

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

**TRABALHO E PEDAGOGIA: CONSIDERAÇÕES A  
PARTIR DOS DISCURSOS DE PEDAGOGAS NA  
ESCOLA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Bruna Pereira Alves Fiorin**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

# **TRABALHO E PEDAGOGIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS DISCURSOS DE PEDAGOGAS NA ESCOLA**

**Bruna Pereira Alves Fiorin**

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

**Orientadora: Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

F521t Fiorin, Bruna Pereira Alves

Trabalho e pedagogia : considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola / por Bruna Pereira Alves Fiorin. – 2012.

100 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012

1. Pedagogia 2. Pedagogas 3. Pedagogos 4. Trabalho 5. Docentes I. Ferreira, Liliana Soares II. Título.

CDU 37.013

Ficha catalográfica elaborada por Simone G. Maisonave – CRB 10/1733  
Biblioteca Central da UFSM

---

© 2012

Todos os direitos autorais reservados a **Bruna Pereira Alves Fiorin**. A reprodução de partes deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Porto Alegre, n. 761, Torres, RS, Brasil. CEP: 95560-000.

Fone (55) 81303413; E-mail: brualves\_22@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

**TRABALHO E PEDAGOGIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS  
DISCURSOS DE PEDAGOGAS NA ESCOLA**

elaborada por  
**Bruna Pereira Alves Fiorin**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/ Orientadora)

**Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, Dra. (UFPEL)**

**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 19 de março de 2012.

*Dedico esta dissertação ao meu esposo Rubens,  
ao meu pai Cláudio, a minha mãe Cecília e ao meu irmão Pedro.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por todas as graças que sempre recebi;

Ao Rubens, meu esposo e sempre companheiro, que com seu amor e dedicação, me motiva e me incentiva a seguir sempre em frente;

A meus pais, por tudo que sempre fizeram por mim;

À minha família e amigos, que fazem parte da minha história e das minhas conquistas;

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que financiou esta pesquisa de mestrado durante os dois anos nos quais ela foi desenvolvida;

À Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira, minha orientadora, alguém com quem muito aprendi e por quem tenho um grande carinho;

À Prof. Dra. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, Prof. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira e Prof. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, por terem aceitado avaliar e contribuir para esta pesquisa;

À Prof. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pela leitura e colaboração para a qualificação do projeto de dissertação;

Aos integrantes do grupo Kairós – grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, pela amizade e por tudo que produzimos juntos;

Às pedagogas, sujeitos desta pesquisa, por sua disponibilidade, dedicação e colaboração, por terem compartilhado seus anseios, dúvidas e certezas em relação ao trabalho que desenvolvem atualmente na escola;

A todos que sempre acreditaram em mim e torceram para que eu concretizasse meus sonhos.

Muito obrigada!

## RESUMO

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

### **TRABALHO E PEDAGOGIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS DISCURSOS DE PEDAGOGAS NA ESCOLA**

AUTORA: BRUNA PEREIRA ALVES FIORIN

ORIENTADOR: LILIANA SOARES FERREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 19 de março de 2012.

Considerando pesquisas anteriores e experiência na graduação em Pedagogia, constatou-se que a ênfase do trabalho dos/das pedagogos(as) está no trabalho como professor(a), conforme descrevem as políticas públicas, especialmente a Resolução 1/2006, que apresenta a docência como base para o curso de Pedagogia. Com base neste contexto, buscou-se, com esta pesquisa, compreender como pedagogas graduadas, entre 2005 e 2010, no curso de Pedagogia, que trabalham atualmente em escolas, entendem e descrevem o seu trabalho, percebendo ou não este direcionamento de seu trabalho para a docência. O aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa apresenta uma perspectiva dialética. Como procedimento, realizou-se um estudo com pedagogas através de questionários sobre o que elas entendiam e descreviam por seu trabalho, tendo como base as categorias: Trabalho, Pedagogia, Curso de Pedagogia e Pedagogos(as) e, posteriormente, realizou-se um grupo de interlocução para discussão e problematização das análises com os sujeitos da pesquisa. A análise dos dados embasou-se na Análise de Conteúdo. Realizou-se, ainda, uma retomada histórica do curso de Pedagogia no Brasil, pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia de 2004 e 2007 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, acreditando que a historicidade contribui para uma maior compreensão sobre o trabalho dos/das pedagogos(as). Ainda, no referencial teórico, realizaram-se discussões sobre trabalho e sobre a Pedagogia como ciência da educação. Com esta pesquisa evidenciou-se que a Pedagogia ainda precisa ser problematizada a fim de conseguir sustentar-se como ciência da educação. Além disso, é *mister* que o trabalho dos/das pedagogos(as) seja aprofundado em diferentes contextos na tentativa de desmistificar a ideia de que o/a pedagogo(a) só trabalha na sala de aula.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Pedagogos(as). Pedagogia. Trabalho.

## **ABSTRACT**

Master thesis  
Program of Post-graduation on Education  
Federal Santa Maria University

### **WORK AND PEDAGOGY: CONSIDERATIONS FROM SPEECHES OF PEDAGOGUES IN THE SCHOOL**

AUTHOR: BRUNA PEREIRA ALVES FIORIN

ADVISOR: LILIANA SOARES FERREIRA

Date and Place of Defense: Santa Maria, march 19<sup>th</sup>, 2012.

Considering previous research and experience in a graduate in Pedagogy, it was found that the emphasis of the work of pedagogues are at work as a teacher, as described in the public policies, especially Resolution 1 / 2006, which presents teaching as the basis for the Pedagogy Course. Based on this context, I tried to with this research, to understand how pedagogues graduated between 2005 and 2010, in the Pedagogy Course, currently working in schools, understand and describe their work, realizing or not this direction their work to teaching. The theoretical and methodological reference for the development of research presents a dialectical perspective. As a procedure, performed a study, with pedagogues through questionnaires about what they understood and described his work, based on categories: Work, Pedagogy, Pedagogy Course and Pedagogues and, subsequently, held a dialogue group for discussion and problematization of the analysis with the research subjects. The analysis was based on Content Analysis. We conduct also a historical return about Pedagogy course in Brazil, documentary research of the Pedagogic Projects of the Pedagogy Course for 2004 and 2007 and National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course, believing the historicity contributes to a better understanding about the work of pedagogues. Still, in the theoretical reference, there were discussions about work and about the pedagogy as a science of education. This research showed that the Pedagogy still needs to be problematized in order to achieve sustain itself as science of education. Moreover, it is essential that the work of pedagogues be deepened in different contexts in an attempt to demystify the idea that the pedagogue only works in the classroom.

**Keywords:** Pedagogy Course. Pedagogues. Pedagogy. Work.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição dos e-mails enviados .....	18
Gráfico 2 - Distribuição das 15 pedagogas nos anos em que concluíram o Curso de Pedagogia .....	64
Gráfico 3 - Direcionamento do trabalho de Pedagogas.....	68
Gráfico 4 - Relação teoria-prática no Curso de Pedagogia .....	70
Figura 1 - Pedagogia.....	79

## **LISTA DE SIGLAS**

- DCG - Disciplina Complementar de Graduação.
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- EJA - Educação de Jovens e Adultos.
- IES - Instituições de Ensino Superior.
- PP - Projeto Pedagógico.

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Modelo para questionário .....	94
Apêndice B - Termo de consentimento .....	95
Apêndice C - Ano de ingresso e conclusão do curso de Pedagogia .....	96
Apêndice D - Denominação do curso de Pedagogia.....	96
Apêndice E - Trabalho como pedagoga na escola.....	96
Apêndice F - Contribuição do curso para seu trabalho na escola.....	97
Apêndice G - Sentidos de Pedagogia.....	98
Apêndice H - Relações entre a Pedagogia e o trabalho na escola .....	99
Apêndice I - Exemplo do trabalho como pedagoga na escola .....	100

## SUMÁRIO

<b>CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA</b> .....	11
<b>1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	14
1.1 Procedimentos .....	17
1.2 Constituindo a Análise dos dados.....	21
<b>2 TRABALHO E PEDAGOGIA: QUESTÕES PARA REFLETIR</b> .....	24
2.1 Trabalho e relações de produção .....	24
2.2 Pedagogia como ciência da educação.....	32
<b>3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: SUA TRAJETÓRIA E SUA HISTÓRIA</b> .....	37
<b>4 O TRABALHO DOS/DAS PEDAGOGOS(AS) A PARTIR DE PROJETOS PEDAGÓGICOS E DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</b> .....	46
4.1 Projeto Pedagógico: discussões, perspectivas e transformações .....	46
4.2 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: iniciando uma discussão.....	52
4.2.1 O trabalho dos/das pedagogos(as): existe ênfase em trabalhar como professores(as)? .....	53
4.2.2 Como as Diretrizes Curriculares apresentam o perfil do/da pedagogo(a).....	56
<b>5 TRABALHO DE PEDAGOGA: QUE TRABALHO É ESSE?</b> .....	60
5.1 Escola: ambiente de trabalho dos/das pedagogos(as)?.....	65
5.2 O Curso de Pedagogia: influências e contribuições para o trabalho do/da pedagogo(a).....	68
5.3 Concepções e relações entre a Pedagogia e o trabalho como pedagogo(a) .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	82
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>APÊNDICES</b> .....	94

## CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Em meio a discussões e questionamentos sobre o trabalho desenvolvido por pedagogos(as) em distintas áreas percebeu-se a relevância de desenvolver esta pesquisa de mestrado com o tema “Trabalho das Pedagogas<sup>1</sup> na escola”. Muitas são as inquietações relacionadas a este tema, dentre elas: Que trabalho é este? Qual o espaço de trabalho deste profissional? Os/as pedagogos/as entendem qual é o seu trabalho? Em artigos e livros<sup>2</sup> é possível encontrar a história do curso de Pedagogia no Brasil e questões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN), mas são restritas as discussões sobre os/as pedagogos(as) e seu trabalho, reforçando a importância de se aprofundar este tema.

Do mesmo modo, durante trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena (2005-2009), foram vivenciadas e presenciadas diversas e distintas expectativas em relação ao trabalho do/da pedagogo(a). Muitas eram as dúvidas sobre qual era, realmente, o trabalho deste profissional. Percebeu-se, no decorrer do curso, que havia um direcionamento para trabalhar como professor(a) de anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Neste contexto, concluiu-se o curso de Pedagogia sem ter muitos conhecimentos sobre como era o trabalho como pedagoga e se ele poderia acontecer fora da sala de aula, já que o estudo na graduação foi mais específico para o trabalho nas áreas citadas.

Atualmente, no contato com outras acadêmicas do curso de Pedagogia, continua-se percebendo, em seus discursos<sup>3</sup>, também, uma restrição do trabalho do/da pedagogo(a) ao trabalho como professor(a).

Percebendo esse direcionamento do trabalho dos/das pedagogos(as) ao trabalho como professores(as), buscou-se, com esta pesquisa, compreender: **Como pedagogas, graduadas entre 2005 e 2010, no curso de Pedagogia, que trabalham atualmente em escolas, entendem e descrevem o seu trabalho?**

---

<sup>1</sup> Devido à grande quantidade de mulheres na área da educação destaca-se a importância da distinção de gênero na pesquisa a ser desenvolvida. A investigação aconteceu com pedagogas, pois estas são, indiscutivelmente, maioria nos cursos de Pedagogia.

<sup>2</sup> Pode-se citar como artigos: Franco; Libâneo; Pimenta (2007) e Libâneo (2006). Livros: Brzezinski (1996) e Silva (2006).

<sup>3</sup> Quando se menciona *discursos* refere-se aos sentidos elaborados pelas pedagogas sobre si mesmas.

Considerando a problematização apresentada, tinha-se como objetivo geral realizar uma investigação sobre como as pedagogas egressas do curso de Pedagogia de uma Universidade do Rio Grande do Sul, entre 2005 e 2010, entendiam e descreviam o seu trabalho como pedagogas. Como objetivos específicos para esta pesquisa foram elaborados:

- Analisar como as pedagogas egressas, a partir de 2005, produzem sentidos sobre seu trabalho e sobre a Pedagogia;
- realizar um estudo sobre a história do curso de Pedagogia a fim de conhecer melhor a história do curso;
- avaliar os impactos das mudanças propostas pelas DCN no currículo do curso de Pedagogia da Universidade em que as pedagogas sujeitos da pesquisa estudaram a partir do ano de 2005;
- analisar os discursos coletados a partir dos questionários com os sujeitos da pesquisa observando os espaços em que estão trabalhando e o que entendem por seu trabalho;
- relacionar o discurso das egressas aos documentos legais observando possíveis relações e/ ou contradições.

Pensando no alcance dos objetivos e desenvolvimento da problematização, o trabalho apresentado é organizado em capítulos.

Inicialmente, buscou-se contextualizar a pesquisa, apresentando as justificativas, objetivos e problematização acerca do tema pesquisado. Posteriormente, no capítulo 1, apresenta-se a metodologia deste trabalho com base em uma perspectiva dialética e uma abordagem qualitativa. A Análise de Conteúdo com fundamentação em Bardin (1997; 2006) e Franco (2005) foi o método de análise dos dados utilizado.

No capítulo seguinte: “Trabalho e Pedagogia: questões para refletir”, apresenta-se uma breve discussão sobre trabalho (ANTUNES, 1999; MÉSZÁROS, 2005; SANSON, 2010) e sobre a Pedagogia como ciência da educação (FERREIRA, 2010b; FRANCO, 2008a; SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2005).

No terceiro capítulo: “O curso de Pedagogia no Brasil: sua trajetória e sua história” descreveu-se o curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2008; SILVA, 2006) desde sua criação em 1939 até os dias atuais, destacando mudanças significativas.

No capítulo 4 da pesquisa: “O Trabalho dos/das pedagogos(as) a partir de Projetos Pedagógicos e das Diretrizes Curriculares Nacionais”, realizou-se uma pesquisa documental dos PP do curso de Pedagogia de 2004 e 2007, e das DCN para o curso de Pedagogia, discutindo sobre suas principais características e objetivos, apontando imprecisões e questões a serem repensadas.

No 5º capítulo, “Trabalho de Pedagoga: Que trabalho é esse?”, apresenta-se reflexões e problematizações acerca dos dados coletados através dos questionários e do grupo de interlocução com os sujeitos da pesquisa. Estas discussões versam sobre o trabalho de pedagoga, a escola, o curso de Pedagogia e a relação da Pedagogia com o trabalho desenvolvido atualmente pelos sujeitos da pesquisa.

Por fim, sistematiza-se, no último capítulo, considerações sobre o trabalho desenvolvido, destacando resultados e discussões que não se esgotam com esta pesquisa devido à importância de discutir a Pedagogia e o trabalho dos/das pedagogos(as), que ainda necessitam ser aprofundados em distintos contextos, ampliando e problematizando a Pedagogia como ciência e o trabalho dos/das pedagogos(as) além da sala de aula.

Ressalta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria e foi planejada e desenvolvida a partir de estudos e da participação no Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação/UFSM, que desenvolve projetos com o apoio PIBIC/Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), PROBIC/Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul (FAPERGS) e FIPE/UFSM, além de ser Polo/RS do HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade no Brasil”/UNICAMP) e integrar esta rede de pesquisa. O Kairós realiza estudos, pesquisas e trabalhos conjuntamente, tendo como coordenadora a Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira, da Universidade Federal de Santa Maria.

# 1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descreve-se a metodologia que orientou a pesquisa, evidenciando a perspectiva, a abordagem e os procedimentos de coleta e análise dos dados nos quais se baseou todo o trabalho.

A pesquisa fundamentou-se em uma perspectiva dialética, partindo de uma análise crítica de como o trabalho dos/das pedagogos(as) está sendo percebido em diferentes contextos, pelos profissionais que participaram deste trabalho.

Sobre essa escolha metodológica, vale retomar Konder (1998, p. 08) que afirma que: “Na concepção moderna, [...] dialética [...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Este é um dos pontos principais desta pesquisa: considerar a realidade do trabalho das pedagogas sujeitos da pesquisa e as possíveis contradições<sup>4</sup> deste trabalho. Em uma perspectiva dialética, o princípio da contradição está em pensar a realidade e aceitar a contradição,

[...] caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado (PIRES, 1997, p. 86).

