodológicos relativos a como ensinar, o que ensinar, para quem ensina e quando ensinar. Tal posicionamento do autor é apresentado nos

diferentes discursos dentro do espaço escolar, no cotidiano da escola verifica-se a dicotomia entre a Pedagogia (teoria) e a educação (prática), o que justifica de certa forma os licenciados em pedagogia afirmarem que são educadores, e dificilmente assumirem serem pedagogos. Essa dicotomia possibilita introduzir à dificuldade existente em compreender a Pedagogia como sendo a “ciência da educação”, pois ao considerar esta como sendo uma ciência o pedagogo passa a assumir a responsabilidade de pensar e organizar os saberes e conhecimentos no espaço escolar, função destinada aos pesquisadores da educação e/ou aos especialistas em educação (pedagogos que não estão na sala de aula, que ocupam os outros espaços da escola).

De acordo com Dalbosco,

A pedagogia caracteriza-se, pois, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica. Sendo assim, a mesma diferença que há entre educação e pedagogia persiste na relação entre ação educativa e ação pedagógica: a primeira diz respeito a uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre duas e mais pessoas, já a ação pedagógica procura tratar esta interação que ocorre entre duas ou mais pessoas a partir de uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática. (2003, p.02)

Compreende-se a Pedagogia como a ciência da Educação, uma ciência que firma-se nas *práxis* sobre as situações pedagógicas. Constituir-se como esse mediador da *práxis* no contexto escolar torna o pedagogo o sujeito de transformação coletiva tendo por base as práticas educativas, não somente como fim, mas como objeto de sua reflexão e organização da ação. Considera-se um cientista da educação, como o profissional que tem como objeto de estudo e prática a Pedagogia.

De acordo com Franco (2008), outras ciências, distantes da ótica do pedagógico, foram assumindo o papel destinado à Pedagogia, qual seja, o de mediadora interpretativa da *práxis*, *compreendida* como indissociabilidade entre teoria e prática na atividade, elemento do processo de transformação direcionando para a compreensão da realidade e de sentidos novos.

Os estudos sobre o curso de Pedagogia, assim como o pedagogo e seu trabalho, são recentes, levando em consideração que o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto-lei n.1.190 de 4 de abril de 1939

(SILVA, 2006, p.11), visando a formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico.

Como apresentado por Saviani (2008, p.41), o modelo implantado instituiu um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, que homologa com o curso as áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Segundo o autor, em vez de possibilitar o desenvolvimento acadêmico da Pedagogia, acabou por enclausurá-la, o que, de certa forma, vai direcionando para a diminuição da autonomia da pedagogia como uma ciência. Essa desvalorização da Pedagogia foi diminuindo o campo de atuação do pedagogo e também a sua imagem social.

O direcionamento do curso de Pedagogia para a docência fica bem explícito quando, ao apresentar as vantagens de ser professor, documentos do MEC afirmam que,

[...] o curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores. (BRASIL, 2006)

Essa perspectiva de curso de Pedagogia é vivenciada pelos acadêmicos do Curso e na rotina acadêmica, espaço em que emergem as discussões sobre a docência. Quando, ao iniciar o curso de Pedagogia, se percebe dentre os diferentes discursos e documentos apresentados que existem grandes possibilidades de trabalho para o pedagogo, dentro de empresas, hospitais, órgãos públicos. Porém, no cotidiano do Curso o que se vivencia é uma contradição entre o que diz poder fazer e o que realmente o currículo do curso prioriza como sendo o trabalho do pedagogo: a docência.

O currículo do Curso²¹ enfatiza e direciona quase que exclusivamente para o trabalho dentro da escola, ora direcionando para atividades de gestão e em 90% dos

²¹ Projeto O CURSO DE PEDAGOGIA NAS IES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E A PERSPECTIVA DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: convergências e divergências. Financiado pelo CNPQ, coordenado pela Professora Dra. Liliana Soares Ferreira (vigência de 2010 a 2011). Este estudo teve objetivo analisar os movimentos de sentidos, a historicidade e as práticas que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia apresentam, na expectativa de entender qual concepção de Pedagogia orienta a proposta. Tal estudo torna-se relevante porque, na atualidade, os cursos de Pedagogia são *locus* de formação dos professores, gestores e especialistas que atuam na Educação Básica.

conteúdos das aulas para o trabalho em sala de aula. Sendo assim, verifica-se que, neste processo, ocorreu uma redução do que realmente possa ser o trabalho do pedagogo dentro ou fora do espaço escolar, pois, sabe-se, a história do próprio curso de Pedagogia, no Brasil vem passando por diversas modificações e por momentos de incógnitas ao tentar estabelecer o trabalho do pedagogo, ou de tentativas de reestruturar a imagem social desse trabalhador da educação. De acordo com pesquisa realizada em Cursos de Pedagogia ofertados em Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, os Projetos Pedagógicos dos Cursos priorizam a formação de pedagogos para “dar aula”, ou seja, prioriza-se a docência.

Tanto que a proposta de discutir sobre o trabalho do pedagogo, para muitos, pode parecer ultrapassada e até mesmo sem sentido. De acordo com as DCN para o curso de Pedagogia, no Art. 2º, fica nitidamente clara que a preparação desse profissional deve ser prioritariamente para a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação, profissional na área de serviços e apoio escola, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Tal perspectiva e objetivo do e para o curso é evidenciada na introdução do relatório do Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005, apresentam que,

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a seguir explicitadas, levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. (BRASIL, 2005)

Sendo assim, nos documentos que normatizam e regulamentam o Curso e que foram analisados, principalmente nas DCNs para o Curso de Pedagogia, percebe-se uma tendência em direcionar o curso para a formação do professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais e quando muito da Educação de Jovens e Adultos. Em trabalhos realizados com Projetos Pedagógicos de Instituições de Ensino Superior, que oferecem o curso de Pedagogia no Rio Grande do Sul (BRITTES et al, 2010), os currículos e os Projetos Pedagógicos dos Cursos direcionam para a docência, pois ocorre uma preocupação em “formar” os profissionais pedagogos para o “mercado”

de trabalho; há uma primazia dos espaços escolares em detrimento dos não escolares, os quais são citados, mas não são descritos; - o pedagogo ainda é o professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais, enfatizando a docência como foco de atuação profissional.

Ao contemplar um currículo que direciona para a docência, o Curso de Pedagogia estabelece o lugar da sala de aula para o pedagogo. Porém, essa concepção vai determinar o sentido que o próprio pedagogo tem se em seu trabalho, as visões de mundo dos seres humanos determinam as formas de sua existência social. Portanto deve ser analisado de modo totalmente diferente, que possibilite compreender como as mesmas se constituem e atuam sobre o contexto e o próprio sujeito. Desta forma, ao apresentar o pedagogo como sujeito do fazer história dentro do contexto escolar e tendo por base seu trabalho, pode-se analisar a historicidade constituída nesta relação.

3 A HISTORICIDADE DO TRABALHO COMO PEDAGOGA A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR

Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma, medida, a esfera fora do trabalho estará maculada pela desefetivação que se dá no interior da vida laborativa.
(ANTUNES, 2005)

Ao trilhar o caminho na busca em atingir o objetivo desta pesquisa, partilhou-se de diversas experiências com as pedagogas, desde do sorriso na recepção das crianças, a forma de organizar a fila, até as mais complexas como a organização da aula, a resolução de diferentes conflitos, entre outros. Mas foi principalmente quando elas puderam apresentar o que pensam sobre o pedagógico, sobre o trabalho realizado no cotidiano e como as subjetividades do contexto escolar interferem significativamente na sua trajetória de vida, que foi possível relacionar o que entendemos como sendo a historicidade delas. Procurou-se, desta forma, articular a metodologia para que possibilitasse perceber os processos de formação dos conceitos, captar o dinamismo existente no discurso das pedagogas e a sua relação com a escola. Os estudos se consolidam basicamente no diálogo entre o sujeito e o pesquisador, dentro do seu cotidiano e do cotidiano escolar, por isso, tornando-se indispensável, no caso, as categorias prévias (Pedagogia, trabalho, trabalho de pedagogo, historicidade, *práxis*), que orientaram a produção e análise dos dados.