Considera-se importante, em uma investigação, ponderar sobre as contradições e utilizá-las para enriquecer o trabalho a ser realizado, partindo delas para pensar a realidade, que não é concreta, mas é através dela que se chegará, por meio de abstrações, ao concreto. Na contradição, segundo a dialética materialista, os fenômenos são sempre contrários, gerando movimento e desenvolvimento de um estado inferior para outro mais complexo (TRIVIÑOS, 2001).

Sobre as contradições complementa-se que: “[...] A contradição é a fonte do

---

<sup>4</sup> Como apresentado no decorrer da metodologia desta pesquisa, a *contradição dialética* não é apenas uma *oposição* entre dois lados. A *contradição dialética* precisa gerar um movimento para, efetivamente, ser *contradição*. Por existir este aspecto particular quando se refere à dialética, optou-se por utilizar a palavra *imprecisão* quando se remete a uma simples *oposição* ou *dúvida*.

movimento e da vitalidade [...]” (CHEPTULIN, 1982, p. 28). Pensando sobre a contradição é preciso considerar a unidade dos contrários, que “[...] é, portanto, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrários não podem existir uns sem os outros [...], pois possuem a mesma essência” (CHEPTULIN, 1982, p. 287). As contradições estão sempre em movimento no fenômeno. Enquanto algumas contradições são “resolvidas”, um novo grupo de contradições surge. Esse movimento gerado pelas contradições é ponto essencial na pesquisa. É através dele que o pesquisador se aproxima da transformação dialética.

Como a perspectiva dialética situa-se no plano histórico, antes de aplicar um questionário para as pedagogas, realizou-se, no Referencial Teórico deste trabalho, um estudo sobre o curso de Pedagogia no Brasil e uma pesquisa documental do Parecer CNE/CP Nº 5/2005 e da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e dos Projetos Pedagógicos do curso no qual os sujeitos estudaram, em um momento de análise e contextualização do curso de Pedagogia e do trabalho dos/das pedagogos(as), acreditando que esta pesquisa não pode se concretizar sem que se considere sua historicidade<sup>5</sup>. Além disso, “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social [...]” (CELLARD, 2010, p. 295) para propor uma transformação da realidade.

Em uma perspectiva dialética é preciso considerar ainda a totalidade, as mudanças visando à transformação, a quantidade sendo convertida em qualidade e as muitas contradições que contribuirão para que o trabalho fique ainda mais rico, pois é através destas problematizações que o pesquisador conseguirá aprofundar-se no estudo do fenômeno.

Nesta perspectiva realizou-se uma abordagem qualitativa, já que não se tinha uma preocupação em apenas quantificar dados, mas analisá-los, considerando o contexto no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, buscando transformar a quantidade em qualidade. Buscou-se refletir sobre os dados coletados de forma a considerar hipóteses sobre os motivos pelos quais se chegou a tal informação, problematizando e relacionando a pesquisa aos sujeitos que dela participam. Chizzotti (2006) faz referência à relação existente entre conhecimento e os

---

<sup>5</sup> A Historicidade para a Dialética Marxista não é factual, fixa e seqüencial. A historicidade possui movimento visando à transformação.

interlocutores do trabalho:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado isolado e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

É possível perceber, com esta afirmação de Chizzotti (2006), a importância de se considerar os sujeitos da pesquisa e não somente os dados obtidos, ressaltando o contexto em que estes se apresentam e vivenciam a experiência relatada. Isto porque os sujeitos são parte integrante do processo de produção do conhecimento, estando implícitas ou explícitas em suas respostas, informações carregadas de sentidos e significados relacionados às suas vivências e experiências. Nesse sentido, Schaefer (1985) contribui, apresentando a relação da dialética com o conhecimento, ressaltando a ligação entre eles:

[...] a dialética olha o conhecimento não como uma acumulação acidental de conceitos, não como destacados, isolados e independentes uns dos outros, mas como um todo unido, coerente, onde os conceitos estão organicamente ligados entre si, dependem uns dos outros e se condicionam reciprocamente (SCHAEFER, 1985, p. 25).

Com esta afirmação de Schaefer (1985), é possível reforçar a importância de considerar a totalidade, pois é na relação das partes com o todo que se compreenderá a pesquisa. No caso deste estudo, a totalidade é o sistema capitalista, no qual o/ a pedagogo(a) está inserido como trabalhador que vive do e para o trabalho. Os elementos que ajudarão a chegar nessa totalidade são: Curso de Pedagogia; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e Projetos Pedagógicos, que organizam o curso; Pedagogia, estudo do/da pedagogo(a) tendo como objeto a educação; e trabalho.

Em seu livro sobre a Dialética do Concreto, Kosik (1976) fala sobre o significado de totalidade, explicitando sobre os elementos que a compõem:

[...] Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. [...] Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 1976, p.44).

Com base nesta afirmação do autor, pode-se compreender por que o sistema capitalista é aqui apontado como totalidade, pois é estrutura significativa no contexto

de cada fato apresentado, mas não é restrito somente ao tema proposto nesta pesquisa. A sociedade em que se vive está imersa no sistema capitalista, sendo influenciada por sua organização em relação ao trabalho, ao trabalhador, aos meios de produção. Sendo assim, pode-se afirmar que este sistema influencia a vida de cada um, seja trabalhador ou capitalista, já que, segundo concepções marxistas, o trabalho é central na vida humana, como se argumentará a seguir.

### **1.1 Procedimentos**

Como procedimento metodológico, realizou-se um estudo sobre o fenômeno em seu contexto real. Este estudo tinha como objetivo “[...] apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontecem e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 103), possibilitando, assim, um contato maior entre os sujeitos da pesquisa, tornando-os interlocutores da pesquisa e não meros fornecedores de dados, enfatizando o contexto em que os sujeitos da pesquisa se encontram e buscando refletir sobre a problematização apresentada.

Partiu-se da constatação de que há um direcionamento do trabalho do/da pedagogo(a) ao trabalho como professor(a), objetivando investigar se esta teoria (preliminar) era percebida pelas pedagogas em seus discursos sobre seu trabalho.

Em pesquisa é importante considerar ainda a organização e planejamento da investigação, visto que “[...] Um projeto bem construído permitirá evidências de confiabilidade e validade dos achados da pesquisa, condição fundamental de um estudo científico [...]” (MARTINS, 2006, p. 67), evidenciando a relevância do planejamento para a concretização e legitimidade da investigação.

Após entendimento sobre o estudo realizado é preciso compreender como aconteceu a coleta de dados desta pesquisa. Portanto, como técnica, neste processo metodológico, para a coleta de dados, realizou-se questionários com pedagogas que concluíram o curso de Pedagogia em uma Universidade do Rio Grande do Sul, desde o ano de 2005 até 2010, buscando uma quantidade previamente pensada de trinta pedagogas. Destaca-se que a escolha dos participantes da pesquisa se deu por gênero (feminino), por serem egressas do

curso de Pedagogia de uma mesma Universidade do Rio Grande do Sul de 2005 a 2010 e por estarem trabalhando em escolas. Foram escolhidas algumas categorias iniciais: Trabalho, Pedagogia, Curso de Pedagogia e Pedagogos(as) para a formulação das perguntas e análise posterior. A escolha das categorias aconteceu pensando o tema da pesquisa, seus elementos principais, seu foco e seus objetivos. Entende-se *trabalho* e *Pedagogia* como eixos do estudo. *Curso de Pedagogia* é o contexto da graduação dos sujeitos participantes da pesquisa. *Pedagogos(as)* são os interlocutores da pesquisa. Destaca-se que se considera que “A categorização caracteriza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão” (SZYMANSKI, 2004, p. 75). Portanto, acredita-se que através das categorias estabelecidas o foco dos questionamentos e das análises relaciona-se com a problematização proposta.

O contato inicial com as egressas aconteceu por e-mail, sendo esta a única fonte conhecida para contato. Neste e-mail explicou-se a proposta desta pesquisa, os objetivos, sujeitos e como aconteceria a metodologia.

A fim de chegar à quantidade de trinta pedagogas foram enviados e-mails para 135 egressas que concluíram o curso de 2005 a 2010. Porém, percebeu-se que este número estava elevado, considerando que 84 pedagogas contatadas sequer responderam ao e-mail de convite da pesquisa e 20 dos e-mails enviados voltaram, ou seja, não existem mais. Apenas 31 pedagogas, ou seja, 22,96%, responderam ao convite da pesquisa. Estes dados podem ser visualizados no gráfico abaixo:

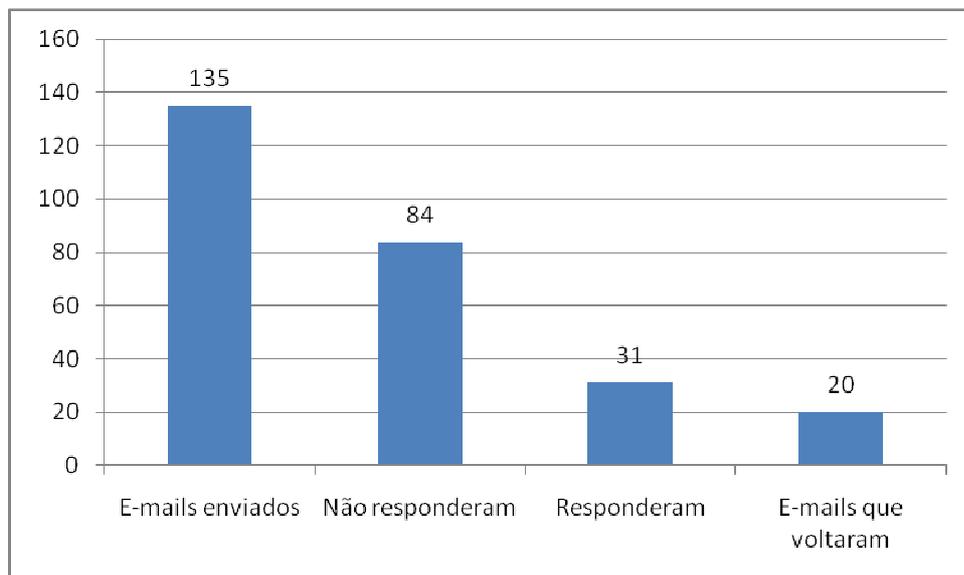


Gráfico 1 - Distribuição dos e-mails enviados. ALVES FIORIN, 2011.

Das 31 egressas que responderam ao e-mail, 23 delas enquadravam-se nas características estabelecidas previamente para a escolha dos sujeitos da pesquisa, ou seja, trabalhavam em escolas, as demais afirmavam não estar trabalhando. Porém, das 23 pedagogas que responderam estar trabalhando em escolas, oito não responderam ao questionário. Sendo assim, com base nestes dados, encerraram-se os questionários com as respostas de 15 pedagogas egressas do curso de Pedagogia entre 2005 e 2010 de uma mesma Universidade do Rio Grande do Sul e que trabalham atualmente em escolas.

Entende-se que a organização, não somente dos procedimentos da pesquisa, mas dos questionários, é essencial para que o pesquisador não se distancie do tema e dos objetivos da investigação. Apesar disto, os procedimentos não podem “engessar” o pesquisador, pois precisam possibilitar mudanças necessárias no decorrer da pesquisa. Sendo assim, os questionários e procedimentos de análise foram pensados, nesta pesquisa, embasados pelo referencial sobre perspectiva dialética e Análise de Conteúdo.

A pesquisa foi planejada conforme a proposta de sequência a seguir:

- a - escolha e estabelecimento de critérios para a seleção dos sujeitos;
- b - convite para os sujeitos em questão participarem da pesquisa, explicando-lhes a proposta do projeto;
- c - solicitação de autorização para utilizar os dados do questionário;
- d - questionário;
- e - revisão dos dados e sua organização em tabelas;
- f - análise dos dados;
- g - grupo de interlocução;
- h - revisão da pesquisa;
- i - sistematização.

Posteriormente ao tabelamento dos questionários e à sua análise, realizou-se um grupo de interlocução com as pedagogas participantes da pesquisa. Ferreira apresenta o grupo de interlocução como

[...] uma maneira de redimensionar diferentemente a pesquisa, extraindo-lhe a aparência de ser mero aproveitar-se do discurso da interlocutora e com a pesquisa se beneficiar, sem contribuir e sem socializar os resultados. Além do mais, é um encaminhamento da pesquisa capaz de torná-la atividade que congrega os sujeitos envolvidos, tendo a linguagem como ambiente da produção coletiva dos sentidos e do contínuo redimensionamento da ação, visando a encontrar respostas ao problema. (FERREIRA, 2006, p.38)

Este grupo compreendeu um encontro, gravado em áudio, com duração de 01:30 horas. Este foi um momento de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa a fim de socializar os resultados do estudo e discutir sobre estes dados e sobre questões que ainda necessitam ser ampliadas.

O grupo de interlocução foi organizado a partir de alguns passos:

- 1- exposição da proposta do grupo de interlocução para os sujeitos da pesquisa;
- 2- apresentação de slides com os resultados da pesquisa e da coleta de dados inicial;
- 3- discussão sobre os resultados da pesquisa;
- 4- apresentação de questões que surgiram após as análises dos dados;
- 5- discussão sobre as novas questões apresentadas buscando ampliar a pesquisa e suprir algumas lacunas que possam ter ficado em relação à coleta de dados inicial;
- 6- oportunizar um espaço em que os sujeitos exponham dúvidas sobre o tema ou sobre a pesquisa;
- 7- esclarecimentos e sistematização.

Desta forma, conseguiu-se, a partir do grupo de interlocução, amenizar uma das críticas geralmente feitas às pesquisas que envolvem pessoas: a falta de resposta ou retorno em relação à participação na pesquisa. É cada vez mais evidente a resistência de professores, pedagogos ou demais pesquisadores para participar de pesquisas em projetos, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações ou Teses. Além de pouco tempo disponível, os sujeitos destacam que não tem retorno sobre sua participação nas pesquisas. O que aconteceu com as informações fornecidas por eles? Como os dados foram analisados? Como pensavam os demais que também participaram da pesquisa? Estas são apenas algumas questões problematizadas por quem se disponibiliza a participar de uma pesquisa.

O grupo de interlocução vem ao encontro desta situação, tornando-se uma ferramenta de coleta e discussão dos dados, oportunizando, aos participantes do estudo, interagirem-se dos resultados e problematizarem questões apresentadas pelo/pela pesquisador(a) e por eles mesmos acerca do tema da pesquisa.

Complementando, esta etapa da investigação combina-se com a proposta dialética de transformação, não transformação da realidade em si, mas da percepção do contexto no qual estão inseridas as pedagogas e da possibilidade de mudança em seu trabalho e, até mesmo, de suas concepções.

A coleta dos dados aconteceu em diversos momentos. O primeiro, de pesquisa documental, do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de uma Universidade do RS do ano de 2004 e de 2007, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; acreditando que estes documentos são de extrema relevância para a compreensão do contexto no qual o curso de Pedagogia e o trabalho dos pedagogos(as) estão inseridos. O segundo momento compreendeu o questionário e, no último, aconteceu o grupo de interlocução. Todos os dados foram tabelados e analisados segundo o processo descrito a seguir.

## **1.2 Constituindo a Análise dos dados**

Na análise dos dados, que tem por objetivo “[...] propor uma explicação do conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada” (CHIZZOTTI, 2006, p. 69), foi realizada uma Análise de Conteúdo, sendo esta, considerada “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável [...]” (BARDIN, 2006, p. 27). Complementando, Chizzotti (2006) afirma que esta análise tem como objetivo “compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Assim, após os questionários, na análise, pretendeu-se buscar elementos importantes que pudessem enriquecer o trabalho, pensando os objetivos da pesquisa e a problemática, analisando além dos sentidos e significados explícitos nas mensagens, mas buscando compreender o conteúdo oculto, o que está nas entrelinhas. Desse modo, constitui-se o processo de interpretação que, segundo Bardin (2006), significa buscar a compreensão das categorias, indo além do aparente, já que a “[...] mera descrição das características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores” (FRANCO, 2005, p. 21).

Pode-se afirmar ainda, que “A Análise de Conteúdo busca a essência da substância de um contexto nos detalhes e informações disponíveis. Não trabalha somente com o texto de *per se*, mas também com detalhes do contexto [...]”

(MARTINS, 2006, p. 35-36), fazendo inferências sobre os discursos, não isolando suas partes e não as separando da realidade na qual estão inseridas.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), organiza-se em torno de três pontos:

- 1 - “a pré-análise”;
- 2 - “a exploração do material”;
- 3 - “o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Na fase da pré-análise o pesquisador organiza os dados, sistematizando as ideias iniciais, estabelecendo um programa flexível a ser seguido. Nesta primeira etapa escolhem-se os documentos a serem analisados, formulam-se hipóteses e objetivos (BARDIN, 1977). Sobre as hipóteses é preciso destacar que: “Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Importante considerar que apontar hipóteses é interrogar a si mesmo sobre as possibilidades que estão surgindo, podendo confirmar ou não as considerações iniciais.

Pode-se organizar a pré-análise, de acordo com Franco (2005), a partir de alguns passos:

- a - A leitura flutuante: entendida como primeiro contato com os documentos e textos a serem analisados, buscando representações, impressões;
- b - escolha dos documentos;
- c - formulação das hipóteses: suposição provisória que se buscará confirmar ou não;
- d - referência aos índices (menção) e a elaboração de indicadores (frequência).

Após a pré-análise dos dados, o material (questionários tabelados, documentos, dados do grupo de interlocução) foi explorado e organizado para que a próxima etapa, de categorização, tratamento dos resultados e interpretação, acontecesse.

A categorização é ponto crucial para a Análise de Conteúdo. Ela é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). Como já relatado, neste trabalho, criou-se *a priori* algumas categorias (Trabalho, Pedagogia, Curso de Pedagogia e Pedagogos(as)), pois se compreendeu que elas eram significativas para o início da

pesquisa, já que auxiliavam em um direcionamento do que se pretendia investigar e problematizar.

Considerando o percurso descrito sobre as análises, é relevante destacar que os Projetos Pedagógicos e as Diretrizes compreenderam uma pesquisa documental, caracterizada por ser uma fonte primária de coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 1990), em que são analisados documentos sem tratamento analítico de outros autores. Este momento compreendeu a análise dos documentos e a contextualização do curso de Pedagogia e do trabalho dos/das pedagogos(as). A pesquisa documental tem a finalidade de complementar as informações obtidas por outros métodos, como os questionários e grupo de interlocução realizados, esperando encontrar nos documentos informações relevantes para o objeto em estudo: o trabalho dos/das pedagogos(as).

A análise dos documentos aconteceu partindo das categorias antes mencionadas. Já os questionários e o grupo de interlocução possibilitaram, além de análises a partir das categorias *a priori*, o surgimento de um novo leque de categorias a partir do discurso dos sujeitos da pesquisa.

Assim, considerando o caminho metodológico relatado, buscou-se alcançar os objetivos propostos, refletir sobre a problematização considerando as contradições que surgissem, apresentar considerações sobre o tema em questão, visando à transformação e à contribuição para pesquisas acadêmicas.

## **2 TRABALHO E PEDAGOGIA: QUESTÕES PARA REFLETIR**

Inicia-se aqui a parte teórica deste trabalho. Nesta etapa, evidencia-se a base que fundamentou as análises realizadas. Acredita-se que a melhor forma de dar início a esta discussão é partindo de uma das perguntas que move esta pesquisa: qual o trabalho dos/das pedagogos(as)? Foram quatro anos em uma graduação em Pedagogia Licenciatura Plena e percebeu-se que esta é uma questão cada vez mais recorrente, e, por isso, optou-se por aprofundá-la neste trabalho. Para compreender melhor o estudo realizado, acreditou-se ser importante esclarecer alguns pontos sobre o trabalho do qual se está falando, aprofundando e problematizando o trabalho dos/das pedagogos(as), posteriormente, a partir dos discursos das pedagogas que participaram da pesquisa, no capítulo sobre as análises.

### **2.1 Trabalho e relações de produção**

Para entender o trabalho dos/das pedagogos(as) acreditou-se ser necessário, primeiramente, discutir o que é trabalho e de que trabalho se está falando. Ferreira (2010a) apresenta o trabalho como “[...] relacionado teleologicamente ao que é o ser humano, sua capacidade de intervir na natureza e de se constituir cidadão (FERREIRA, 2010a, p. 217). Ainda na compreensão da autora, “O trabalho estabelece a condição de o mundo humano existir [...]” (FERREIRA, 2010a, p. 217). Desta forma, se quer dizer que o trabalho não é mera reprodução das relações sociais, mas produção, é o que constitui o sujeito.

Saviani (2007, p. 154), ao discutir o trabalho afirma que “[...] diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades”. O trabalho é “atividade vital” a partir da qual os homens se diferenciam dos animais, é centralidade, produção, é a manifestação da capacidade humana de criar. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e por

ela é transformado. “[...] O que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154). Este trabalho do qual se fala e se defende como central na vida humana é um trabalho que humaniza e, não, um trabalho que aliena.

O trabalho é uma atividade humana central na história da humanidade, contudo, em seu processo de sociabilidade, posteriormente, com o advento do capitalismo, ele se transformou e se complexificou (ANTUNES, 2005). Desta forma, reduz-se o trabalho que humaniza e tem maior destaque o trabalho para o capital: o trabalho alienado.

A partir desta morfologia do trabalho e da influência do capitalismo sobre ele decorrem algumas questões: penoso ou humanizador? Degradante ou libertador? Alienante ou emancipador? Como caracterizar o trabalho? Um dos pontos a serem discutidos a partir destas questões é a diferenciação entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Nas concepções marxistas tem-se o entendimento de que o trabalho concreto é este trabalho que humaniza, é o trabalho para atender às necessidades, trabalho que tem em sua produção um caráter útil, em que o trabalhador tem controle sobre o processo e o resultado de seu trabalho. O trabalho abstrato é o trabalho estranhado e alienado, é o trabalho para o capital, para a produção de mercadorias. Como afirma Antunes (2005, p. 78), o trabalho abstrato é “[...] desprovido de sentido humano e social”.

Na sociedade organizada para a produção, o trabalho sem sentido é comum e tem conseqüências. Oliveira e Duarte (2003) discutem sobre essa perda de sentidos do trabalho, afirmando que o trabalhador, que executa funções sendo responsável por apenas uma etapa da produção e que perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção.

No contexto da sociedade capitalista poder-se-á perceber que, atualmente, existem diversos tipos de trabalho: “[...] trabalhos parciais, precários, temporários, [...] não-trabalho, desemprego estrutural” (ANTUNES, 2005, p. 12). O trabalho tem sofrido grandes transformações e, sua nova morfologia tem englobado “[...] além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços [...]” (ANTUNES, 2005, p. 17), outras formas informais de trabalho como os trabalhos temporários (*part-time*).

Para acompanhar esta nova configuração do trabalho a classe trabalhadora também mudou, sendo compreendida pelo “[...] conjunto de seres sociais que vivem

da venda de sua força de trabalho, que são desprovidos dos meios de produção” (ANTUNES, 2005, p. 52). Deste modo, não estão compreendidos na classe trabalhadora os “gestores do capital” e os que vivem de juros e especulação.

A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível e organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor (mais-valia), tempo de trabalho não pago (FRIGOTTO, 2001, p. 45).

Desta forma, a classe trabalhadora acaba por ser explorada e sofrer as conseqüências desta organização do trabalho em relação ao capital. É importante lembrar que o trabalho pode ser percebido como degradante ou como emancipador, depende de como ele está inserido na vida dos trabalhadores. Antunes (2005) afirma que quando a vida se resume ao trabalho, este passa a ser um esforço penoso, alienante, aprisionando indivíduos de modo unilateral. Portanto, seria preciso ir contra este tipo de trabalho que “[...] infelicita o ser social” (ANTUNES, 2005, p. 14) para ser possível alcançar o trabalho humanizador e autônomo.

Neste estudo, fala-se de um trabalho específico, o trabalho dos/das pedagogos(as). Como mencionado anteriormente, muitas são as imprecisões e dúvidas em relação a este trabalho, geralmente, questiona-se: O trabalho do/da pedagogo(a) é a gestão? É trabalhar como professor(a) em turmas da Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental? É a coordenação? É trabalhar somente na escola?

O trabalho do/da pedagogo(a) não é bem entendido nem mesmo através das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>6</sup>, instituídas em 2006, que foram criadas para organizar o Curso de Pedagogia. As dúvidas em relação a este trabalho e ao próprio curso de Pedagogia são visíveis na constituição histórica do curso, em que muito se questionou sobre o/a pedagogo(a) trabalhar como técnico ou como professor(a), sobre a extinção do Curso de Pedagogia e sobre seu currículo, sobre o trabalho dos/das pedagogos(as) estar restrito a sala de aula ou compreender outros espaços.

Neste estudo defende-se o trabalho dos/das pedagogos(as) como a práxis<sup>7</sup>, a gestão, a pesquisa e a reflexão, um trabalho que vai além da sala de aula, que não

---

<sup>6</sup> As Diretrizes Curriculares serão abordadas no capítulo 4 desta dissertação.

<sup>7</sup> Retomo a ideia de práxis, muito bem caracterizada por Carr (2002): [...] Lo característico de la *praxis* es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la “teoría” que la rige. [...] Sin embargo, em la *práxis*, la teoría está tan sometida al cambio como lá práctica misma. Ni la teoría ni la

produz mercadorias<sup>8</sup> diretamente, que exige raciocínio, que é trabalho intelectual, que envolve conhecimento, comunicação, cooperação. Defende-se que o campo de trabalho do/da pedagogo(a) seja amplo, podendo compreender a docência, mas indo além dela. Contudo, no momento em que esse profissional assume um destes campos ele deve ser responsável somente por esta “função”, para que seu trabalho não se intensifique.

É preciso considerar que a sociedade em que se vive é capitalista, organizada a partir do capital, que prima pela produção de mercadorias e de valor de troca. Esta realidade acaba por intensificar e, muitas vezes, desvalorizar o trabalho dos/das pedagogos(as) que, como os demais trabalhos, fica subordinado a lógica do capital. Contudo, mesmo considerando este contexto, é interessante pensar que

Por detrás de todo trabalho, existe um sujeito portador de uma subjetividade. O sujeito transforma o trabalho e, por ele, é transformado. Essa permanente simbiose recursiva produz subjetividade que, por sua vez, incide na constituição do sujeito e no trabalho que ele realiza (SANSON, 2010, p. 05).

Apesar das instituições de educação terem se adaptado às determinações reprodutivas em manutenção do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2005), é importante considerar que o trabalho dos/das pedagogos(as) possui uma subjetividade. Mas qual o sentido desta subjetividade considerando que este trabalhador irá se constituir a partir de seu trabalho em uma sociedade capitalista que exige que o profissional apresente resultados/produtos de seu trabalho, que o trabalhador venda sua força de trabalho ao capitalista que compra e se apropria dela? A resposta está na própria subjetividade que

[...] trazida pelos trabalhadores torna-se também norma da produção, passa a ser constitutiva ao novo modo produtivo e tem a capacidade potencial, inclusive, de transformar a estrutura dominante do *lócus* produtivo. Por um lado, a cooperação subjetiva dos trabalhadores configura novas práticas e estruturas de exploração; por outro, abre possibilidades de afirmação do sujeito do trabalho (SANSON, 2010, p. 48).

---

práctica gozan de preeminência: cada una modifica y revisa continuamente la otra (CARR, 2002, p. 101). Além disso, é relevante considerar que “[...] A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, como sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia” (FRANCO, 2008b, p. 114).

<sup>8</sup> Segundo Marx (2010, p. 57), “[...] a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas [...]” O autor complementa: “[...] as mercadorias são conjunções de dois fatores, matéria fornecida pela natureza e trabalho” (MARX, 2010, p. 65).

Em cada período histórico o trabalhador vai se adaptando, modificando o seu trabalho, a sua subjetividade e a ele próprio, tornando-se capaz de atender ao sistema e modificá-lo ao mesmo tempo.

Porém, é preciso considerar que o trabalho e o trabalhador estão inseridos em uma sociedade capitalista que também está em constante mudança. Portanto, com o intuito de melhor compreender o contexto desta sociedade, destacam-se alguns pontos sobre o taylorismo/ fordismo e sobre o toyotismo que aprofundarão importantes questões acerca do trabalho.

Durante boa parte do século XX, principalmente a partir de 1920, o taylorismo<sup>9</sup>/ fordismo<sup>10</sup> representou a organização do sistema produtivo e dos processos de trabalho que vigoraram na indústria (ANTUNES, 1999). O taylorismo/ fordismo “[...] baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada* [...]” (ANTUNES, 1999, p. 36). Nessa conjuntura, primava-se pelo combate ao desperdício, redução do tempo e aumento do ritmo de trabalho, o que intensificava a exploração de mão de obra e tornava o trabalho uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 1999). O taylorismo/ fordismo realizava uma “expropriação intensificada do operário-massa”, excluindo-o de participar da organização do processo de trabalho, já que sua “função” era isolada e repetitiva, sem representatividade do conjunto, sem sentido para o trabalhador.

Já os trabalhadores da década de 1960 e 1970 apontavam problemas relativos à organização das relações sociais de trabalho, defendendo que a organização taylorista e fordista subordinava o trabalho ao capital, afirmando que o que estava no centro da ação operária era a possibilidade de controle social dos trabalhadores, dos meios materiais do processo produtivo (ANTUNES, 1999). Além das manifestações, a partir de 1970, o capitalismo dava sinais de um quadro crítico. Segundo Antunes (1999), os traços mais evidentes foram:

- queda da taxa de lucro;
- esgotamento do padrão de acumulação taylorista/ fordista de produção;

---

<sup>9</sup> Taylorismo (Administração Científica) é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional com um tempo mínimo.

<sup>10</sup> Idealizado por Henry Ford, o Fordismo foi desenvolvido para a obtenção de maior eficiência e aumento das economias de escala na produção de produtos discretos e razoavelmente padronizados. “O seu sucesso originou o crescimento de um grande mercado consumidor para produtos fabricados em massa” (ALVES FILHO; MARX; ZILBOVICIUS, 1992, p. 115).

- hipertrofia da esfera financeira;
- a crise do *welfare state*<sup>11</sup> (Estado do bem-estar social) acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- incremento acentuado das privatizações.

O capital teria que passar, então, por uma reestruturação “[...] com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo [...]” (ANTUNES, 1999, p. 36). Nesse processo, os capitalistas perceberam que,

A apropriação das atividades *intelectuais* do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do processo de trabalho, configuram um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada dos ciclos de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade (ANTUNES, 1999, p. 56).

Sendo assim, substitui-se a exploração da força de trabalho muscular dos trabalhadores na execução de apenas uma tarefa, característico do taylorismo/fordismo, para “[...] multiplicar o lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência [...]” (ANTUNES, 1999, p. 45). Considerando estas constatações, foi-se, aos poucos, implantando o toyotismo<sup>12</sup>.

O “modelo japonês” surge, então, para responder à concorrência internacional. Baseado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e dos mercados, marcou a produção em pequenas séries e a participação do trabalhador nos objetivos empresariais. Na perspectiva de alguns autores, o modelo flexível japonês foi precursor por considerar a subjetividade dos operários como o fator mais importante da empresa (SILVA; SILVA, 2009, p. 02).

Percebeu-se que um trabalhador que não fica restrito somente a uma função, que raciocina no ato do trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos poderia vir a ser um trabalhador polivalente (ANTUNES, 1999). Assim, os trabalhadores passavam a ser “multifuncionais” para atender ao novo sistema, assumindo responsabilidades e sendo responsabilizados pela produção, o que não significava que eles teriam melhores condições de trabalho. No toyotismo, a organização do trabalho tem como finalidade a intensificação das condições de expropriação da força de trabalho, reduzindo ou eliminando o trabalho improdutivo,

<sup>11</sup> No *welfare state* o Estado desempenha papel principal na proteção e promoção de direitos econômicos e sociais dos cidadãos, primando pela igualdade de oportunidades e riquezas.

<sup>12</sup> Modelo japonês de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial. Representava a horizontalidade do poder de decisão e a flexibilização nas relações de trabalho.

procurando associar um menor contingente de força de trabalho com uma maior produtividade, em um processo produtivo flexível (ANTUNES, 1999), o que acaba por desencadear mudanças significativas para a produção e para os trabalhadores.