Assim como apresentado por Antunes (2005), o trabalho constitui quem essas pedagogas realmente são, como mulheres, cidadãs, trabalhadoras, integrantes de uma classe-que-vive-do-trabalho. Elas se compreendem como parte da sociedade capitalista, e são ferramentas para a sustentação da lógica da empregabilidade. É nas realizações no cotidiano que elas vão se constituindo trabalhadoras, neste espaço e tempo realizam a efetiva formação continuada,

[...] o cotidiano da escola é o dia-a-dia, das crianças, das pedagogas, dos funcionários também (né?) ... Porque eu vejo a escola assim ó... como um

todo. No momento que, assim, que tu entra na escola, acho que todos dentro de sua especificidade tem que exercer seu papel ali. (PEDAGOGA 1)²²

O tempo, tu vai aprendendo e cada dia que passa assim ó, tu nota que a gente foi mudando o teu cotidiano, a tua rotina de trabalhar com o aluno. É bem diferente, todo... cada ano é um ano diferente tu vai aprendendo com eles né? (PEDAGOGA 2)

[...] convivendo com as crianças, que eles ensinam a gente, eles vão cada dia que passa assim a cada experiência que tu tem. (PEDAGOGA 1)

Confirma-se dessa forma que é no cotidiano que se encontram as diferenças de modo de vida, de trabalho, de vivência, de experiências. A história e prática de trabalho de cada uma mostraram que,

Aspectos desinteressantes	Aspectos interessantes
Comodismo (50%)	Vontade de transformação da realidade das crianças (50%)
Inexperiência com a turma que estão trabalhando (50%)	Investimentos em cursos e novas atividades (50%)
Inercia com relação à situação das crianças incomoda, mas não se manifesta para mudar.	Planejamento das atividades de acordo com as necessidades (50%)
Cansaço (100%)	Registro das atividades (50%)
Preguiça, irritação (25%)	Envolvimento nas atividades da escola (75%)

Quadro 04. MANCKEL, M.C.M; FERREIRA, L.S. Aspectos do trabalho. 2013

Sobre a questão do comodismo, estado de acomodação no que se refere à mudança da situação de trabalho, acredita-se que seja pelo fato da idade das pedagogas, carga de trabalho diária e semanal. Elementos que pode-se associar aos fatores de precarização do trabalho docente. Mas pode-se perceber 50% das pedagogas demonstram uma intensa vontade de transformar por meio do seu trabalho

²² Os excertos das transcrições são apresentados como apresentados nos discursos originais das entrevistas, permanecendo desta forma os erros de linguagem e as formas coloquiais de linguagem.

o cotidiano das crianças. Tal vontade de transformação faz com que, estejam sempre, participando de cursos, procurando recursos educativos e realizando investimentos próprios para compra de materiais para suas atividades. Mesmo, existindo uma pluralidade no trabalho de cada uma delas, constituindo desta forma, os cotidianos da escola, o trabalho delas se identificam na possibilidade de mudar a situação das crianças, alterando assim a sua própria história, sua historicidade.

Comum às situações cotidianas, a vida cotidiana, percebeu-se que o agir espontâneo prevalece sobre as ações mais organizadas e pensadas, ou seja, muitas das ações do cotidiano são realizadas sem compreensão da realidade, esse agir espontâneo está presente nas atividades comuns, nas atividades simples do cotidiano escolar, porém muitas delas acabam por ser incorporadas as rotinas, exemplo disso são as formas de organização das filas, sequência das turmas, forma de organização da “hora do sono”.

Percebeu-se também, certo pragmatismo nas ações cotidianas, atividades realizadas sem reflexão, voltadas para a prática e com resultados garantidos. O pragmatismo se justifica na necessidade de segurança para obtenção de resultados.

A busca por resultados positivos faz com muitas vezes ocorra uma generalização de situações e atividades passam a ser reproduzidas por todas. Em muitos momentos as pedagogas “acomodadas” repetiam atividades e acompanhavam as ideias das outras, sem ao menos questionar, ou adaptar para a sua turma, simplesmente por já terem sido realizadas previamente.

Outro fator que sobressaiu nas práticas cotidianas e discursos está relacionado à situação socioeconômica das crianças e o entorno da escola. No trabalho de 75% delas esses fatores interferem diretamente nos planos de trabalho e planejamentos, percebe-se um cuidado extremo em lidar com situações que envolvem tráfico de drogas, pobreza, assuntos que são parte da vida das crianças. Nos discursos as pedagogas reforçaram que se hoje “são o que são” foi por terem sempre trabalho em escolas rurais, escolas de periferias, lugares que desafiam o seu trabalho, e que muito da bagagem de conhecimento escolar foi constituída por estarem em escolas com diferentes tipos de situação de exclusão social.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelas interlocutoras da pesquisa potencializa as diferenças socioeconômicas. Considera-se esse fator como sendo reflexo do modelo de sociedade e da busca pela minimização das diferenças sociais, ideal das propostas educacionais brasileiras. As PEDAGOGAS 1 e 2 apresentaram

em seus discursos, que é na escola e no trabalho como professoras que elas se compreendem como cidadãs, como sujeitos sociais. Elas não somente interpretam a realidade social, mas procuram transformá-la. Contrariamente ao posicionamento para as mudanças das condições de trabalho oferecidas pela sociedade contemporânea.

Esses elementos também são perceptíveis na fala das pedagogas sobre o seu trabalho naquele espaço. Neste ponto faz-se presente a dicotomia existente entre as políticas públicas e as práticas escolares, pois existe uma legislação que ampara o trabalho delas e na qual elas se baseiam, mas que se perde dentro do espaço de trabalho e no cotidiano, devido ao fato de estarem em um ambiente que exige um posicionamento religioso. Ignorar as normas e fazer “vista grossa” foram posicionamentos frequentes na escola e no cotidiano.

De acordo com os registros de observação, percebeu-se, durante esse período que o acúmulo de trabalho, mesmo sendo opcional, era constante de reclamações e interferia significativamente na qualidade do trabalho e do relacionamento entre elas (pedagogas e professoras (não pedagogas)). Um exemplo desse acúmulo de trabalho é no que se refere às obrigações destas duas professoras (não pedagogas). A elas cabiam dar continuidade no turno da tarde as atividades desenvolvidas pelas professoras regentes das salas, nas reuniões pedagógicas muito foi discutido sobre elas “não fazerem nada do que é para fazer e só largam as crianças na pracinha” (PEDAGOGA 1 e PEDAGOGA 4). De acordo com Pinto (2010), as reuniões pedagógicas são “encontros entre professores e gestores, geralmente direção e coordenação pedagógica, cujo objetivo é refletir sobre as temáticas que envolvem a prática pedagógica no âmbito escolar tais como planejamento, metodologia, disciplina, avaliação e conteúdos curriculares”. Importante destacar que, durante as observações o termo “professoras (não pedagogas)”, foi constantemente utilizado para justificar o descontentamento com o trabalho realizado por essas profissionais, como se, ao enfatizar não serem pedagogas, não sabiam como fazer o trabalho.