É possível perceber essas variações do taylorismo/ fordismo para o toyotismo, possibilitando uma maior compreensão em relação à organização do trabalho nestes distintos momentos. Estas transformações no processo de produção, apontadas no decorrer deste período, afetaram o mundo do trabalho diretamente. Antunes (1999) apresenta as mudanças mais importantes:

- 1 - diminuição do operariado manual, fabril;
- 2 - aumento da subproletarização ou precarização do trabalho, decorrentes da expansão do trabalho parcial, temporário e terceirizado;
- 3 - aumento do trabalho feminino;
- 4 - expansão dos assalariados médios;
- 5 - exclusão dos trabalhadores jovens e “velhos” do mercado de trabalho dos países centrais;
- 6 - intensificação e superexploração do trabalho;
- 7 - desemprego estrutural.

É possível perceber como a classe trabalhadora se fragmentou, se complexificou e tornou-se mais heterogênea. “[...] Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” [...]. De outro, uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje é atingida pelo desemprego estrutural” (ANTUNES, 1999, p. 191).

A educação e a escola estão diretamente ligadas ao social, à política e à economia. Porém, muitas vezes, não se percebe esta relação ou esta influência do sistema capitalista nas escolas, no trabalho de professores(as) e pedagogos(as). Libâneo (2002) ao caracterizar a educação afirma que

[...] a educação [...] insere-se no conjunto de relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade. [...] a prática educativa é sempre expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. [...] a educação é um acontecimento sempre em transformação. Ou seja, os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais (LIBÂNEO, 2002, p. 79).

O autor complementa, dizendo que “[...] Desde Marx e Engels, a educação somente pode ser compreendida como produto do desenvolvimento social [...]”

(LIBÂNEO, 2002, p. 86). Sendo assim, a educação é dependente dos interesses e práticas de classe em que o processo de transformação da educação está ligado à transformação das relações sociais vigentes em cada sociedade. (LIBÂNEO, 2002). Porém, muitas vezes, não se percebe que esta influência do sistema capitalista reflete-se também nas escolas, no trabalho de professores(as) e pedagogos(as). A escola é percebida, por muitos, como algo à parte das questões políticas e econômicas, mas a realidade é que a escola está inserida na sociedade capitalista e também sofre e participa das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Hypolito afirma que

A passagem do controle público da educação e da escola, regido pela sociedade (político), para o controle privado (econômico), diretamente regido pelo mercado, segundo os preceitos do neoliberalismo, provoca uma redução da autonomia relativa da educação em relação à economia. A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais é regida e avaliada por critérios “técnicos” de eficiência e produtividade. (HYPOLITO, 2008, p. 09)

A escola passa a ser responsável pela reprodução do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007), fazendo com que o “[...] ensino torne-se dependente daquilo que é definido pelo lado de fora da escola” (VIEIRA, 2004, p. 82). Desta forma, o currículo e o trabalho desenvolvidos na escola são organizados em função das exigências do mundo do trabalho para a sociedade, ainda mais que

Ainda que parciais ou pouco efetivos, os processos de educação, hoje, procuram dar respostas aos inúmeros dilemas enfrentados em cada sociedade. Essas respostas estão diretamente relacionadas à busca de alternativas efetivas frente à miséria e à ignorância, frente à alienação e à exclusão (CAMPOS, 2009, p. 49).

Considerando esta conjuntura, em que a escola e a educação também são organizados pela lógica do capital, é importante pensar como o/a pedagogo(a), que não produz mercadorias diretamente, mas que é *classe que vive do trabalho*<sup>13</sup>, que está em meio a competitividade da sociedade contemporânea, se reconhece e reconhece seu trabalho neste contexto? Será que os/as pedagogos(as) percebem que as mudanças no sistema de produção também podem ser percebidas em seu trabalho?

Com base no contexto apresentado, evidencia-se que o trabalho do qual se fala nesta pesquisa, o trabalho dos/das pedagogos(as), é intelectual, um trabalho

<sup>13</sup> Esta expressão é citada por Antunes (1999), para se referir à classe trabalhadora, àqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. “Ela não se restringe [...] ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho assalariado” (ANTUNES, 1999, p.102).

que envolve conhecimento, comunicação, cooperação e subjetividade. Este trabalho não é qualquer trabalho, é o trabalho dos/das pedagogos(as), ou seja, que se refere à área da Pedagogia, que tem como objeto de estudo a educação. Portanto, para melhor compreender este trabalho é importante aprofundar a própria Pedagogia e entendê-la a partir da educação, área de trabalho dos/das pedagogos(as).

## 2.2 Pedagogia como ciência da educação

Ao iniciar a discussão sobre Pedagogia apresenta-se uma breve retomada de sua relação com a Filosofia, já que a Pedagogia aparece inserida na história da Filosofia “[...] bem antes do nascimento da pedagogia como um campo específico de saber [...]” (DALBOSCO, 2006, p. 1121), em uma relação que competia à Filosofia oferecer os fundamentos à Pedagogia, já que a Filosofia era entendida como fundamento da Educação.

Aos poucos a Filosofia começava a ser entendida como *primeira ciência*, e a relação entre Filosofia e Pedagogia passava a ser compreendida como uma relação entre a ciência e a Pedagogia, resultando assim, em um “positivismo do saber pedagógico” (DALBOSCO, 2006). Nesse sentido, “A Pedagogia era, então, classificada como arte, técnica, teoria, ciência e filosofia” (TOMAZETTI, 2003, p.23), levando para seu conteúdo uma postura filosófica de determinar a racionalidade e validade do “saber”, considerando a Filosofia fundamental na constituição dos estudos pedagógicos (DALBOSCO, 2006).

No início do século XX esse cenário muda. “[...] Começam as tentativas de diferenciar um discurso científico sobre a educação, representado pela Pedagogia (científica), e um discurso generalista/ totalizante sobre a educação: o discurso filosófico sobre a educação” (TOMAZETTI, 2003, p. 27). Aos poucos, o discurso pedagógico foi se separando do discurso filosófico, e outras ciências foram tendo destaque no campo educacional.

A Sociologia adquiria condição de ser a ciência mestra na construção do discurso educacional, reivindicando a História como seu campo auxiliar. A Psicologia, que esteve sempre vinculada à Filosofia, também tornou-se uma ciência auxiliar. [...] As temáticas da educação, a partir de então, seriam objetos das diferentes ciências da educação e a Filosofia, com a perda de

sua hegemonia, passaria a disputar espaço para proferir o seu discurso sobre a educação (TOMAZETTI, 2003, p. 30).

Em seguida, a História da Educação foi, também, considerada não-científica. Com o passar do tempo novos discursos sobre a Filosofia e Psicologia surgiram. Aos poucos aumentavam as discussões sobre a cientificidade do discurso educacional e sobre o campo de estudo da Filosofia, não entendida mais como Pedagogia filosófica. A partir de então, alguns teóricos passam a discutir a Filosofia e a Pedagogia independentes uma da outra.

Considerando esta breve contextualização, busca-se aprofundar a Pedagogia especificamente, para compreendê-la melhor. Assim, inicia-se afirmando que a Pedagogia não é apenas um curso de graduação, mas uma ciência. Libâneo (2005) faz esta distinção ao defender a cientificidade da Pedagogia. Para o autor,

[...] a pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana. O objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo do fenômeno educativo, em todas as suas dimensões. É óbvio que um campo científico pode transformar-se num curso mas, antes, é preciso saber qual é o conteúdo desse campo científico. [...] (LIBÂNEO, 2005, p. 03)

Acredita-se que a Pedagogia é uma ciência, é ciência da educação. Para defender essa proposição acredita-se ser necessária uma explanação sobre ciência e sobre educação. Por ciência defende-se a compreensão estabelecida por Ferreira (2010b), que afirma:

Quando reitero ser a Pedagogia a ciência da educação, não estou a defender uma cientificidade unitária, tampouco uma ciência pautada por verdades e ortodoxias. Defendo uma ciência dialogicamente elaborada, capaz de compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade, com certeza, mas considerando a linguagem, a subjetividade e a historicidade também implicadas nos fenômenos (FERREIRA, 2010b, p. 234-235).

Como a educação é o objeto de estudo da Pedagogia faz-se *mister* compreendê-la melhor. Franco (2008c), ao explicar o objeto de estudo da Pedagogia, a educação, apresenta-o como prática social humana,

[...] um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congela alguns momentos de sua prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua dialeticidade, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas a potencialidade latente de seu processo de transformação (FRANCO, 2008c, p. 75).

Defende-se uma ciência pautada no diálogo, que considera a subjetividade e a historicidade do fenômeno. Da mesma forma, acredita-se em uma educação como prática social, em processo, histórica, dialética, que visa à transformação.

Como objetiva-se compreender melhor a Pedagogia, contextualiza-se em Saviani (2008) um pouco dos significados e sentidos deste conceito que, desde a Grécia antiga, possui dupla referência:

De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à Paidéia entendida como a formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança (SAVIANI, 2008, p. 02).

E o autor complementa: “Foi a partir do século XIX que tendeu a se generalizar a utilização do termo “pedagogia” para designar a conexão entre elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo [...]” (SAVIANI, 2008, p. 06).

Após essa divisão/confusão conceitual em relação à Pedagogia, iniciaram-se, a partir do século XX, discussões acerca da cientificidade da Pedagogia. Franco (2008a) auxilia nesta compreensão quando se refere a alguns aspectos da Pedagogia:

[...] à medida que a Pedagogia foi (ou é) considerada como tecnologia ela só pode produzir conhecimentos referentes à técnica; se a Pedagogia é considerada em seu viés metodológico, ela produzirá conhecimentos sobre métodos; se, por outro lado, a Pedagogia é concebida como ciência da e para a práxis educativa, ela poderá produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos docentes [...] (FRANCO, 2008a, p. 361).

Reconhece-se a Pedagogia como ciência da educação, que estuda o processo educacional no todo, afirmando-se como ciência na medida em que tem por objeto de pesquisa a práxis educativa tomada em sua totalidade.

Apesar do exposto até o momento, a Pedagogia nem sempre é entendida como ciência da educação. Para Franco (2008c), esta afirmação justifica-se quando se dissocia “atividade educativa” e “exercício pedagógico”, o que, ao longo do tempo,

[...] foi produzindo a não-valorização científica da pedagogia que, abdicando de ser a ciência da educação, foi se contentando em ser apenas um instrumento de organização da instrução educativa. Outras ciências, distintas da ótica do pedagógico, foram assumindo o papel que lhe deveria ser destinado, qual seja, o de mediadora interpretativa da práxis (FRANCO, 2008c, p. 72).

Como se pode perceber pela argumentação de Franco (2008c), há uma discussão sobre a ciência da educação e as ciências da educação, em que cada *ciência* ou *ciências* defendem o seu ponto de vista. Saviani (2008) fez uma relevante consideração acerca destas ciências, afirmando que

As chamadas ciências da educação, em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto (SAVIANI, 2008, p. 139).

Poderia citar como ciências da educação: a Psicologia da educação, a Sociologia da educação, a Antropologia da educação, a Filosofia da Educação, dentre outras que perpassam a educação, mas não tem seu ponto de partida e nem de chegada na educação. Contudo, quando se fala de ciência da educação, a educação torna-se ponto inicial e final, sendo, ainda, o centro das preocupações (SAVIANI, 2008). Franco (2008c) complementa:

A pedagogia, para poder dar conta de seu papel social, deverá definir-se e exercer-se como uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compreensíveis com a expectativa da emancipação da sociedade (FRANCO, 2008c, p. 73).

Com base nestas afirmações reforça-se que a Pedagogia está envolvida diretamente nos processos educacionais, partindo e retornando à educação, tendo a práxis educativa como objeto de pesquisa. Franco (2008c) reforça esta argumentação:

Apostar na pedagogia como ciência da educação significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. Significa acreditar que todo processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que criará à prática novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se auto-avaliar e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo (FRANCO, 2008c, p. 78).

Acredita-se em uma Pedagogia que contemple a pesquisa e a transformação a partir da práxis educativa, que crie novas possibilidades, que recrie, se auto-avalie e modifique a educação, que é seu objeto de estudo, seu ponto de partida e de

chegada. Franco (2002, p. 109) complementa, afirmando que a Pedagogia hoje deve ser “[...] a ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras contemporâneas”.

Defendeu-se nesta pesquisa uma das possíveis leituras sobre a Pedagogia, aqui entendida como ciência da educação. Todavia, como será possível perceber no capítulo 5, esta compreensão da Pedagogia como ciência nem sempre é aceita, nem mesmo pelos/pelas pedagogos(as).

### 3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: SUA TRAJETÓRIA E SUA HISTÓRIA

Quando iniciou a escrita deste trabalho muito se questionava sobre os motivos pelos quais o trabalho do/da pedagogo(a) era visto com muitas imprecisões por algumas pessoas, somente prático ou direcionado ao trabalho como professor(a), por outras. Na busca por compreender um pouco mais este contexto, acreditou-se ser essencial um estudo maior sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil, acreditando que através de sua historicidade seria possível perceber a relação entre pedagogos(as), “*perfil*”<sup>14</sup> deste profissional, “*docência*”<sup>15</sup>, componentes curriculares, licenciatura e bacharelado; ampliando a compreensão sobre o passado e possibilitando projetar o presente. Como já destacado anteriormente, a historicidade vai possibilitar ao leitor perceber a intencionalidade da pesquisa, reunindo condições teóricas para propor uma transformação da realidade.

Através dessa historicidade foi possível perceber que o curso de Pedagogia passou por diversas e distintas transformações no decorrer dos anos: quanto à sua existência, à desestruturação, à “*formação*”<sup>16</sup> de professores, ao seu currículo, à divisão ou não entre bacharelado e licenciatura, às funções do/da pedagogo(a). Desde sua criação, o Curso tem sido questionado em muitos aspectos, dentre eles, se denotava ou não um conteúdo próprio.

O Curso de Pedagogia no Brasil “[...] foi instituído [...] através do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939” (SILVA, 2006, p. 11). Este Decreto

[...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática (CRUZ, 2008a, p. 47).

---

<sup>14</sup> A palavra “*perfil*” é uma designação das DCN para referir-se ao profissional Pedagogo.

<sup>15</sup> Apresenta-se, neste trabalho, a palavra “*docência*” porque esta é uma categoria muito freqüente e importante nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Acredita-se que a categoria *docência* representa o trabalho do/da pedagogo(a) na sala de aula, como professor. Porém, nas DCN, esta categoria tem sentido ampliado, remetendo-se também ao trabalho dos pedagogos em espaços não-escolares e outros setores da Educação.

<sup>16</sup> Quando menciono “*formação*” do/da pedagogo(a) refiro-me aos pedagogos que **cursaram/concluíram** o curso de Pedagogia, que obtiveram o título de pedagogos(as). Não faço, em momento algum, relação com a questão de formar analisando o radical “*form*”, “pôr em forma”, “modelar”. Associo “formar-se” em um curso de Graduação com **concluir o Curso**.

Assim surge o curso de Pedagogia, “[...] como bacharelado, na Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, numa “Seção de Pedagogia”, servindo de modelo para os cursos ofertados por outras IES” (FRAUCHES, 2006, p. 01). Nessa época, vivia-se os impactos do movimento escolanovista e a necessidade de garantir maiores espaços para o estudo e a constituição das condições de trabalho dos professores, em sua maioria, leigos.

Nesse período, a estrutura do curso seguia o modelo chamado “3+1”. Através desse modelo os bacharéis faziam o curso em três anos. Cursando mais um ano de didática formavam-se os licenciados. Com esta clara divisão o curso fragmentou-se, estruturando-se da seguinte forma:

a - Pedagogia Bacharelado: “complementos de matemática”, “história da filosofia”, “sociologia”, “psicologia educacional”, “fundamentos biológicos da educação”, “estatística educacional”, “história da educação”, “fundamentos sociológicos da educação”, “administração escolar”, “educação comparada”, “filosofia da educação” (SILVA, 2006).

b - Curso de Didática: “didática geral”, “didática especial”, “psicologia educacional”, “administração escolar”, “fundamentos biológicos da educação”, “fundamentos sociológicos da educação” (SILVA, 2006).

Com esta organização, o bacharel em Pedagogia precisaria cursar apenas *didática geral* e *didática especial* para a formação como licenciado, já que os demais componentes já faziam parte de seu currículo do bacharelado. (SAVIANI, 2008). Pouco tempo depois, as duas didáticas foram excluídas, dificultando ainda mais a compreensão sobre o trabalho do/da pedagogo(a).

Esse esquema de “3+1” vigorou até 1941, quando, através do Decreto de Lei n. 3.454, de julho de 1941, todas as faculdades de filosofia, ciências e letras foram proibidas de realizar simultaneamente o curso de didática com qualquer dos cursos de bacharelado (SAVIANI, 2008).