As duas professoras/recreacionistas (não pedagogas), não participavam das reuniões pedagógicas, pois estavam em outras escolas. Interessante verificar esse ponto, pois de acordo com a Lei 9.394/96, o município deve supervisionar e fazer cumprir as normas e diretrizes para a educação e o trabalho docente, como apresentado no artigo Art. 13º em os docentes incumbir-se-ão de: “I - participar da

elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;”.

Diante disso, procurando verificar essa situação²³, constatou-se que no contrato de trabalho dessas duas professoras, elas estão na escola como “recreacionistas” cabendo nesta função, elaborar e coordenar atividades recreativas para as crianças no contra turno, justifica-se tal situação pelo fato de as mesmas estarem em uma escola de educação infantil e não terem o magistério ou graduação em Pedagogia, requisito mínimo exigido pela legislação nacional para o exercício em salas de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como descrito no “Art. 62º da Lei 9.394/96 que exige “como **formação mínima** para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (grifo nosso)

A complexidade dessas relações, sob a percepção da construção de um profissional específico: o pedagogo, exige, em nossa discussão, direcionar nossa atenção sobre como se constitui o trabalho e que sentido ele tem para este profissional.

O cotidiano escolar observado e analisado revelou a complexidade gerada pelas expectativas sociais para o trabalho das pedagogas, como de fazer com as crianças tenham os conhecimentos necessários para acompanhar as outras etapas da escolarização. Por isso, é fundamental a análise do trabalho do pedagogo onde ele realmente acontece, por quem realmente realiza esse trabalho, levando em conta as ideologias, a cultura e as especificidades dessa classe-que-vive-trabalho.

O estudo mostrou que a escola é entendida conforme o lugar que o sujeito ocupa e vive o cotidiano, para as pedagogas essa escola é o espaço, onde se vivencia constantemente e se coloca em prática as políticas públicas para a educação, tendo no projeto pedagógico o elemento mais representativo da aplicabilidade das políticas, local de imposição no que se refere ao laico e o religioso.

Sobre o Projeto Pedagógico a escola não o tem de forma sistematizada, escrita, ou seja, na forma de um documento oficial que subsidie o trabalho e ampare as decisões delas. Contudo, existe um projeto pedagógico de forma oculta quando no

²³ Primeiramente foi procurado o Diretor da Associação e responsável pela escola, e foi informado que no contrato realizado a Prefeitura tem autonomia para indicar as professoras para a escola e que até o momento não tiveram problemas com a situação. Na prefeitura não conseguimos maiores informações.

trabalho das pedagogas elas incorporam a cultura escolar, ou seja, os elementos da religiosidade, o cuidado com a criança, a percepção da congregação que gere a escola como podemos perceber na fala da pedagoga,

[...] todas as escolas com uma linha assim de organização administrativa pedagógica, daí eu cheguei aqui e queria saber o plano político pedagógico e não tinha! Então não tem nada que norteia o nosso trabalho, e pensei nós temos que dar jeito de fazer, é uma trabalho longo, porque eu tenho que trabalhar com a comunidade, trabalhar com os alunos, trabalhar com os pais, com professores. É uma série de questionamento para ti montar. É como tu tivesse sem chão, sabe? É o alicerce da escola, todo mundo sabe. Mas como a gente já está acostumada a trabalhar com seriedade, e cada uma sabe do seu trabalho, a gente vai tocando. De acordo com seu conhecimento, tudo que tu vai fazer, tudo que tu quer dos seus alunos, que almeja, tudo tem que estar ali [...]
O que a gente nota principalmente no município, vem o pessoal da secretaria, primeira coisa, o plano, cadê o plano político pedagógico? Se vocês tem tudo ali, vocês tem amparo, vocês estão burocraticamente pedagogicamente seguros, está escrito. Porque do plano pedagógico vai sair, por exemplo, as regras, o que tu quer para o seu aluno, o que pedir para os pais. Eu vejo que é uma coisa solta se não tem, né? Nem tudo depende da gente (PEDAGOGA 1).

A escola para elas é o espaço das rotinas e do cotidiano, um local de trabalho, o local onde elas se constituíram como trabalhadoras, como sujeitos históricos dentro da história da educação. É o espaço do trabalho pedagógico focado na sala de aula. A sala de aula, ou a aula, é compreendida como o elemento primordial do trabalho como professor.

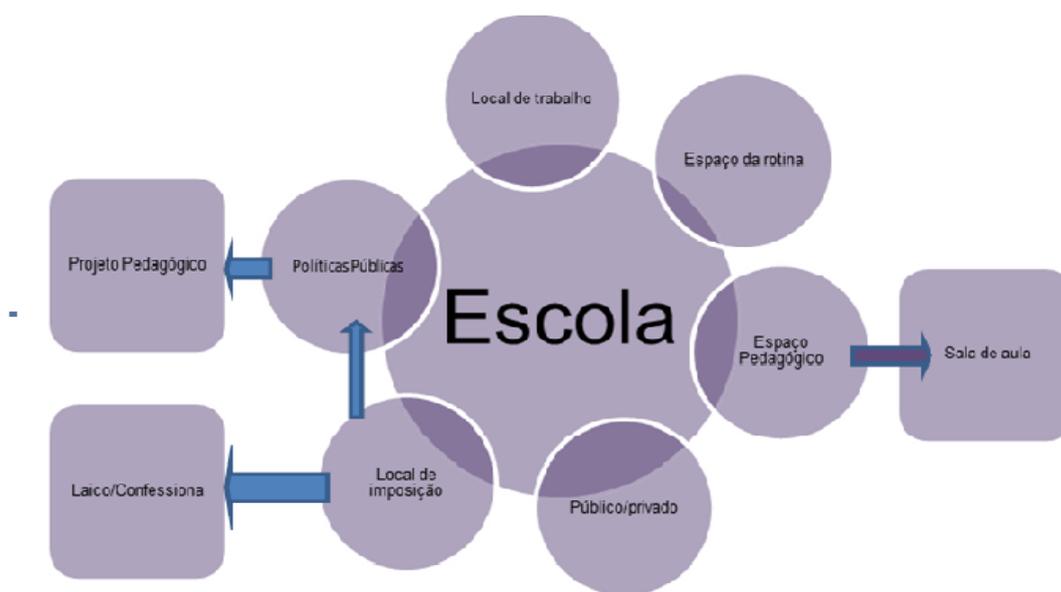


Figura 5. MANCKEL, M.C.M. FERREIRA, L.S. Sentidos da escola. 2013

Constatou-se pelos discursos que a escola é o espaço das experiências e da formação do sentido de trabalho e de sujeito social dos trabalhadores da educação. Percebe-se que os aspectos sobre o sentido de escola, refletem nos sentidos apresentados para as categorias Trabalho e Trabalho do Pedagogo. As práticas escolares contribuem significativamente para a constituição da historicidade dos sujeitos da escola. Através do contato direto com as pedagogas, por meio das observações, percebeu-se que as pedagogas cujos sentidos analisamos, fazem parte do corpus social que sustenta o capitalismo, tendo como função serem responsáveis em preparar para a sociedade o sujeito educado e adequado a ela, atendendo aos apelos da empregabilidade já na infância. Outro fator relevante para a constituição dos sentidos para as pedagogas funcionárias-públicas, a situação organizacional da escola *lócus* da pesquisa, apresenta características peculiares se comparadas às outras escolas da rede pública de ensino, que priorizam uma gestão democrática, apresentam projetos políticos pedagógicos.

Durante a realização da pesquisa, fez-se constante nos discursos das pedagogas a ênfase em apresentar a sua opção pela profissão, que por mais que o discurso ou práticas apresentem pontos negativos, elas não apresentam intenção de mudar de profissão e veem os fatores negativos como desafios. Discursos contraditórios com as práticas de 50% delas. Sobre a escolha da profissão de professoras Hypólito apresenta que nos anos de 1980 o espaço da escola primária era definitivamente feminino e que esse fator se deu, pois, o magistério apresentava várias características que permitiam essa ocupação feminina no espaço escolar,

Dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam à da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidade” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão, que tem como função cuidar de crianças [...] aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão. (HYPÓLITO, 1997, p.55)

Continuando, Hypólito (1997) ressalta que, de acordo com estudos, a feminização do magistério se intensifica devido aos diversos fatores, porém os mais relevantes são, “aumento da escolarização das mulheres em Escolas Normais; o ideário de vocação conjugado com as “habilidades femininas”; a saída dos homens desse mercado de trabalho; e a possibilidades de salários iguais”. (p.55-56)

Percebe-se que a forma de tentar afastar essa ideia romântica ligada à vocação é apresentar que o trabalho como professora e pedagoga aconteceu por escolha própria. Constitui-se assim, um dos primeiros pontos para o processo de reconhecimento da profissão e da historicidade é apontar o porquê da escolha, enfatizar que a profissão de pedagogo e professor é a opção que “elas escolheram”, mesmo quando o fizeram espelhados em outra pessoa, ou para realizar o sonho da mãe em ver as filhas professoras e terem um futuro diferente. Importante destacar que das quatro, duas optaram por serem professoras por influências familiares, “se espalharam nas mães na escolha na profissão” (PEDAGOGA 1 e PEDAGOGA 3), as outras duas optaram por ser a profissão que elas sempre quiseram ter, por compreendê-la como a mais apropriada (PEDAGOGA 2 e PEDAGOGA 4). Sendo assim para a categoria trabalho os sentidos apresentados são:



Figura 6. MANCKEL, M.C. M; FERREIRA, L.S. Os sentidos do trabalho. 2013

Com isso um dos sentidos atribuídos a categoria trabalho, é o de vocação,” [...] o que importa em tudo isso é que tu tem que, ter a vocação, se doar, vestir a camiseta, e.... e muitas vezes tu tem que deixar de lado certos rótulos certos nomes, porque eu

penso assim ah!” (PEDAGOGA 1). A escolha da profissão aconteceu de forma natural, pois desde pequenas expressavam o gosto por ensinar as pessoas, o espalhar-se em outras pessoas também contribui para a escolha. Sobre a questão vocacional Hypólito apresenta que,

O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar, entendido como sacerdócio, como missão, que considera o professor como aquele que professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas. (1997, p. 57)

O processo apropriação na história do trabalho perpassa pelos conceitos de valorização e desvalorização, torna-se constante nos discursos a necessidade de apresentar a situação do professor e do pedagogo dentro da escola e como eles são vistos pela sociedade. Os discursos apresentam diante do contexto social, a ênfase em manter a postura profissional mesmo quando nos espaços fora da escola existe o incentivo para desistir ou se igualar aos outros,

*O meu ex-marido dizia assim pra mim ó... que eu vivia assim sempre até a madrugada fazendo as coisas, empolgada e ele dizia assim: “deixa de ser boba vai lá e dá a tua aulinha porque a maioria das tuas colegas fazem isso em ganham a mesma coisa que tu...”, e eu dizia não, e eu ficava furiosa com ele... quase avançava nele. Deus me perdoe eu fazer isso, não sou... **jamais eu vou ser uma professorinha... entendeu, a professorinha. Eu mesmo tenho que me valorizar (né?)**. (PEDAGOGA 1)*

*[...] agora dizem palavões, dizem horrores pra gente, não respeitam mesmo, **porque a gente está desvalorizada (né?)**, e mesmo assim eu não me vejo fazendo outra coisa. (PEDAGOGA 1 ao ser referir aos alunos e aos pais)*

*[...] realmente assim com o passar dos anos eu fui vendo... eu não deixo de ser o que eu era isso jamais isso é meu isso aí, mas eu noto assim que eu estou assim me sentindo cansada, cansada em relação a tudo que tu vê, do jeito dos alunos tratarem os professores, os pedagogos, os próprios colegas, a mídia, **os pais que não valorizam, tu qualquer coisinha já querem processar, vão lá desaforam, tratam a gente como se a gente não fosse nada...** porque se está ali é porque tu teve uma bagagem pra tá ali (né?), que nem ontem ó, uma colega minha contando que chegou uma aluna dela do quinto ano e disse assim ó "professora, minha mãe mandou saber qual é a formação que a senhora tem pra me dar aula, se a senhora tem competência pra me dar aula" (PEDAGOGA 1).*

Então aí tu vê a desvalorização, e a própria mídia, porque tudo é professora, dizem o bulling, agora o bulling, mas nós também sofremos bulling, eu digo pra minhas alunas, as professora também sofrem bulling, no momento que você desrespeita dizem nome, dizem olha aquela velha isso, aquela velha aquilo... isso aí é um bulling também, você já vê se os professores fossem processar cada aluno que fizesse isso né? (PEDAGOGA 1)

Implícito na busca por reconhecimento está o sentido de segurança. Percebe-se na análise que a identificação com o trabalho com crianças pequenas destaca a necessidade de reconhecimentos e valorização, gerando segurança.

porque eu gosto de trabalhar com a criança, né? e me dá assim uma segurança, e eu não me vejo trabalhando com adolescente eu me vejo trabalhando com educação infantil até segundo ano, mas fazem 16 anos que alfabetizo, então eu me vejo assim.(PEDAGOGA 2)

No que se refere à segurança e insegurança no trabalho, outro elemento chamou a atenção: o medo de perder o lugar na escola, pois mesmo sendo concursadas eram avaliadas semestralmente pela supervisão do município e todas demonstravam não querer mudar de escola ou perder a suplementação da carga horária. Tal aspecto tem destaque em dois discursos,

Então eu faço bem a diferença é meu local de trabalho realizo as minhas atividades, cumpro aquilo que tenho que cumprir, e me sinto muito bem, eu adoro trabalhar com crianças.) gostei muito de trabalhar aqui, me adaptei bem (né?) tanto é que só saio daqui o dia que irmão (diretor geral) me mandar tirar daqui, por que a gente foi...., no início foi meio conturbado, tu chega e é tudo novo, tem é, tem diferenças, as pessoas, o modo de dirigir, mas depois foi se adaptando, mas gosto muito de trabalhar aqui.(PEDAGOGA 2)

Interessante destacar que os sentidos de valorização e desvalorização não são característicos somente nos discursos de professoras e pedagogas experientes, como no caso dessa pesquisa, com mais de 10 anos de experiência. Tal perspectiva de trabalho também aparece nos discursos de pedagogas com menos de 10 anos de formação, como apresentado por Alves Fiorin (2012) em pesquisa com pedagogas egressas do Curso de Pedagogia. Os sujeitos da pesquisa apresentavam a desvalorização como uma das características para o trabalho, “[...] como afirmam as pedagogas sujeitos da pesquisa, deveria ser valorizado pela sociedade em geral, mas, segundo as pedagogas, não o é. O trabalho é desvalorizado.” (2012, p.63).