Segundo Silva (2006) havia uma inadequação em relação ao profissional bacharel, “[...] de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação” (SILVA, 2006, p. 13). Havia uma proposta para o bacharel trabalhar como técnico, mas não especificava-se qual seria exatamente o seu trabalho, o que se sabia era que “atuando como técnico, o pedagogo aproximava-se de um perfil profissional não-

docente, ou seja, aquele que exercia atividades administrativas vinculadas à educação” (CASTRO, 2007, p. 04).

No Parecer CNE/CP Nº 5/2005 apresenta-se um breve histórico do curso de Pedagogia, em que se reforça essa divisão entre bacharelado e licenciatura:

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas [...] (BRASIL, 2005, p. 03)

As dúvidas em relação ao bacharelado e à licenciatura refletiram a organização e estruturação do curso de Pedagogia da época: fragmentado e incerto. Afinal, qual seria o trabalho do/da pedagogo(a)? Ser técnico(a) ou professor(a)?

O enfoque no/na pedagogo(a) como técnico(a) aproximava a educação da lógica de mercado vigente no período. Como já mencionado, na década de 1960 visava-se pela produção em massa, homogeneidade e verticalismo, reflexos do taylorismo/ fordismo. A educação reproduzia essa lógica do capital, primando pela racionalidade técnica que levaria a uma maior produtividade. Esse direcionamento para a produtividade teve muita força principalmente de 1940 ao início de 1960 em que “[...] se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 47).

Viviam-se os impactos do modelo desenvolvimentista “[...] caracterizado pela introdução de uma lógica de desenvolvimento fundamentada por um processo de grande aceleração do crescimento econômico e pela implementação de um programa contínuo de industrialização no país” (BATISTA; CLARK; PADILHA, 2008, p. 01). Neste contexto passou-se a dar maior ênfase à importância da educação como instrumento de capacitação e qualificação de mão-de-obra para o processo de industrialização instaurado no Brasil desde a Era Vargas mas, principalmente, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), em que se buscava cinquenta anos de desenvolvimento em cinco anos de governo (BATISTA; CLARK; PADILHA, 2008).

Ainda em 1961, foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases. Em decorrência dessa aprovação, o Congresso Federal de Educação viu a necessidade de implementar “currículos mínimos” para vários cursos, dentre eles, o de Pedagogia. Sendo assim, em 1962, foi criado, por Valnir

Chagas, o Parecer CFE n. 251, que fazia algumas alterações no currículo do Curso de Pedagogia vigente até o momento no Brasil. Apesar de algumas mudanças, o Parecer de 1962 ainda não identificava precisamente o profissional a que se referia: o/a pedagogo(a). O parecer estabelecia “[...] que o curso de pedagogia destinava-se à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente [...]” (SILVA, 2006, p. 16). Refletindo sobre essa afirmação é possível perceber que o curso de Pedagogia compreenderia as duas áreas: bacharelado e licenciatura, técnico(a) e professor(a).

O intervalo de 1960-1964 foi marcado pela preparação de técnicos com o objetivo de atender ao apelo do modelo desenvolvimentista vigente, que primava pela formação de técnicos em larga escala visando à modernização (BRZEZINSKI, 1996). Neste contexto, percebe-se que o curso de Pedagogia, assim como demais áreas educacionais, guiava-se pelas transformações sociais, políticas e econômicas do período.

A educação era vista como um setor que possibilitaria a “[...] consolidação da estrutura do capital humano do país [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 66), acelerando assim, o processo de desenvolvimento econômico. Com isso, “[...] a universidade pensada para as elites se viu confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados para atender ao modelo desenvolvimentista” (CRUZ, 2008a, p. 52), já que

O direcionamento dado à política educacional pelos planejadores deixava clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo (BRZEZINSKI, 1996, p. 65).

Seguindo esta lógica, a educação restringia-se a atender às necessidades do sistema produtivo, “preparando” os estudantes para o mudo do trabalho e, não, para a produção de conhecimentos.

Esse cenário não amenizou as dúvidas que se tinha em relação ao curso de Pedagogia, que, desde sua criação, priorizava a construção e organização curricular. Destacava-se uma preocupação muito grande em relação às “funções” exercidas pelo profissional pedagogo(a) e seu campo de trabalho, sendo necessário repensar essas questões seguindo as mudanças políticas, sociais e econômicas do Período Militar.

Nesta época, procurava-se garantir a continuidade da ordem vigente através da reprodução, na escola, das condições do sistema social mais amplo, garantindo ordem e disciplina, utilizando a repetição como inibidora da criatividade. Os militares tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando convênios, entre eles, o acordo MEC-USAID<sup>17</sup>.

A parceria MEC-USAID intencionava para o país uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Pregavam um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública, em suma, não visava desenvolver o senso crítico dos educandos, menos ainda um entendimento real do seu quadro social (ASSIS, 2009, p. 04).

Os militares favoreciam prioritariamente aos interesses do Estado, transformando o sistema educacional em um núcleo de preparação para o mercado de trabalho, principalmente para as indústrias e multinacionais.

Nesse período, ainda buscava-se amenizar a difícil situação vivenciada no curso de Pedagogia, mesmo após o Parecer de 1962, para tanto, foi criado o Parecer CFE n. 252/69, “[...] que pretendia reformular as disciplinas e a estrutura curricular do curso [...]” (SILVA, 2006, p. 19). Este Parecer foi formulado em quatro itens:

[...] O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5 540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes cumum e diversificada (BRZEZINSKI, 1996, p. 71).

O Parecer de 1969 visava a distanciar-se do Parecer de 1962, recuperando a história do curso e as Leis vigentes no período, objetivando mudanças na estrutura curricular. Com o Parecer percebeu-se uma mudança significativa do ano de 1962 para o ano de 1969. Silva (2006) contextualiza esta questão afirmando que

[...] a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personifica a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação-, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta (SILVA, 2006, p. 53-54).

---

<sup>17</sup> Acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID). Essa parceria comprovava a subserviência da política governamental brasileira aos interesses políticos e econômicos estadunidenses.

Em 1969 estabeleceu-se que o curso de Pedagogia visaria à “[...] formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (SILVA, 2006, p. 26). Esta mudança do Parecer de 1962 para o de 1969 condiz com o que propôs a Lei 5.540/1968 da Reforma Universitária. Esta Lei “[...] provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar [...] especialistas em educação” (BRZEZINSKI, 1996, p. 67).

Para organizar estas especialidades dos/das pedagogos(as) foram criadas habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades. Segundo Brzezinski (1996, p. 77-78) “[...] os legisladores de 1969 estavam convictos de que, com a reforma, se definia, de uma vez por todas, a identidade do referido curso”, acreditando que o profissional pedagogo ocuparia funções específicas na escola e nos sistemas de educação. Silva (2006) apresenta uma contextualização muito relevante sobre essas “habilitações”, reforçando que o curso de Pedagogia supunha um só diploma:

O parecer é favorável a que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma *licença*, através de formação pedagógica, para efeito de ensino, pois, na verdade, o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de “licenciado” em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos, da emenda apresentada pelo então conselheiro D. Luciano Duarte (SILVA, 2006, p. 30-31).

A partir da discussão acima é possível questionar: se os conteúdos do bacharelado e da licenciatura se complementam na formação pedagógica do/da pedagogo(a), por que designá-lo de bacharel ou licenciado(a)? Por que não fundamentar o curso de Pedagogia apenas como curso de Pedagogia? Muitas destas respostas podem estar atreladas ao senso comum, em que a imagem do/da pedagogo(a) é ligada à sala de aula, ao professor para crianças, referindo-se a este profissional sempre como licenciado. A designação de licenciado ao/a pedagogo(a) não resolveu a maioria das questões principais em relação ao trabalho desse profissional:

O parecer n. 252/69, ao reconhecer as tarefas referentes à administração, supervisão, orientação educacional e inspeção no conjunto das atividades escolares e prever, para exercê-las, a formação de profissionais em habilitações distintas, regulamentando-as inclusive, acabou por determinar a necessidade de vários pedagogos em cada escola: o responsável pelas tarefas administrativas [...], o responsável pelas tarefas pedagógicas e o

responsável pelas tarefas de organização educacional. [...] (SILVA, 2006, p. 40)

Apesar dessa organização em habilitações ter especificado o trabalho dos/das pedagogos(as), acabou por dificultar ainda mais a compreensão sobre esse trabalho, fragmentando as possibilidades de trabalho em relação a funções que são educativas. Orientação, supervisão e administração, como eram designadas na época, não possuíam conhecimentos pedagógicos exclusivos, por que então deveriam ser separadas?

A divisão em habilitações lembra o sistema capitalista de produção, de divisão do trabalho, em que cada trabalhador tem uma função específica, tendo conhecimento somente desta função.

[...] tal como na fábrica, também na escola ocorreria a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e o que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola [...] (LIBÂNEO, 2005, p. 05)

Com esta fragmentação na escola acabar-se-ia por desvalorizar ainda mais o trabalho dos/das pedagogos(as), aumentando as dúvidas sobre o perfil do profissional que concluiria o curso. Libâneo e Pimenta (2002) afirmam que a divisão de funções estipuladas pelo Parecer de 1969 corresponderia a alguns aspectos problemáticos. Eram eles:

[...] (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações [...] (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, 19-20).

Após 1969, o Curso ainda estava enfraquecido e com muitas lacunas em sua organização curricular e, assim, permaneceu por alguns anos.

Em meados da década de 1980 algumas faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, surpreenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir num currículo centrado na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2002, p. 46).

Os anos 1980 foram marcados por reflexões críticas acerca do modelo educacional da época. Direccionava-se “[...] para a necessidade de se redefinir as

políticas de formação dos profissionais da educação. Assim, a ênfase até então dada à formação do especialista diminuiu em prol da formação de um profissional mais generalista” (CASTRO, 2007, p. 09).

Em 1983, foi criado o *Documento Final*, “[...] uma proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura” (SILVA, 2006, p. 68), que fortaleceu a ideia de Pedagogia como curso. Apesar disso, ainda existiam dúvidas quanto ao profissional a ser formado e a estrutura do curso para tal formação.

Houve muitas tendências nas reformulações do curso de Pedagogia, porém, a docência como base da formação do pedagogo esteve sempre em evidência (BRZEZINSKI, 1996), muitas vezes descaracterizando o/a pedagogo(a), reduzindo-o(a) ao/a professor(a). Brzezinski afirma ainda que “[...] Se nos anos 80 ainda havia dúvidas em assumir a docência como base da identidade da formação do pedagogo, isso não se cogita nos anos 90” (BRZEZINSKI, 1996, p. 224). Após 1990 continuaram as tentativas de melhorar o curso de Pedagogia para que se compreendesse melhor qual seria efetivamente a função do pedagogo. No V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 1998, um Grupo de trabalho sobre Pedagogia apontou em seu relatório questões muito importantes. Afirmaram:

[...] é próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e escola normal (quando esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras [...] além de propor que o curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestonárias da escola e as funções docentes (SILVA, 2006, p. 81).

O grupo propunha ampliar o trabalho dos/das pedagogos(as) para o ambiente não-escolar, mas mantinha o propósito da Educação Infantil e anos iniciais, acreditando que esta nova organização melhor representaria o trabalho destes profissionais.

Ao analisar esse processo do curso de Pedagogia acredita-se que a descrição abaixo, fundamentada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, poderia ser considerada como uma definição mais clara dos/das pedagogos(as), definindo-o como

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

Esta caracterização aproxima-se muito do/da pedagogo(a) descrito nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia<sup>18</sup>, evidenciando a docência como base do trabalho desse profissional, mas destacando que seu trabalho também acontece na organização, gestão e produção em diversas áreas da educação, não restringindo o/a pedagogo(a) a sala de aula.

Nesse processo de transformações em relação ao curso de Pedagogia pode-se considerar, como uma das maiores modificações, a mudança de foco do curso, que saiu do bacharelado e passou para a licenciatura. Pinto (2006) reforça esta ideia afirmando que

Desde sua criação em 1939, o curso contempla o preparo dos profissionais para o exercício da docência, assim como para os campos específicos de atuação do pedagogo. Porém, sua grade curricular esteve sempre mais centrada nesses campos específicos da pedagogia escolar e não na docência, que sempre apareceu de modo secundário. Atualmente ocorre uma situação inversa: os cursos centralizam o currículo em torno da docência e secundarizam os campos de atuação do pedagogo que configuram sua identidade (PINTO, 2006, p. 12).

Será que com esta ênfase no trabalho apenas como professor(a) não está se perdendo boa parte da essência do curso de Pedagogia? O que significa, para o trabalho do/da pedagogo(a), esta restrição? Qual está sendo o trabalho dos/das pedagogos(as)? Com base nas leituras e análises das DCN para o curso de Pedagogia e dos Projetos Pedagógicos do curso em que os sujeitos da pesquisa estudaram, percebeu-se este direcionamento dos/das pedagogos(as) ao trabalho como professores, porém, como será possível perceber no capítulo seguinte, o trabalho dos/das pedagogos(as) é ampliado, podendo abranger outros campos, mas tendo sua base na docência.

---

<sup>18</sup> As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia são resultado de propostas para a avaliação dos cursos de Pedagogia, visando a uma melhor estruturação e organização destes cursos. As DCN serão aprofundadas e problematizadas no capítulo 4, em que será possível perceber que este documento é fundamental para compreender o curso de Pedagogia.

## **4 O TRABALHO DOS/DAS PEDAGOGOS(AS) A PARTIR DE PROJETOS PEDAGÓGICOS E DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

### **4.1 Projeto Pedagógico: discussões, perspectivas e transformações**

Para melhor compreender os PP de 2004 e 2007 do curso de Pedagogia far-se-á, primeiramente, uma breve descrição sobre o que representa este documento.

O Projeto Pedagógico pode ser entendido como um processo de planejamento, discussão, decisão, ação, reflexão, avaliação, replanejamento e nova ação, que precisa estar sempre em construção e constante renovação, sendo ainda, espaço para que se afirme ou se construa a identidade da escola (VEIGA, 1995).

A organização proposta por Veiga (1995) para o PP da escola é válida ao discutir, nesta pesquisa, os Projetos Pedagógicos de uma Universidade do Rio Grande do Sul, já que se percebe, nos documentos analisados, características como: reflexão, avaliação da situação do curso frente ao PP antigo, replanejamento e nova ação; o que possibilita contextualizar o processo de graduação das pedagogas a partir da organização dos PP.

Nesta conjuntura, pode-se afirmar que o Projeto Pedagógico deveria ser construído em conjunto pelos membros que compõem o curso de Pedagogia: os professores, a coordenação, os departamentos de ensino; considerando os objetivos do curso, o perfil do/da pedagogo(a), os professores, o currículo, colaborando para a compreensão histórica do curso e para orientar o trabalho dos professores deste curso. Veiga complementa:

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 07)

Segundo Veiga (1995), o PP deve seguir algumas etapas: análise da situação, definição dos objetivos, escolha das estratégias, estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários, coordenação dos diferentes profissionais e setores envolvidos, implementação, acompanhamento e avaliação. Porém, o Projeto Pedagógico é construído pela escola ou universidade seguindo a organização que a instituição acredita ser mais adequada.

Segundo Veiga (1995), o Projeto Pedagógico deveria:

- 1 - nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- 2 - ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- 3 - ser uma ação articulada de todos envolvidos com a realidade local;
- 4 - ser construído continuamente.

Se os Projetos Pedagógicos surgirem e forem reformulados, considerando a realidade da escola ou universidade, envolvendo um grupo de sujeitos nessa construção ou reformulação, poder-se-ia dizer que o Projeto teria grandes chances de, realmente, representar aquele curso ou aquela instituição visando a transformações. Isto porque se estará considerando as necessidades existentes e buscando, no grupo, a melhor organização para este documento e para esta instituição.

Em relação ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia destaca-se que sua dinamicidade

[...] deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e em outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico (BEZERRA, 2007, p. 340).

O PP do curso de Pedagogia contempla os componentes curriculares e organizações do próprio curso, abrindo possibilidades de pesquisa para os estudantes em diversas áreas.