Diante dessa situação de desvalorização, ao retornar às análises das entrevistas para o aprofundamento, foi possível identificar alguns pontos que caracterizam o trabalho como desvalorizado, sendo eles:

- a) diminuição da autoridade dentro do espaço de trabalho;
- b) descredito por parte da sociedade da capacidade de trabalho do professor;
- c) questionamento de sua formação e incapacidade de ensinar para mudar a situação social;
- d) sobrecarga de trabalho;

- e) ausência de um Projeto Pedagógico que sustente suas opções no espaço escolar;
- f) ter atribuído ao seu trabalho termos pejorativos como “professorinhas” e “babás”;
- g) perda do controle sobre o próprio trabalho;
- h) ausência de autonomia para organizar o próprio trabalho, seguindo as regras da instituição;
- i) medo de não atingir os objetivos.

No entanto, percebe-se que, mesmo apresentando esses aspectos negativos, ou que assinalam para a precarização do trabalho como pedagogo e professor, as interlocutoras da pesquisa, na realidade do cotidiano, não deixaram de fazer o que fosse necessário para que o aprendizado acontecesse. Mesmo submetidas a situações de trabalhos contrárias as que elas desejam, elas cumprem com sua função.

[...] eu sou... eu sou... eu me considero uma pedagoga preocupada que procura, que investiga, que está sempre preocupada, chego pra casa pensando que eu vou fazer no outro dia pra aquele aluno que não aprendeu tal coisa, aprender, porque eu sei que eu tenho que fazer isso. Porque se ele não aprender, se eu não possibilitar um momento de realizar, de ter aquela aprendizagem significativa, mesmo sabendo que a maioria dos nossos alunos já são de (...) casos que tem problemas intelectual, de aprendizagem, mental, (...) não é dificuldade, mesmo assim eu vou tentando usar todas as armas que eu tenho eu vou do.. do.. do tradicional ao construtivo, do construtivo ao tradicional, vou e volto, várias vezes. Porque uma coisa eu acho, que é muito fácil as pessoas falarem ah! "tu não pode fazer isso" "ah! tu não pode fazer aquilo" cada turma é uma cada realidade é uma, se eu estou trabalhando hoje com aquela turma, com aquela criança [...]
(PEDAGOGA 1).

Uma que eu sou muito curiosa né, (risos) e então, estou sempre em função.
(PEDAGOGA 3)

As relações estabelecidas pelos sentidos do trabalho direcionam o discurso sobre a categoria trabalho de pedagogo, expressando uma ocupação do licenciado em Pedagogia no espaço escolar, ou na sala de aula como elas, ou no serviço burocrático, geralmente ocupando o cargo de diretor ou coordenador. Mesmo com mais de 15 anos de trabalho em escolas, somente uma delas assumiu a direção e a coordenação de escola, e o fez por ser Pedagoga. Ao falarem de seu trabalho, elas o identificam como sendo o de professoras, que seu lugar social na escola é a sala de aula, focando na aprendizagem das crianças pequenas, todas destacaram a preferência em trabalhar com crianças, mesmo já tendo trabalhado como professora na Educação de Jovens e Adultos.

[...] eu acho assim, que o pedagogo que está frente ao aluno, ele tem mais experiência, claro (né?) ele tem mais bagagem (né?), então ele sabe conduzir. O pedagogo que fica fora da sala de aula, claro que ele desempenha, não vou desmerecer o pedagogo que fica fora da sala de aula, mas é bem diferente o trabalho dele (né?), ele está sentado, ele está focado mais no tipo de trabalho (né?), como no caso da nossa supervisora aqui, ela está na secretaria, ela está resolvendo os problemas lá, ela é uma pedagoga (né?) e nós que estamos focados no aluno, nós estamos na sala de aula, nós estamos passando conhecimento (né?), nosso conhecimento pra eles (né?) então e isso aí que é a diferença. (PEDAGOGA 2)

Uma das interlocutoras fez a tentativa de trabalhar em outros tipos de empregos. Entretanto, disse não se identificar e focalizou sua formação para ser professora de crianças, para alfabetizar.

Outros sentidos apresentados para a categoria são:

a) de essencialidade, ser essencial, no sentido de que os conhecimentos do pedagogo são diferenciados e possibilitam melhores situações pedagógicas no espaço escolar. Esse elemento aparece em uma das entrevistas quando uma das pedagogas apresenta que,

[...] a colega que dá inglês ela vai me , ela vai me "cobrir" e nos primeiros dias, assim, foi um... foi um fracasso né? Ela não tinha a mínima noção, tanto é que ela, a menina, a criança estava construindo a escrita e ela disse "que coisa horrível a sua letra, vai arrumar essa letra" e ela, a criança ficou assim... arrasada. É por isso que eu digo que é muito importante a pedagogia né? (PEDAGOGA 2)

b) divisão do trabalho: pedagogo professor e o pedagogo administrativo, este segundo cuida da burocracia, faz a escola funcionar. Para elas existe o pedagogo professor que necessariamente deve estar na sala de aula e o pedagogo do setor administrativo é o apoio. Os dois tipos de trabalhos são essenciais para o andamento da escola e para que o trabalho pedagógico aconteça efetivamente. Essa divisão entre trabalho como professor e como técnico administrativo faz-se necessária, mas necessita acontecer de maneira harmônica e eficiente e não como acontece na escola por parte da coordenadora pedagógica/diretora que acumula funções e acaba não auxiliando e exercendo seu trabalho de forma produtiva para o contexto escolar.

Na percepção das interlocutoras essa divisão do trabalho é um elemento de fragmentação muito forte, pois durante as observações ocorreram vários episódios de separação do trabalho e dos grupos de trabalho. Na escola existem as professoras (não pedagogas), as pedagogas, a coordenadora-diretora, o diretor da instituição, funcionários de serviço geral e cozinha e cada um cumpre o seu papel, não

conseguem se perceber como trabalhadores da educação compartilhando dos mesmos objetivos, cada um está ali para cumprir o seu papel e devido à falta de referência documental e do planejamento cada um fala uma língua diferente.

Na percepção das entrevistadas temos dois grupos: os que realizam o trabalho pedagógico: elas pedagogas e a coordenador-diretora, e o grupo que não realiza trabalho pedagógico: funcionários da limpeza e cozinha, diretor e as professoras. No caso das professoras, as pedagogas não consideram o trabalho realizado por elas na escola como trabalho pedagógico, pois elas estão na escola somente para fazer recreação, distanciando assim do verdadeiro trabalho de professor que é ensinar e produzir aulas. As observações e considerações sobre essa situação são direcionadas especificamente para a situação dessas duas professoras na escola. Destaca-se que essa divisão é realizada constantemente por elas, as regentes de sala são as pedagogas e as outras são as professoras, uma questão de *status*.

3.1 As relações das Concepções de Pedagogia e Trabalho nos discursos das pedagogas.

Segunda categoria, Pedagogia. O sentido atribuído a ela é exclusivamente o de teoria, o diferencial que o pedagogo tem com relação aos outros professores, os conhecimentos da Pedagogia os fazem compreender o trabalho no contexto escolar de outra maneira, contudo não garante que sejam professoras melhores. Aprofundando a análise dos discursos, percebe-se que o diferencial está na forma como elas procuram se superar dentro do contexto escolar, tendo como aliado o arcabouço teórico organizado por elas durante a formação acadêmica no Curso de Pedagogia. Elas destacam que o que as fazem, na realidade, pedagogas é o cotidiano de trabalho, é a cotidianidade, é nas experiências diárias que elas se tornaram e se tornam a cada dia pedagogas.

Sendo assim o trabalho do pedagogo é:



Figura 7. MANCKEL, M.C. M; FERREIRA, L. Sentidos do trabalho de Pedagogo. 2013

Sobressai a ideia de que experiência pessoal é mais importante do que a pesquisa acadêmica pode oferecer. Os conhecimentos da Pedagogia são necessários, é um diferencial, contudo a experiência no cotidiano escolar que as fazem ser professoras e pedagogas.