Enfatiza-se que a concretização de um Projeto Pedagógico, fundado na concepção de inovação e transformação da instituição, apresenta dois lados:

[...] Por um lado, o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas (VEIGA, 2003, p. 09).

Pensando sobre algumas destas características do PP, o que ele é, o que o compõe e o que ele significa para a instituição e sua organização, percebe-se sua importância, já que nele estão contidas, explicitamente, propostas e concepções nas quais a instituição acredita e, implicitamente, algumas rupturas/avanços com a organização até então predominante. Relevante destacar novamente, que cada Projeto Pedagógico, seja de uma escola ou de um curso de graduação, é distinto, já que atende às necessidades de cada instituição e sujeitos envolvidos.

Considerando esta contextualização sobre Projeto Pedagógico, apresentar-se-á um pouco dos PP do curso de Pedagogia da Universidade na qual as pedagogas participantes da pesquisa estudaram.

O curso de Pedagogia da universidade em questão foi implantado em 1964, ano em que iniciava o período de governo militar no país. Este foi um período de muita turbulência, já que muitos professores foram exilados e as pretensões do governo eram outras. Na década de 1960, “a educação passou a ser entendida como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto” (SAVIANI, 2008, p. 110), seguindo os objetivos do regime. O curso foi se consolidando na década de 1970 e início dos anos 1980, quando o país passava por um crescimento súbito da estrutura educacional. Porém, este crescimento aconteceu de maneira desordenada e pouco planejada devido às características de autoritarismo e verticalismo do regime militar (OLIVEIRA; DUARTE, 2003). A década de 1990, por sua vez, foi marcada, para a educação, principalmente pela Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que foi instituída afim de estabelecer um direcionamento e uma estrutura para a educação brasileira. Já em 2006, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que influenciaram diretamente o curso no qual os sujeitos da pesquisa estudaram, sendo um dos motivos para que acontecesse a mudança curricular de 2007, abordada na sequência.

Como esta pesquisa foi desenvolvida com pedagogas que concluíram o curso de 2005 a 2010, acreditou-se ser relevante analisar os Projetos Pedagógicos vigentes neste período.

As pedagogas que cursavam Pedagogia de 2005 até 2007 eram divididas em duas turmas: Curso de Pedagogia Educação Infantil - Licenciatura Plena e Curso de Pedagogia Anos Iniciais - Licenciatura Plena. Após 2007, o Curso passou por reformulação e tornou-se Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, passando a ser

organizado a partir de uma única formação. Com base nesta configuração, estabeleceu-se como documentos-base para esta pesquisa: o Projeto Pedagógico para Educação Infantil, de 2004 (vigente até 2007), o PP para Anos Iniciais, de 2004 (vigente até 2007) e o PP de 2007 (vigente até hoje). Passar-se-á a abordar as características principais de cada um deles.

O Projeto Pedagógico de 2004 para o Curso de Pedagogia Educação Infantil apresenta como modelo de estrutura curricular

[...] um perfil profissional de professor que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de ensino que trabalhará no cotidiano de suas atividades profissionais e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas de Educação Infantil, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas na sua atuação docente (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004b).

O curso em questão tinha como objetivo geral: “[...] formar profissionais para a docência da Educação Infantil, capacitados para atuarem em creches e pré-escolas” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004b). Complementando, o curso determina como “perfil desejado do formando” um profissional que:

[...] precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos disciplinares da Educação Básica que irão mediar sua atividade nas instituições educativas. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades das creches e das pré-escolas, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a criação de materiais pedagógicos apropriados às realidades nas quais estiver inserido. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004b).

O PP do Curso de Pedagogia Educação Infantil deixa claro que a atuação do profissional que conclui este curso é a docência em creches e pré-escolas, ambientes nos quais os acadêmicos realizarão seu estágio.

Sobre o Projeto Pedagógico de 2004, para Anos Iniciais, destaca-se como objetivo geral: “Formar professores/profissionais em nível superior para a docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004a). O PP complementa: “Este profissional precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições educativas. [...]” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004a).

É possível perceber que o profissional de anos iniciais trabalhará também na EJA – Educação de Jovens e Adultos e não somente em turmas de crianças. O/a

pedagogo(a) terá como base para o seu trabalho a teoria e a prática, mas ficará restrito à sala de aula.

A estrutura curricular dos cursos de Pedagogia de 2004 são muito semelhantes, porém, um tem como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental e o outro a Educação Infantil. Esta estrutura semelhante justifica-se devido ao fato do curso ser voltado para a docência, para a “preparação” de professores para as áreas mencionadas anteriormente.

Atualmente (2012), o Projeto Pedagógico vigente é o implementado em 2007. Naquele ano, foi sentida a necessidade de reformular os atuais PP do Curso de Pedagogia, tanto em relação à Educação Infantil quanto aos anos iniciais, acreditando que “[...] a formação do professor precisa contemplar em seu projeto curricular uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007). Além disso, o curso necessitou adequar-se às Diretrizes Curriculares para os Curso de Pedagogia, de 2006. Sendo assim, o novo curso de Pedagogia permitiria ao egresso “[...] atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007). Ou seja, ampliou-se a área de trabalho do/da pedagogo(a), seguindo o exposto na Resolução CNE/CE Nº 1/2006, Artigo 3º, Parágrafo único, que aponta como central na formação desse profissional:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 01).

O inciso II, assim como outros trechos das DCN, enfatizam a pesquisa como central na formação do/da pedagogo(a). Esta característica também está presente no Projeto Pedagógico de 2007, que enfatiza a pesquisa como ponto importante a ser trabalhado no curso de Pedagogia, disponibilizando quatro componentes de “Pesquisa em Educação” para os acadêmicos.

Ao longo de sua matriz curricular, o Curso de Pedagogia ofertará a disciplina de Pesquisa em Educação. Dessa forma, entendemos que o trabalho investigativo a ser desenvolvido pelos docentes e discentes durante a formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, é de fundamental importância na construção de um profissional que

problematize a educação e suas próprias práticas de docência (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

O Projeto Pedagógico de 2007 reforça ainda algumas particularidades, enfatizadas na Resolução CNE/CE Nº 1/2006, em relação ao licenciado em Pedagogia, que tem seu trabalho direcionado para áreas:

[...] de magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, inclusive na modalidade de EJA, bem como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, pois: 'o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]' (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

De acordo com as “funções” descritas para o pedagogo licenciado, o curso de Pedagogia estabelece um perfil desejado deste profissional-pedagogo(a):

Este profissional, que tem como base de formação a docência, precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

Neste sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena “[...] prevê uma inserção efetiva do estudante no cotidiano escolar, bem como a integração entre o curso e as escolas das redes públicas e privadas” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007). Além disso, o pedagogo pode atender a outras demandas, em espaços não-escolares. Reforçando esta ideia, o PP orienta-se pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, direcionando como “função” do pedagogo:

- atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional;
- compreender, cuidar, educar e promover o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação;
- vivenciar criticamente as práticas educativas existentes nos espaços escolares e não-escolares;
- participar na gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos orientadores;
- promover e facilitar as relações de cooperação e trabalho em equipe nos diversos segmentos da sociedade, família e comunidade;
- assumir uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares.
- participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola,

atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;

- sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

No contexto apresentado pelos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da universidade em questão é possível perceber algumas mudanças no passar dos anos, como a ampliação do campo de trabalho do/da profissional-pedagogo(a), que não trabalha mais somente na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar disto, ainda é evidente a ênfase do trabalho do/da pedagogo(a) como professor(a), já que os estágios somente acontecem em escolas, nas turmas de Educação Infantil, anos iniciais e EJA. Além disso, os espaços não-escolares ainda permanecem esquecidos durante o curso. Considerando estas afirmações e possibilitando uma maior compreensão acerca da organização do curso de Pedagogia é importante não só conhecer o Projeto Pedagógico como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para tal curso.

#### **4.2 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: iniciando uma discussão**

Para melhor compreender o trabalho dos/das pedagogos(as), o/a profissional pedagogo(a) e o curso de Pedagogia é relevante considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais que, dentre as políticas públicas para a educação, melhor representam o curso em questão.

Inicia-se esta discussão com o seguinte questionamento: Como entender o curso de Pedagogia e o trabalho dos/das pedagogos(as) sem conhecer e compreender o contexto das políticas públicas no qual estão inseridos? Pensando sobre esta questão, decidiu-se analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, acreditando que estas organizam o curso e apresentam uma definição do trabalho dos/das pedagogos(as) acerca da qual pode-se refletir. Por esta importância, analisou-se como o trabalho dos/das pedagogos(as) é descrito no

Parecer CNE/CP Nº 5/2005 e na Resolução CNE/CP Nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Destaca-se ainda a relevância da análise destes documentos para uma maior compreensão de como o curso funciona, suas características, seus objetivos, qual o perfil e trabalho dos/das pedagogos(as), já que são estas Diretrizes que organizam e orientam o curso de Pedagogia.

4.2.1 O trabalho dos/das pedagogos(as): existe ênfase em trabalhar como professores(as)?

Muitas são as imprecisões e dúvidas em relação ao trabalho dos/das pedagogos(as). O trabalho do/da pedagogo(a) é a gestão? É trabalhar como professor(a) em turmas da Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental? É a coordenação? É trabalhar somente na escola? Muitas são as questões, muitas são as dúvidas, mesmo para quem é pedagogo(a). Buscando respostas para estas questões inicia-se a discussão sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia percebendo sua origem e finalidade. Deste modo, destaca-se que este documento para o curso de Pedagogia

[...] resulta, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (BRASIL, 2005, p. 02).

Com base nesta afirmação, é importante reforçar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não foram criadas por acaso e nem de uma hora para outra, elas foram discutidas e avaliadas, considerando proposições formalizadas há mais de 25 anos, tendo como finalidade

[...] o 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 políticas de gestão educacionais (BRASIL, 2005, p. 01).

As Diretrizes visam a uma melhor estruturação e organização para o curso de Pedagogia, estabelecendo finalidades e objetivos para o curso e um perfil para o/a pedagogo(a) licenciado(a).

Assim como nos cursos de Pedagogia, percebe-se um forte direcionamento do pedagogo(a) como professor(a) também nas Diretrizes. Apesar disto, no Parecer CNE/CP Nº 5/2005 sobre as DCN, destacam-se outras possibilidades de trabalho, abrangendo “[...] diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apóiem essas práticas”. (BRASIL, 2005, p. 06)

Além disso, ainda no Parecer CNE/CP Nº 5/2005 sobre as Diretrizes, encontra-se que o trabalho do/da pedagogo(a) fundamenta-se em um trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, tendo como base a docência (BRASIL, 2005). Mas que *docência* é essa? As Diretrizes, no Art. 4º, Parágrafo Único, Incisos I, II, III, explicam que a “atividade docente” engloba:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 02)

Pode-se perceber que não será somente dentro da escola que o/a pedagogo(a) efetivará seu trabalho, mas, fora dela, em outros ambientes, já que o trabalho dos/das pedagogos(as) está no âmbito da educação e, não, especificamente, da sala de aula. Será que no curso de Pedagogia a docência é enfatizada com este sentido? Ou, simplesmente, “prepara-se” o/a acadêmico(a) para ser professor(a) de Educação Infantil e anos iniciais? Será que se tem considerado a amplitude da palavra docência como ela aparece nas Diretrizes? Este pode ser um dos pontos cruciais ao se pensar as DCN nos cursos de Pedagogia. Perceber se é clara a compreensão sobre os sentidos das afirmações feitas neste documento evidencia-se como ponto decisivo nas análises e discussões sobre o tema em questão, já que se tem percebido, em muitos cursos de Pedagogia, um direcionamento do trabalho do/da pedagogo(a) à sala de aula.

Do mesmo modo, cabe perguntar: Por que as Diretrizes descrevem a docência e não descrevem a Pedagogia, já que a compreensão da última sim é

fundamental para o Curso? Uma pesquisa realizada com pedagogos formados entre as décadas de 1930 e 1960, apresentada na 31ª Reunião Anual da Anped, também questionou esse fato, evidenciando no discurso dos sujeitos entrevistados que “[...] o problema das diretrizes curriculares não está na docência ser ou não o fundamento principal do curso, mas no afastamento do estudo da própria pedagogia” (CRUZ, 2008b, p. 10). Esta é novamente uma das imprecisões discutidas neste trabalho. Franco, Libâneo e Pimenta (2007) discutem esta questão, afirmando que

[...] Sem definir previamente o que é a Pedagogia, introduz no artigo 2º a conceituação de docência [...] As referidas diretrizes não são para o curso de Pedagogia? Por que o campo a ser conceituado é o da docência? Pedagogo e professor são conceitos sinônimos? As funções desempenhadas pelo professor são as mesmas destinadas ao pedagogo? Historicamente, pedagogo e professor foram profissões idênticas? Formar alguém para ser professor requer as mesmas capacitações, as mesmas condições curriculares, que formar um pedagogo? Todo professor é pedagogo? Todo pedagogo é professor? [...] em todo o texto da resolução, a única definição teórica de termos, é a mencionada conceituação de docência. (FRANCO, LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 29)

Observa-se que as DCN não tem a preocupação em explicar sobre a Pedagogia, mantendo como foco a docência. Os questionamentos que os autores acima apresentam podem ter respostas simples: As Diretrizes são para o curso de Pedagogia. Pedagogo e professor *não são* sinônimos. As “funções” do professor e do pedagogo *não são as mesmas*. Porém, acredita-se que estas diferenças não estão evidentes no documento analisado, já que se amplia ao entendimento de docência muitas das características do/da trabalho do/da pedagogo(a), mesmo fora da sala de aula.

Sobre esta ênfase na docência no curso de Pedagogia, Pimenta, Franco e Libâneo (2010), afirmam que

[...] a formação pedagógica foi significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa. Estes fatos deram espaço para aprofundar o dilema já referido entre o pedagogo que faz escola e o pedagogo que pensa a educação (PIMENTA; FRANCO; LIBÂNEO, 2010, p. 839).

Estes são alguns dos motivos pelos quais se problematiza afirmações como a seguinte: “A pesquisa sobre a pedagogia objetiva descrever e compreender o funcionamento do professor na sala de aula comum” (GAUTHIER, 1998, p. 142). Apesar do contexto de Gauthier ser outro, esta é a percepção de muitos sobre a Pedagogia: um curso que ensina como ser professor(a) de criança. E é por isso que se apresenta essa afirmação, para que se possa perceber como ainda há um

pensamento reduzido acerca da Pedagogia, um pensamento que pode ajudar a compreender o exposto por Pimenta, Franco e Libâneo (2010) quando afirmam que a preparação metodológica do/da professor(a) é a que prevalece nos cursos de Pedagogia, não considerando o/a pedagogo(a) que pensa a realidade educativa sob perspectivas distintas.

#### 4.2.2 Como as Diretrizes Curriculares apresentam o perfil do/da pedagogo(a)

No Parecer CNE/CP Nº 5/2005 das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia pode-se encontrar o perfil do graduando em Pedagogia, que contempla “[...] consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso” (BRASIL, 2005, p. 08). Ou seja, o estudante de Pedagogia precisaria ter, durante sua graduação, muito estudo teórico, sólido, que atendesse às necessidades do profissional que concluirá este curso. Além disso, o curso proporcionaria conhecimentos teóricos e práticos variados, não restringindo o acadêmico a ir à escola somente em seu estágio e não reduzindo a produção de conhecimento do/da pedagogo(a) à escola.

Ainda sobre o perfil do/da pedagogo(a), é interessante considerar o Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em que se descreve no que o Pedagogo estará apto. Dentre as indicações estão:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos [...];
- VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens [...];
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa [...];
- X - demonstrar consciência da diversidade [...];
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais [...];
- XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 02-03)

Libâneo (2006) fez uma interessante discussão sobre estas atribuições do/da pedagogo(a) segundo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, afirmando que

O artigo 5º descreve as competências necessárias aos egressos do curso de pedagogia em 16 atribuições do docente, estabelecendo expectativas de formação de um superprofissional. São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso. (LIBÂNEO, 2006, p. 04)

Percebe-se nas DCN essa amplitude de conceitos em torno do trabalho e do perfil do/da pedagogo(a). Assim como ao especificar a docência as Diretrizes abrangem um campo muito maior do que geralmente se considera docência (trabalho em sala de aula, como professor(a) ), as dezesseis atribuições para o/a pedagogo(a) envolvem uma concepção generalista das “funções” deste profissional. Há dúvidas referentes ao que significa o pedagógico e à pedagogia, assim também, há dúvidas quanto ao trabalho dos/das pedagogos(as) e quanto à docência tão citada nas DCN.