[...] que hoje em dia assim ó... como que eu vou te explicar... antigamente tinha muita professora que era pedagoga e por não ter conhecimento, era tratada como professorinha... antigamente eu estou dizendo na época da minha mãe... que não era muito... não era muito, apesar de ser mais valorizado do que hoje né? que era "A Professora" (né?) Eu quando eu comecei eu era "a professora" tanto é que eu enchia a minha boca pra dizer... Então daí me perguntavam que profissão tu é? eu dizia: professora! professora! agora até digo as vezes... pedagoga, pedagoga, pedagoga... porque até nos, quando tu vai fazer entrevista, quando tem os testes da universidade os questionários pra gente responder, a gente responde daí vem né? ... Pedagoga. Pedagoga... daí a gente coloca, tá vamos colocar pedagoga, mas no fundo a gente... conversa... tudo a mesma coisa. (PEDAGOGA 1)

Realmente constatou-se que o pedagogo, muitas vezes, se perde em meio às aulas, às provas, ao excesso de trabalho, sabendo mais de técnicas, de teorias apresentadas por outros e que não raramente se distanciam da sua realidade, pois as relações de trabalho exigem um algo mais, um fazer mais.

Como apresentado por Franco (2006) em sua discussão sobre a Pedagogia como Ciência da Educação, dentro do processo de cientificizar a Pedagogia, dentro do paradigma empírico, geraram-se fissuras em sua concepção epistemológica, desconforto no saber-fazer dos professores e muitas dúvidas a serem resolvidas pela história. Isto também acarretou um caminho da pedagogia na direção da não consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam, educadores, pedagogos e professores. Se organizando como ciência empírica, limita o exercício artístico de seu objeto de estudo, que é a prática educativa.

[...] Pedagogia é muito importante. Se tu não tem a Pedagogia, tu né... fica perdida. (PEDAGOGA 1)

[...] Pedagogia te dá o caminho. (PEDAGOGAS 4)

[...] Pedagogia é aquilo que você aplica no seu trabalho. (PEDAGOGA 3)

Outro aspecto importante na categoria Pedagogia refere-se à falta de reconhecimento desta como ciência. Não houve em nenhum momento da pesquisa manifestações por parte das interlocutoras em atribuir à Pedagogia o *status* de ciência, ciência da educação. Comentaram sobre a importância da Psicologia, de ter conhecimentos das teorias psicológicas para poder resolver problemas relacionados à indisciplina, dificuldades de socialização, violência. Uma das pedagogas destacou a importância de saber adequar as correntes pedagógicas ao contexto escolar. A Didática foi referenciada em diversos momentos, principalmente nas reuniões pedagógicas. Sobre a Educação Física escolar e a Educação Musical, em diferentes momentos manifestaram saber da legislação e da necessidade dessas atividades no currículo, mas não manifestaram nenhum tipo de proposta para que acontecesse, a justificativa é despreparo e também não ter conhecimento para trabalhar essas duas disciplinas.

Relevante para o estudo da Pedagogia e do Curso de Pedagogia é a legitimação dos conhecimentos produzidos no Curso Normal- Magistério- depreciando os conhecimentos dos Cursos de Pedagogia. As interlocutoras destacaram várias vezes que os conhecimentos nos quais elas mais se pautam foram produzidos por meio do Magistério.

Os elementos apresentados nas práticas tornam-se dados que auxiliam a compreender o real, caracterizar uma época e suas relações sociais. Sair de uma situação comum, muitas vezes, anônima, no contexto escolar, implica ir para uma situação de participar, ter autonomia sobre a prática pedagógica.

Considerando o caminho metodológico apresentado, buscou-se alcançar o objetivo proposto para a pesquisa, sendo constante a reflexão sobre a problematização e procurando sistematizar os dados de forma a apresentar considerações significativas sobre o tema, podendo contribuir para outros estudos.

4 APONTAMENTOS... APRENDIZAGENS... (IN)CONCLUSÕES

"Nós vos pedimos com insistência:
não digam nunca - Isso é natural: sob o familiar,
descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo o que é considerado habitual provoque inquietação.
Na regra, descubram o abuso,
e sempre que o abuso for encontrado,
encontrem o remédio."
(Bertold Brecht, s.d.)

Vive-se e aprende-se quando imersos no social, somos parte de um processo contínuo de aprendizagens, conclusões, inconclusões, considerações, reconsiderações, indagações e inquietações. Começa-se essa parte da dissertação com as palavras de Bertold Brecht, questionando o que se considera habitual, o que já se tornou natural: o pedagogo dentro da sala de aula; padrões escolares que visam atender às necessidades da sociedade capitalista.

O texto de Bertold Brecht caracteriza bem o cotidiano escolar estudado e vivenciado pela pesquisadora, pois no decorrer da pesquisa constatou-se a existência de dois grupos de trabalhadoras, os das que incomodam e se sentem provocadas pelo que se considera "natural" (desigualdade social; situações de riscos vivenciadas pelas crianças; trabalho pedagógico realizado as pressas; dificuldade de compreensão das atribuições dos professores e pedagogos no espaço escolar; aprisionamento nas rotinas) e procuram não se anular diante das situações apresentadas pelo contexto escolar. E o segundo grupo das que se acomodaram e naturalizaram as situações, se aquietam.

Como pesquisadora inserida no cotidiano escolar, foi possível constatar os diferentes momentos do trabalho, o ser humano na sua integridade de ser social, produzindo, transformando, em poucos momentos lutando contra a acomodação, sendo sujeito da práxis, a confluência das transformações das circunstâncias com a atividade humana. A análise do cotidiano possibilitou verificar, que para duas pedagogas, o que se diz habitual, incomodava e muito. O cotidiano revela também a falta de vontade de vivenciar essa transformação, parecendo ser acomodados e não procurando mais remédios para o as divergências sociais e o seu próprio trabalho,

mas esperando dos outros. São os cotidianos escolares, nas suas diversidades, flexibilidades, inseguranças, responsabilidades.

Como apresentado inicialmente, o trabalho é toda ação humana que visa a alcançar um objetivo e, assim, esse trabalho de pesquisa procurou apresentar os sentidos de trabalho que constituem a historicidade das pedagogas dentro dos cotidianos escolares. Delimita-se sim, um espaço para essas pedagogas, a sala de aula. Não se desmerece ou se esquece do pedagogo especialista, atualmente ocupando as coordenações pedagógicas e direções das escolas, mas potencializa-se o discurso de um pequeno grupo, incluído na grande parte representativa dos pedagogos que estão dentro das escolas no Brasil, dentro das salas de aula de escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Compreende-se a aula como prática social, e com isso, deve atender às necessidades do grupo para o qual está sendo planejada, aplicada e vivenciada. A sala de aula é espaço e tempo de construção do conhecimento, resultado das experiências e trajetórias de trabalho de um dos sujeitos da aula, o pedagogo professor. Trata-se de um espaço e de um tempo imerso no contexto social, por isso, marcado por aspectos políticos, econômicos e culturais.

Desta forma, essa pesquisa foi pensada, planejada e desenvolvida visando a ampliar as discussões sobre o trabalho do pedagogo. Para tanto, foi escolhido um caminho metodológico baseado na interlocução e na dialogicidade, seguindo princípios científicos, a investigação seguiu os caminhos da dialética, a partir da experiência e da crítica, considerando sempre a realidade em transformação. Caminhos estes constituídos pelas mediações existentes nos discursos e práticas cotidianas. Procurou-se não deslocar o centro da reflexão, ou seja, o pedagogo, procurando assim não fazer com que este perdesse a sua historicidade, ou seja, sua capacidade de perceber-se como sujeito da História, fazendo história.