As Diretrizes deixam transparecer essas indefinições. Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 30) afirmam que “A imprecisão conceitual que salta aos olhos é o entendimento de que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes.” Pensando nisso, defende-se, mais uma vez, que é preciso diferenciar a Pedagogia e a docência, pois a docência é apenas um ponto dentro da Pedagogia e do trabalho dos/das pedagogos(as).

Sobre esse direcionamento do trabalho do/da pedagogo(a) ao trabalho como professor(a) é relevante destacar que os conhecimentos produzidos em muitos cursos de Pedagogia, além de separarem a teoria da prática, ainda direcionam o trabalho deste profissional para a sala de aula, destacando que o foco é a docência.

O Art. 7º, inciso II das Diretrizes Curriculares, destaca que o estágio<sup>19</sup> do acadêmico do Curso de Pedagogia tem que corresponder a 300 h dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar outras áreas se necessário (BRASIL, 2006). Logo em seguida, no Art. 8º, inciso IV, aparece a afirmação de que o estágio curricular deverá ser realizado ao longo do curso (BRASIL, 2006). O estágio, efetivamente, não acontece durante o Curso, mas em seu último semestre, focando,

---

<sup>19</sup> Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade pesquisada, o Estágio é um momento de “[...] desenvolvimento e ampla imersão no campo de atuação profissional na Educação Infantil e nas diferentes etapas dos Anos Iniciais, buscando a articulação teórico-prática durante a formação docente através da atividade de Estágio Supervisionado. Compreendemos que esse momento de Estágio Supervisionado deverá impulsionar o aluno/professor em formação inicial para uma prática educativa reflexiva acerca da sua atividade de docência” (PP, 2007).

mais uma vez, o trabalho do/da pedagogo(a) na Educação Infantil e nos anos iniciais.

O destaque para o estágio apenas em Educação Infantil, EJA e anos iniciais retoma a ideia de que, apesar das DCN apresentarem uma proposta que vai além do trabalho como professores(as), ainda não se evidencia outras possibilidades de trabalho para o/a pedagogo(a) durante o curso.

Na declaração de voto do Parecer CNE/CP Nº 5/2005, o Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone enfatiza a contradição existente nas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a definição de pedagogo:

[...] não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil [...] (BRASIL, 2005, p. 18)

É possível compreender que esta contradição realmente se faz presente nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e nos próprios cursos, já que não se define exatamente qual é o trabalho do/da pedagogo(a). Considerando este contexto, Franco, Libâneo e Pimenta afirmam que

[...] o curso de Pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. [...] (FRANCO, LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 22)

Defende-se que o trabalho dos/das pedagogos(as) vai além das salas de aula e da docência. Libâneo (2005) também defende essa concepção de que o trabalho dos/das pedagogos(as) não fica restrito ao trabalho como professor(a). O autor complementa afirmando que

[...] a pedagogia também trata da formação escolar de crianças, trata de ensino, de métodos de ensino, mas antes disso ela é um campo de conhecimentos, ela diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas. A pedagogia é a teoria e a prática da educação (LIBÂNEO, 2005, p. 02).

Nesta análise das DCN evidenciou-se que, apesar de as Diretrizes ampliarem o trabalho dos/das pedagogos(as) para o âmbito da educação, em espaços escolares e não-escolares, percebe-se um direcionamento ao trabalho como professores(as) de Educação Infantil e anos iniciais, reduzindo seu campo de

trabalho para a sala de aula. A docência, o trabalho como professor(a), é apenas uma parte ou uma possibilidade do trabalho do/da pedagogo(a), mas o trabalho destes profissionais vai muito além disso, envolvendo a práxis, a reflexão crítica, a gestão, a pesquisa.

“[...] A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 30).

Os cursos de Pedagogia organizam-se a partir de seus Projetos Pedagógicos e das Diretrizes Curriculares. Acredita-se que, por este motivo, percebe-se a ênfase que as Diretrizes dão à docência evidenciada nos cursos de Pedagogia. Apesar disto, é importante lembrar que as DCN ampliam o sentido de docência, abrangendo diversas áreas da Educação, enquanto muitos cursos de Pedagogia têm, em sua organização, uma docência restrita à sala de aula, em que o/a pedagogo(a) é percebido como professor(a).

Considerando os pontos destacados acerca da Resolução, das Diretrizes e do trabalho dos/das pedagogos(as), pode-se perceber que

“[...] a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 32).

Portanto, foi possível apreender desta análise das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que não se tem muito claro qual o trabalho dos/das pedagogos(as), ampliando seu campo de trabalho algumas vezes, restringindo ao trabalho como professor(a) em outras, evidenciando pouca consistência acerca do trabalho dos/das pedagogos(as) que pode ser percebida em muitos cursos de Pedagogia do país.

## 5 TRABALHO DE PEDAGOGA: QUE TRABALHO É ESSE?

Em pesquisas anteriores sobre os/as pedagogos(as)<sup>20</sup> se percebeu a dificuldade destes profissionais em descrever qual o seu trabalho. Algumas questões foram apontadas ainda no início deste estudo: O trabalho dos/das pedagogos(as) é a gestão? É a docência? É trabalhar como professor(a) em turmas da Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental? É a coordenação? É trabalhar somente na escola?

Na constituição histórica do curso de Pedagogia no Brasil se evidenciou que as incertezas em relação ao trabalho dos/das pedagogos(as) esteve sempre em discussão. O/a pedagogo(a) deveria trabalhar como técnico ou como professor? O curso inicialmente enfatizava o/a pedagogo(a) como o bacharel, o técnico em educação. Em alguns momentos, principalmente após o Parecer 251/62, passou-se a considerar o pedagogo como o técnico e o professor, compreendendo no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura. Com o Parecer 252/ 69 surgiu outra proposta: o/a pedagogo(a) concluiria o curso de Pedagogia como professor(a) e como um especialista – em orientação, supervisão, administração ou inspeção escolar. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (em 2006), ficou estabelecido que a base do curso seria a docência - uma docência ampla que engloba um trabalho em espaços não-escolares, planejamento, avaliação no setor da educação, projetos, produção e difusão de conhecimentos – mas que o/a pedagogo(a) trabalharia principalmente na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e outras modalidades. O contexto das DCN é o que se percebe no curso de Pedagogia em que as participantes da pesquisa estudaram: deixa-se claro que o foco é a docência e se trabalha durante o curso principalmente as questões referentes ao trabalho como professor(a) na escola.

Como é possível perceber, o trabalho do/da pedagogo(a) sempre esteve em discussão, por isso a necessidade de debater estas questões com as pedagogas

---

<sup>20</sup> Projetos de Pesquisa desenvolvidos de 2009 a 2011 pelo Grupo Kairós: “O Trabalho dos pedagogos na escola: desafios e perspectivas” e “O Curso de Pedagogia e as multífaces do Trabalho/Emprego na área de educação: análises, perspectivas e desafios”.

que trabalham na escola, para tentar compreender melhor como este trabalho é entendido por elas.

Iniciou-se o questionário com as pedagogas perguntando como elas entendiam e descreviam o seu trabalho como pedagoga na escola. As respostas desta primeira questão foram organizadas em três blocos para facilitar o processo de análise:

- respostas que apontavam apenas algumas características do trabalho desenvolvido, mas que não expressavam o que realmente era este trabalho;
- respostas que direcionavam o trabalho como pedagoga à sala de aula, à docência, ao trabalhar como professora;
- respostas em que eram apontados outros espaços de trabalho para o/a pedagogo(a).

As pedagogas que apenas apontam características de seu trabalho afirmam que este é: importante, desvalorizado, de constantes desafios e aprendizagens, função social, coletivo.

Acredita-se que estas características ainda podem ser divididas em duas:

- características que concedem valor ao trabalho: importante, de constantes desafios e aprendizagens, função social;
- característica que desmotiva o trabalho: desvalorizado.

Destas designações, o adjetivo “importante” foi mencionado por 5 (cinco) das 15 (quinze) participantes da pesquisa, podendo demonstrar uma necessidade de valorizar este trabalho pouco estimado por muitas pessoas: “*O trabalho de pedagoga dentro de uma escola é bastante importante*” (PEDAGOGA 1). “*Entendo o meu trabalho como algo muito importante, porém totalmente desvalorizado em vários aspectos. Moral e financeiro, para citar alguns exemplos*” (PEDAGOGA 3).

Um trabalho apontado como “importante”, de “constantes desafios e aprendizagens”, que “é uma função social”, 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.

Ao se falar de trabalho de pedagogos(as) ou de professores(as) é comum aparecer no foco das discussões a desvalorização, precarização e intensificação deste trabalho. Libâneo (2002, p. 25) afirma que “[...] é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo

status social e profissional, falta de condições de trabalho [...]”. Somando a esses fatores o acréscimo de “funções” direcionadas ao pedagogo(a) seu trabalho fica ainda mais comprometido e precarizado.

Dos sujeitos da pesquisa, 6 (seis) afirmam que seu trabalho como pedagoga é a docência, é trabalhar como professora, é trabalhar na sala de aula. Além disso, dos outros discursos, 3 (três) percebem o trabalho do/da pedagogo(a) direcionado ao trabalho como professor(a) e abrangendo outros espaços. Sendo assim, 9 (nove) das 15 (quinze) pedagogas citam o trabalho como professora como sendo o trabalho de pedagoga.

Dentre as que reduzem o trabalho à sala de aula destacam-se alguns discursos:

- “[...] é planejar as aulas, colocá-las em prática e refletir sobre como foi o desenvolvimento das mesmas” (PEDAGOGA 4).
- “É preparar minhas aulas de acordo com a turma que irei atender” (PEDAGOGA 9).

Em meio a um dos discursos sobre o/a pedagogo(a) professor(a), mas que abrange outras possibilidades de trabalho destaca-se: “[...] além de atuarmos em sala de aula como professoras, nós, pedagogas temos ainda a oportunidade de atuarmos em cargos de coordenação pedagógica e ainda como diretoras” (PEDAGOGA 7).

A docência em evidência nos discursos das pedagogas reflete as Diretrizes Curriculares Nacionais que influenciaram a reformulação do curso de Pedagogia na qual a maioria delas se formou, enfatizando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental como principal campo de trabalho dos/das pedagogos(a).

Acredita-se que o trabalho do/da pedagogo(a) não deve ficar restrito à sala de aula, ao trabalho como professor(a). A escola ainda é o principal espaço de trabalho do/da pedagogo(a), mas dentro dela há distintas “funções” que podem ser desempenhadas por este profissional, dentre elas, a gestão. Acredita-se que a pesquisa, a reflexão e a práxis também fazem parte deste trabalho. Defende-se que o campo de trabalho do/da pedagogo(a) seja amplo, vá além da docência, além da sala de aula, mas que no momento em que esse profissional assume um campo específico, ele seja responsável somente por esta “função”, para que seu trabalho não se intensifique.

Esta diversidade de funções direcionadas ao/a pedagogo(a) também aparece em alguns discursos:

- “[...] é participar da reformulação do PPP, organizar reuniões com os pais, participar de reuniões pedagógicas, realizar um trabalho integrando a comunidade escolar, trabalhar unindo o cuidar e o educar na educação infantil” (PEDAGOGA 10).
- “[...] somos mãe, pai, psicólogo e tudo de professor” (PEDAGOGA 11).
- “Envolve saberes e fazeres na educação infantil, gestão do trabalho pedagógico; projectualidade da ação docente; orientação e acompanhamento da prática pedagógica de professores” (PEDAGOGA 13).

Esses discursos foram retomados e reforçados durante o grupo de interlocução: “Então muitas vezes nós somos até a salvação da lavoura de uma família. Servimos de tudo, de pai, de enfermeiro, de confessor, de padre, pastor, de tudo” (PEDAGOGA 12). A Pedagoga 2 complementa explanando sobre uma situação que aconteceu na escola em que trabalha:

*A gente é enfermeira, até cozinheira a gente é, faxineira. A nossa cozinheira está doente desde agosto e não tem pessoa para substituí-la. O que fizeram: a pessoa que estava na faxina foi para a cozinha, mas nesse meio tempo eu fui pra cozinha, a colega foi pra cozinha. A gente vai fazendo isso (PEDAGOGA 2).*

Ao mesmo tempo em que se torna importante a percepção do/da pedagogo(a) de que seu trabalho vai além da sala de aula, um outro ponto evidencia-se: a intensificação do trabalho desses profissionais.

Apple (1995) afirma que a intensificação, em termos gerais, “[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradadas” (APPLE, 1995, p. 39). Percebe-se cada vez com mais frequência pedagogos(as) e professores sobrecarregados de novas atribuições, sem tempo para si e cansados devido ao excesso de trabalho.

Hypolito (2008) escreve sobre esse processo de intensificação do trabalho, descrevendo algumas das possíveis consequências:

- 1 - “redução do tempo para descanso na jornada de trabalho”;
- 2 - “falta de tempo para atualização”;
- 3 - “sensação de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando”;
- 4 - “redução da qualidade do tempo” levando à acomodação [...] (HYPOLITO, 2008).

O acúmulo de “funções”, além de prejudicar os/as pedagogos(as), faz com que seu trabalho fique cada vez mais intensificado e, muitas vezes, auto-intensificado. Essa auto-intensificação pode ser percebida quando os/as próprios(as) pedagogos(as) e professores(as) aceitam as muitas responsabilidades que outros

direcionam a eles/elas como fazendo parte de seu trabalho, fazendo de tudo para atender ao que lhes foi solicitado, descuidando-se, muitas vezes, dos processos de ensino-aprendizagem.

Por estes motivos é relevante retomar o que foi mencionado anteriormente sobre o trabalho dos/das pedagogos(as) em espaços diversos, reforçando a ideia de que o campo de trabalho do/da pedagogo(a) seja amplo, vá além da docência, mas que no momento em que esse profissional assume um campo específico ele seja responsável somente por esta “função”, para que seu trabalho não se intensifique.

É importante destacar que dentre as pedagogas que participaram da pesquisa 3 (três) concluíram o curso de Pedagogia na matriz antiga (duas no Curso de Pedagogia Anos Iniciais e uma no Curso de Pedagogia Educação Infantil), sem as modificações feitas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.

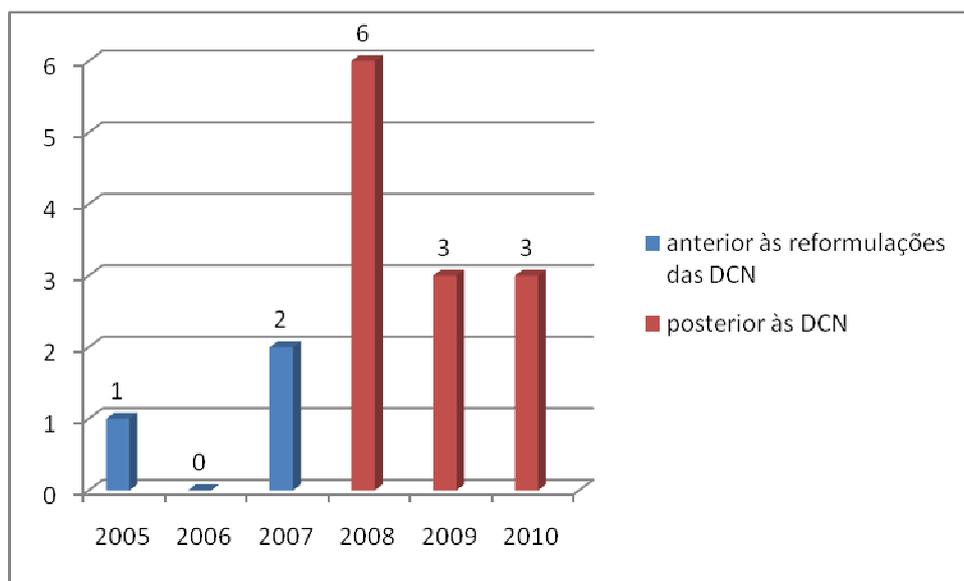


Gráfico 2 – Distribuição das 15 pedagogas nos anos em que concluíram o Curso de Pedagogia. - ALVES FIORIN, 2011.