A relevância em apresentar os caminhos metodológicos logo no início, como primeiro capítulo, consiste em possibilitar ao leitor perceber como o trabalho foi se constituindo, possibilitando desde o começo da leitura envolver-se com o universo da pesquisa. Como apresentado por Ghedin; Franco (2011) “o método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado.” Parte-se da ideia geral de método por entender “os discursos e práticas”, objetos investigados, estando carregados de sentidos, expressando assim o que ele é, e possibilitando a construção do conhecimento.

No segundo capítulo: “O cotidiano e suas relações”, foi apresentado o cotidiano como espaço e tempo do vivido, da ciência, remetendo-se a autores que se dedicaram à pesquisa no e do cotidiano. Assim, o capítulo apresentou o contexto da pesquisa, seus sujeitos e particularidades. Na sequência foram apresentadas as outras categorias basilares desta pesquisa: Trabalho; Trabalho de Pedagogo; Práxis; e Empregabilidade. Analisou-se obras e apresentam-se fatores que influenciam o trabalho na sociedade contemporânea. A educação escolar ainda é apresentada e vivenciada como forma de mudança de situação social, influenciando os sentidos dos trabalhadores.

O terceiro capítulo constituiu-se das análises das entrevistas e das aproximações com as observações realizadas durante a pesquisa. Neste processo, percebeu-se a complexidade em poder combinar a busca por sentidos e o movimento do cotidiano por meio do discurso, sem desqualificá-lo, e, ao mesmo tempo, fazer com que esse discurso pudesse ser reconhecido e considerado como representativo do efetivo trabalho realizado pelo sujeito, pelo trabalhador, “é um palco possível de insurreição, já que nele atravessam informações, buscas, trocas, que fermentam sua transformação”. (CARVALHO, 2011, p.14), ainda, “a vida cotidiana constitui-se como um nível da realidade social” (PENIN, 2011, p. 41).

O trabalho do pedagogo faz sentido em longo prazo, é um processo de construção contínuo, e nas falas percebe-se a importância dada a esse fato, o crescimento pessoal e profissional se dá no coletivo das ações e situações cotidianas, nos embates diários e nas adversidades, assim como, nas alegrias, nas conquistas positivas, constituindo-se de dualidades permanentes. De certa forma, acredita-se que se conseguiu atingir o objetivo de apresentar as análises do sentido do trabalho para pedagogas, e assim, possibilitar apresentá-las como sujeitos sociais da e para a educação escolar, apresentando sua historicidade.

Foi possível perceber que as atividades realizadas por elas representam o que se identifica como práxis, contudo, em nenhum momento as pedagogas reconhecem o sentido dessa categoria. No discurso e nas experiências no cotidiano elas identificam a teoria e a prática, ou seja, não percebem o trabalho que realizam como atividade livre, criadora e cocriadora. Nas observações foi possível conhecer o cuidado de duas delas em fazer o registro diário de suas atividades, relatando os fatos e acontecimentos, sendo criativas nas aulas, demonstrando disposição para as

reuniões e participação ativa, enquanto outras duas estavam apenas cumprindo as obrigações.

O cotidiano escolar é o espaço do pedagógico, da educação na sua forma institucionalizada, da subjetividade do ser humano em relação ao outro, também espaço da educação espontânea. O espaço e tempo do coletivo e do individual, por isso, são considerados importantes para saber quem é esse ser humano. Sua memória sobre o trabalho representa o amadurecimento, o auto aperfeiçoamento da vida pessoal e vida social, havendo no indivíduo a consciência da sua história. A História dessas pedagogas é constituída pela sua vida de trabalhadoras da educação.

A tarefa pressuposta de compreender o trabalho das pedagogas por meio do seu cotidiano evidenciou a necessidade de aproximação entre os espaços de formação (Centros Universitários; Universidades; Faculdades) com o vivido. Percebe-se que a formação do pedagogo é um processo de uma vida de trabalho, mas que esses espaços formadores precisam saber articular o conhecimento do trabalho vivido com os conhecimentos dos componentes curriculares, diminuindo assim a distância entre a teoria e a prática.

Durante o trabalho de pesquisa a análise do cotidiano constatou-se que ao perguntar: O que o ser humano produz quando se torna o pedagogo? Seu discurso o revelará? (p.24). De certo revela e também auxilia na apresentação de aspectos que possibilitam discutir o trabalho do pedagogo. Durante ao processo de produção dos dados e da convivência com as pedagogas, percebeu-se algumas temáticas relevantes para a pesquisa causaram impactos e trouxeram novos posicionamentos dentro do contexto escolar, destaca-se:

- questionamentos sobre a falta de supervisão municipal e obrigatoriedade do Projeto Pedagógico da escola;
- tomar conhecimento das políticas públicas para a Educação Infantil e para Educação Básica;
- falta de autonomia da direção/coordenação pedagógica;
- reflexão sobre o que é trabalho pedagógico e não pedagógico dentro do contexto escolar;
- observação e reflexão das próprias práticas;

Pode-se afirmar que atualmente, considerando o contexto da educação brasileira, o discurso das pedagogas revela uma necessidade de reconhecimento do

trabalho dentro do espaço escolar e fora deste. Percebe-se que no caso da escola lócus da pesquisa:

- as experiências e o conjunto das relações sociais no cotidiano escolar afetam o desempenho profissional e o envolvimento com o trabalho dos pedagogos;
- a falta de articulação da equipe gestora da escola com o trabalho do pedagogo afeta negativamente na organização dos processos de ensino e aprendizagem;
- a ausência dos suportes pedagógicos-didáticos contribuem para que a situação concreta da escola não seja positiva no que se refere a uma educação de qualidade;
- a suposta negligência no atendimento da legislação e orientações oficiais promovem dificuldades no esclarecimento do que é o trabalho do pedagogo e do professor dentro do espaço escolar (considerando neste caso a contratação das recreacionistas);
- a inexistência do Projeto Pedagógico reforça a falta planejamento do currículo, organização da gestão, promoção de ações que fortaleçam o trabalho dos pedagogos e dos demais funcionários da escola;

Contudo, o cotidiano também apresenta o significativo para uma profissão e com isso, verificou-se que é no cotidiano que:

- existem profissionais comprometidos com a educação escolar, procurando formas de emancipação (intelectual e política por meio da escolarização) mesmo nos primeiros anos da criança;
- pedagogos que procuram promover oportunidades de vivências diferenciadas para as crianças das realidades do seu contexto social e diário;
- preocupação com a auto-formação, cultivando a prática de se especializar e procurar novos conhecimentos;

Por este motivo, é necessário um esforço contínuo para compreender os diferentes espaços, não somente como uma rotina rigidamente padronizada e com sentido de manutenção da ordem. Exige cuidado para não menosprezar os pequenos acontecimentos, por não perceber a relação entre eles e o que já está padronizado.

Sendo a Educação infantil um campo em construção, que prioriza o trabalho com crianças pequenas e suas especificidades necessitando assim de profissionais habilitados na área e com formação adequada para atender as exigências da Educação infantil, respaldando assim a estruturação docente na educação Infantil e Anos iniciais. Porém, mais do que reservar um espaço para o pedagogo, pretende-se apresentar a necessidade deste reconhecer-se como cientista da educação, ampliando assim seus espaços de atuação dentro do contexto escolar.

O trabalho constitui-se no cotidiano, e este tem uma ordem própria, um movimento próprio, constituído por diferentes elementos, um *lócus* importante de construção do conhecimento. Nele, as partes constituem uma relação mútua com o todo e vice-versa, no cotidiano que se estabelecem os sentidos e as apropriações que possibilitarão ao sujeito reconhecer sua historicidade e as possíveis transformações.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**; tradução Alfredo Bosi. - 21 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998. Título original: Dizionario di filosofia. ISBN 85-336-0865-9

ALVES-FIORIN, Bruna Pereira. **Trabalho e Pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria- RS, 2012.

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Os sentidos do trabalho**- Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANDERSON, Perry. **O Fim da História**: de Hegel a Fukuyama. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

APPEL, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

AURELL, Jaume. **A Escrita da História. Dos positivismos aos pós-modernismos**. São Paulo: Sita: Brasil, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Porto: Edições 70, 2006.

_____. **Análise de Conteúdo. Edição revista e ampliada**. Porto: Edições 70, 2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. O fim da Pedagogia. 2008. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos30.htm>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

BITTAR, M. Escola confessional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade**: Lembranças dos velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre... [et al]. **A miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 5/ 2005 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5 /2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRITTES, L. R; ALVES, B. P; KEHLER, G. dos S; SILVA, J. Da C; NUGLISCH, L. E. R; ROCHA, P. dos N; FERREIRA, L. S. **O Curso de Pedagogia nas instituições de Ensino Superior do Estado do RS**. In: XII Seminário Internacional de Educação do Mercosul e IX Seminário Interinstitucional. UNICRUZ, Cruz Alta, 2010.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**- A degradação do Trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

BUARQUE, Chico. **Cotidiano**. Intérprete: Chico Buarque. In: Chico Buarque. **Construção**. Manaus: Philips, 1971. 1 LP. Faixa 2.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 9 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo.- Rio de Janeiro, RJ: Ed. Bertrand Brasil,S.A. 1990.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 55 (2011), pp. 205-223 (ISSN: 1022-6508)

DALBOSCO, Cláudio Almir. Ação humana e ação pedagógica. In **26 Reunião Anual da Anped: Novo governo, novas políticas; o papel histórico da Anped na produção de políticas educacionais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003. P. 1-15.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.176-189, Jul./Dez 2008.

_____. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed.rev.ampl. –São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

_____ ; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. “A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos”. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 8ª ed. São Paulo: Cortez -Autores Associados, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.1)

GENTILI, Pablo. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.” In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Cortez Autores Associados, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos; 193)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

HOBBSBAWN, Eric J. **Sobre história**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____, Eric J. **A era do Capital 1848-1857**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Eric J. **A era das revoluções 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOUSSAYE, Jean...[et al]. Tradução Vanise Dresch. **Manifesto a favor dos Pedagogos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003

JAPIASSU, Hilton.Ferreira **Introdução ao pensamento epistemológico** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática S.A. 1991.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Por amor as cidades**: conversações com Jean Lebrun; tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____.Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campina, vol.27, n.96 – Especial, p.843-876, out.2006 a.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2006b.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**; livro I. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Cotidiano e cultura**: história, cidade e trabalho. Bauru, SP: EDUSP, 2002.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ciências da educação em questão. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v.32, n.3, p. 539-550, set./dez. 2006.

_____. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

MESZAROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MORA, José Ferrater. **Diccionario de Filosofía**. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Sudamerica, 2000.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. **Pedagogia e educação**: a construção de um campo científico. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, set./dez.2004.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção** (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola). 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006 a.

_____. **Pedagogia, ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **O pedagogo na escola pública.** 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PINTO, M.F.N. Reuniões pedagógicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 2 ed. – Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1980.

SANTA MARIA (RS). **Lei 4.123/97.** Prefeitura. Criação do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria: Santa Maria, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n.130, p.99-134. jan./abr.2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3 ed. Campina, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Jefferson Ildfonso da; MOREIRA, Elizete Maria da Silva. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan./abr. 2010

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa, técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** 2. ed. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre/BR: Artmed. (Coleção “Métodos de Pesquisa”), 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, L.M.F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org), 2001. Acesso em janeiro de 2012

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis/BR. Vozes, 2010. P.9 -52

WITHERS, Simone Weinhardt; ENS, Romilda Teodora. Representações sociais do trabalho do pedagogo na escola em tempo integral. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p.223-234, jul.-dez. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O trabalho do Pedagogo nos cotidianos da escola: sentidos e historicidade.

Pesquisadora Responsável: Professora Doutora Liliana Soares Ferreira

Autora: Maria Cecília Martins Manckel

Telefone para contato: 55 9963 3248 / 55 8125 1870

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Local de coleta de dados: Escola de Educação Infantil Padre Orlando

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação dos seu cotidiano de trabalho e gravação de uma entrevista é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: busca fazer uma leitura da historicidade constituída no cotidiano de trabalho do pedagogo na escola e do sentido que o mesmo atribui ao seu trabalho, para que, de acordo com as demandas contemporâneas, possa elaborar e apropriar-se de alternativas de intervenção no processo educacional.

Procedimentos: Observar o cotidiano escolar e de trabalho do pedagogo e gravar entrevistas com os pedagogos participantes da pesquisa.

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação e observação do seu trabalho.

Benefícios: Você poderá contribuir para uma pesquisa no campo educacional, que visa a contribuir com o trabalho dos professores e dos pedagogos.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 17 de setembro de 2012.

Assinatura do participante da pesquisa

RG:

Eu, Maria Cecília Martins Manckel, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 17 de Setembro de 2012
Local, dia, mês e ano

Manckel

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO B **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: O trabalho do Pedagogo nos cotidianos da escola: sentidos e historicidade.

Pesquisadora Responsável: Professora Doutora Liliana Soares Ferreira

Autora: Maria Cecília Martins Manckel

Telefone para contato: 55 9963 3248 / 55 8125 1870

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

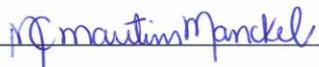
Local de coleta de dados: Escola de Educação Infantil Padre Orlando

A pesquisadora responsável pela investigação, Liliana Soares Ferreira, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 1559576, e Maria Cecília Martins Manckel, acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 201160351, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação e gravação de entrevistas com pedagogas na Escola de Educação Infantil Padre Orlando. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (prédio 16), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrições do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de Pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE.....

Santa Maria, 17 de setembro de 2012



Liliana Soares Ferreira



Maria Cecília Martins Manckel

APÊNDICE

APÊNDICE 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Pesquisa: O trabalho dos Pedagogos no cotidiano da escola: sentidos e historicidade.

Responsável: Mestranda Maria Cecília Martins Manckel (PPGE/UFMS)

Entrevista: (Semiestruturada)

Roteiro

Bloco 1:

Nome- idade-

Formação

Tempo de docência

Séries em que trabalha

Vida pessoal

Bloco 2

Como se aconteceu o seu processo de formação?

Pode descrever como se deu sua vida de trabalho?

Que fatores fizeram com que optasse por ser professor e pedagogo?

Já teve outra profissão?

Por que você é pedagoga? Por que permanece na atividade de pedagoga?

Como e em que circunstâncias foi aprendendo a ser pedagoga?

Que diferenças você apontaria entre o trabalho do professor e o trabalho do pedagogo?

No que consiste o trabalho do pedagogo dentro do contexto escolar?

Relate um fato no qual você se sentiu efetivamente pedagoga?

Bloco 3

As Políticas Públicas interferem no desenvolvimento do trabalho dentro do cotidiano escolar?

Cotidiano escolar, como você o compreende?

Como você considera o trabalho que realiza na escola?

Qual o lugar e o sentido da escola na sua vida? Como você vive a escola onde trabalha?

Quais os desafios encontrados no seu cotidiano de trabalho?