Das 3 (três) pedagogas formadas antes das reformulações decorrentes das DCN, uma demonstrou, em seu discurso, maior influência de sua formação em um Curso de Pedagogia Anos Iniciais. Como apresentado no capítulo anterior sobre os Projetos Pedagógicos da instituição na qual as pedagogas estudaram, este curso tinha como objetivo “Formar professores/profissionais em nível superior para a docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004a). Ou seja, a sala de aula nos anos iniciais era o espaço de trabalho do/da pedagogo(a). Este

contexto fica evidenciado no discurso da Pedagoga 14 sobre o seu trabalho: “*Meu trabalho de pedagoga consiste na prática docente que desenvolvo em uma classe de alfabetização*” (PEDAGOGA 14). O discurso das outras duas sobre o trabalho dos/das pedagogos(as) é mais amplo e compreende outros espaços, assemelhando-se a discursos de pedagogas que concluíram o Curso de Pedagogia Licenciatura Plena após o ano de 2008.

A partir dos discursos das 15 (quinze) pedagogas sobre o que elas entendiam e descreviam como trabalho dos/das pedagogos(as) obteve-se distintas respostas, desde o trabalho como algo importante até um trabalho direcionado à docência ou um trabalho que abrange outros espaços além da sala de aula. Esta mistura de conceituações acerca do trabalho dos/das pedagogos(as) pode estar diretamente relacionada às dúvidas que se tem desde a criação do Curso de Pedagogia em 1939 até a atualidade.

### **5.1 Escola: ambiente de trabalho dos/das pedagogos(as)?**

No início deste trabalho apresentou-se que os sujeitos da pesquisa foram delimitados por:

- Ser pedagoga;
- Ter concluído o Curso de Pedagogia de uma mesma universidade do Rio Grande do Sul entre 2005 e 2010;
- Estar trabalhando em escolas.

Este último item fez com que um dos pontos do questionário fosse direcionado para que as pedagogas exemplificassem seu trabalho na escola. As pedagogas sujeitos da pesquisa apontaram, considerando a escola como espaço de trabalho, algumas características sobre o trabalho desenvolvido neste contexto. As respostas apontaram características que podem ser organizadas em dois grupos:

- Trabalho referente à escola no geral;
- Trabalho referente à sala de aula em específico, à docência.

Na análise das respostas em que o trabalho dos/das pedagogos(as) refere-se à escola no geral, três discursos destacaram-se. No primeiro deles, uma das

pedagogas faz um observação interessante: *“Na escola em que eu trabalho não me sinto uma pedagoga de verdade, pois nós, as professoras, nunca temos razão, não passo de uma mera atende de creche”* (PEDAGOGA 3). No discurso desta pedagoga é possível perceber que ela acredita que o seu trabalho está voltado ao assistencialismo, pois a escola não permite que ela aprofunde seu trabalho de pedagoga. É comum em muitos discursos o direcionamento do trabalho, principalmente de pedagogas, ao cuidar de crianças. O assistencialismo, o dom e a vocação estiveram e, ainda estão, presentes em muitos discursos sobre este trabalho. Hypólito (1997), ao falar sobre trabalho docente discute esta questão afirmando que

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

O autor complementa que existem ainda outros fatores que corroboram para esta situação: “[...] a escolarização das mulheres em Escolas Normais; o ideário da vocação conjugado com as “habilidades” femininas; a saída dos homens desse mercado de trabalho; e a possibilidade de salários iguais” (HYPOLITO, 1997, p. 56). Além disso, destaca-se que a maior participação das mulheres na sociedade e o processo de feminização do magistério são conseqüências, em grande parte, da difusão das teses higienistas e da ênfase na educação infantil, já que se multiplicavam estudos sobre a criança e valorizavam-se ações educativas destinadas à infância, entendida como uma geração que demanda cuidados específicos (VEIGA, 2007). Estes são alguns dos motivos que ajudam a compreender porque o trabalho de pedagogas e professoras ainda é reduzido ao cuidar de crianças.

Os discursos da Pedagoga 12 e da Pedagoga 13 vão de encontro à questão apresentada anteriormente. Elas afirmam que o seu trabalho como pedagoga é mais amplo: *“Eu não estava chegando na escola apenas para trabalhar com as crianças, mas para me inserir naquele contexto, de modo a contribuir em tudo o que fosse necessário na escola”* (PEDAGOGA 12). A Pedagoga 13 afirma:

*Ser pedagogo não se restringe ao processo de “dar aulas”, ainda mais quando se entende que o pedagogo deve ser mediador do conhecimento. A*

*atuação envolve gestão e acompanhamento, projectualidade, mediação e inter-relação com a família, resolução de conflitos (PEDAGOGA 13).*

Pode-se perceber que, dependendo da escola na qual trabalham, o discurso das pedagogas é restrito ou amplo em relação ao que elas fazem. Tanto a Pedagoga 3 quanto as outras duas acreditam que o trabalho de pedagoga acontece na escola em geral, não restringindo-se à sala de aula, porém, o contexto no qual trabalham é que direcionará para o modo como este trabalho acontecerá.

Ao retomar estes discursos no grupo de interlocução as pedagogas afirmaram:

*Isso seria a questão de uma trabalhar em escola pública e a outra em privada. Porque eu estou tendo a experiência agora na pública e já tive na privada e a gente sabe que na privada não tem muito a possibilidade de falar, de te posicionar, porque se posicionar demais e eles não gostarem vão acabar te mandando embora, e no público tu tem mais essa liberdade (PEDAGOGA 2).*

A Pedagoga 4 complementa: *“Depende da direção da escola. Digamos assim. Tu tem a oportunidade de participar no que a direção e coordenação da escola te possibilitam” (PEDAGOGA 4).*

A discussão no grupo de interlocução reforçou as distinções entre as escolas (públicas e privadas), afirmando que delas depende a liberdade do/da pedagogo(a) opinar, participar e desenvolver o seu trabalho.

Ao analisar os discursos que direcionam o trabalho dos/das pedagogos(as) ao trabalho em sala de aula, à docência, destacaram-se os seguintes:

- *“O auxiliar na escrita do nome todos os dias, é o ser professor, ter a paciência, e poder perceber a evolução da criança a cada atividade e fato” (PEDAGOGA 6).*
- *“Acredito que o professor precisa ser assim, flexível e criativo, para que alcance seus objetivos” (PEDAGOGA 9).*
- *“Planejamento e aula. No momento em que produzo conhecimentos pertinentes e relevantes com minhas crianças” (PEDAGOGA 10).*

Nestes discursos evidencia-se a preocupação destas pedagogas, que são também professoras, com os estudantes, com a relação entre professor-estudante e com suas aulas. Estes são discursos que, mais uma vez, sustentam a hipótese inicial desta pesquisa de que o trabalho dos/das pedagogos(as) é direcionado ao trabalho como professor(a).

A partir das análises realizadas observou-se, como representado no gráfico abaixo, que 60% das participantes da pesquisa, ao falar sobre seu trabalho, o direcionam para a docência, para a sala de aula. Sendo assim, 40% apresentam o trabalho compreendendo outros espaços e atividades dentro da escola.

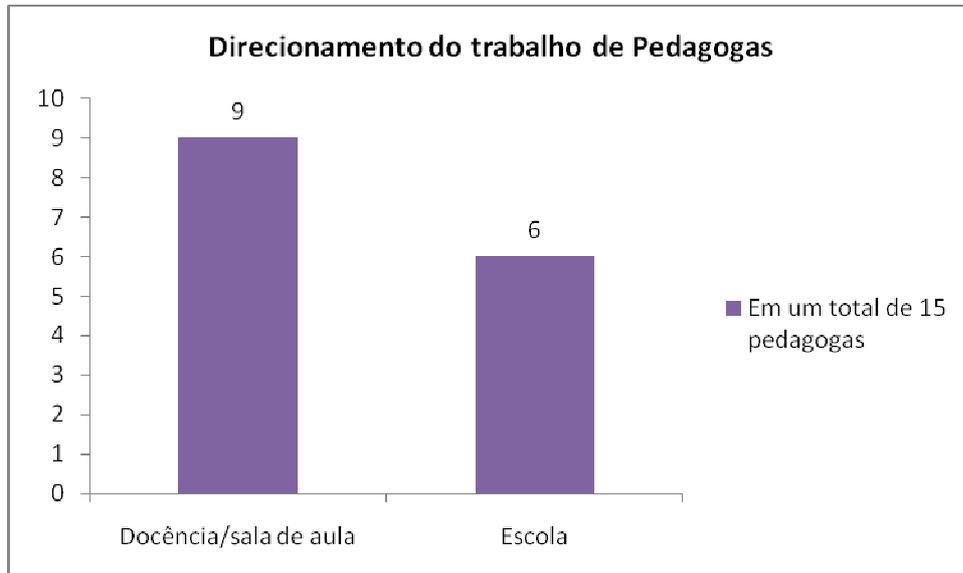


Gráfico 3 - Direcionamento do trabalho de Pedagogas. ALVES FIORIN, 2011

O trabalho dos/das pedagogos(as) envolve, principalmente, três eixos articuladores: a pesquisa, a gestão e a docência. Sendo que a práxis é fundamento de cada um destes eixos. Ao se resumir o/a pedagogo(a) ao/a professor(a) acaba-se por descaracterizar o trabalho desses profissionais, pois este trabalho complexo perde seu sentido quando é reduzido à docência, mesmo quando esta é ampla, como apresentado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

## 5.2 O Curso de Pedagogia: influências e contribuições para o trabalho do/da pedagogo(a)

Retomando os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, reforça-se que um dos critérios estabelecidos foi o fato de terem concluído o curso de Pedagogia de uma mesma universidade do Rio Grande do Sul entre 2005 e 2010.

Este critério possibilitou questionar às pedagogas sobre as condições que este curso de Pedagogia lhes proporcionou para realizar seu trabalho.

Ao organizar as respostas das pedagogas se percebeu que haviam dois tipos de informações, algumas referentes aos aspectos positivos do curso e, outras, apontando deficiências do curso em relação ao trabalho desenvolvido por elas atualmente.

Dentre os aspectos positivos do Curso foram apontados:

- *“O curso de pedagogia me forneceu uma base muito importante em relação à atuação que eu tenho. Foi a partir do curso que me interei sobre os assuntos que permeiam a educação brasileira”* (PEDAGOGA 5).
- *“[...] curso possibilitou conhecimentos necessários, porém não todos”* (PEDAGOGA 8).
- *“[...] o curso foi uma base de conhecimentos para o meu trabalho - inclusive na prática - que muitos falam faltar nas universidades, consegui visualizar a relação teoria-prática durante o curso”* (PEDAGOGA 9)
- *“[...] possibilitou uma formação inicial, uma iniciação à profissão docente”* (PEDAGOGA 13).
- *“Na graduação tive bases teóricas consistentes que me permitem agora na prática desenvolver um trabalho pedagógico significativo”* (PEDAGOGA 14).

Na maioria dos discursos evidenciou-se que o curso forneceu a base que os/as pedagogos(as) necessitam ao concluírem um curso de Pedagogia. Isso significa que muitos elementos precisaram ser aprofundados ou pesquisados, posteriormente, enquanto pedagogos(as) na escola. A Pedagoga 9, além de se referir a esta base ofertada pelo curso, afirma que conseguiu perceber a relação teoria-prática. Porém, este foi um assunto apontado como negativo por 6 (seis) das 15 (quinze) pedagogas, sendo que, das outras 9 (nove), muitas reforçaram a ideia de ter que *“[...] aprender na sua própria prática”* (PEDAGOGA 12), conforme é possível perceber no gráfico a seguir:

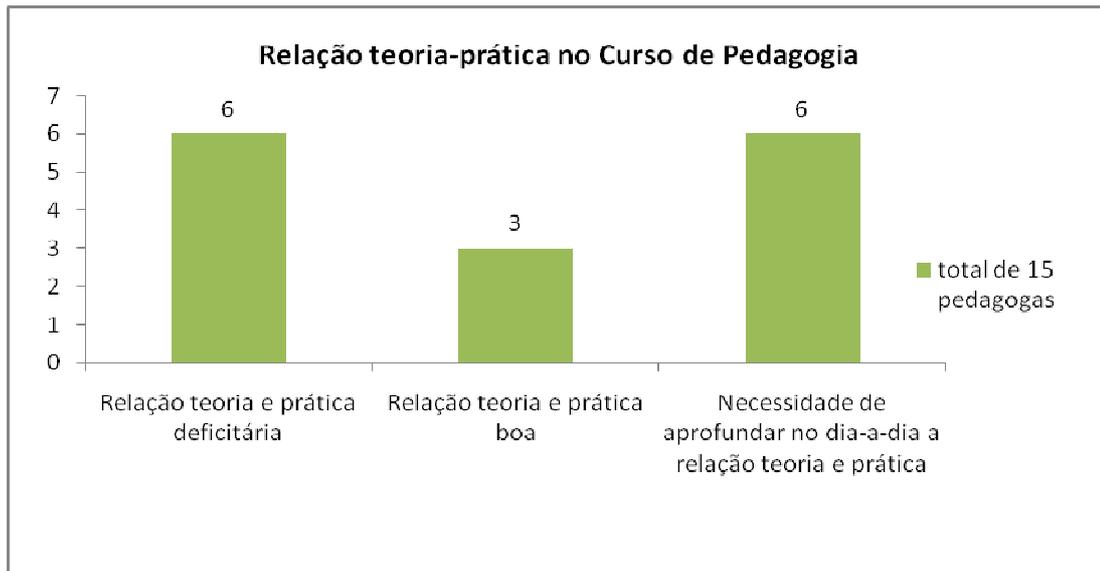


Gráfico 4 - Relação teoria-prática no Curso de Pedagogia. - ALVES FIORIN, 2011.

As pedagogas que tiveram problemas em estabelecer relação entre teoria e prática afirmaram:

- “[...] Não vemos tudo na teoria; a prática é essencial para muitas descobertas” (PEDAGOGA 1).
- “Na prática precisávamos de mais experiência. [...] Nós professores não saímos da faculdade “prontas na prática” para atuarmos da forma como estudamos na teoria” (PEDAGOGA 2).

A discussão sobre teoria, prática e práxis é comum nos debates sobre cursos de licenciatura. Muito se questiona sobre a organização dos cursos em relação ao estágio e sobre ele ser o único momento “prático” do curso. Há muitas reclamações sobre o curso ser muito teórico e pouco prático. Como este foi um ponto comum nas respostas das pedagogas participantes da pesquisa retomou-se esta questão no grupo de interlocução, buscando compreender por que a teoria e a prática aparecem com tanta frequência quando se fala em curso de Pedagogia. Três discursos destacaram-se:

*Eu acho até porque foi muito batido. Quando eu fiz, quando eu estava cursando, tinha aquela história de ter as PEDs. Era aquela coisa de relação teoria e prática, relação teoria e prática. Era só o que a gente falava. Tudo o que a gente via no curso a gente ia para as escolas e tentava visualizar dentro da escola aquilo ali. Acho que foi por isso. Fui muito falado sobre teoria e prática. Tudo o que a gente vai falar ou escrever a gente acaba falando sobre isso (PEDAGOGA 4).*

*“A PED é, pelo curso, o espaço de relacionar a teoria e prática, mas isso não tem acontecido” (PEDAGOGA 12). E a Pedagoga 2 complementa: “Os professores não sabem trabalhar em equipe” (PEDAGOGA 2).*

Primeiramente, é importante destacar o que são as PEDs. O Projeto Pedagógico de 2007 da universidade na qual as pedagogas sujeitos de pesquisa estudaram apresenta as PEDs como DCGs<sup>21</sup> que

[...] correspondem a relação dialética entre a teoria e as práticas educativas, e nelas obter aprovação para a integralização curricular, sem contudo adotar as características de uma disciplina obrigatória que exija uma nota de aprovação, a condição para ser aprovado ou reprovado está vinculada a participação nas atividades propostas pelo grupo, com a coordenação dos professores atuantes no semestre letivo (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

Ainda no Projeto Pedagógico apresenta-se como as PEDs serão divididas:

As 210 horas das PEDs Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e; Docência Reflexiva na Educação Básica, esta última diluída no espaço dos estágios supervisionados do oitavo semestre do Curso (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

A partir desta discussão é possível perceber que as pedagogas acreditam que as PEDs são, na matriz curricular do curso de Pedagogia, a oportunidade de relacionar a teoria e a prática. Contudo, reforçam que este espaço não está sendo tão produtivo quanto poderia ser. No Projeto Pedagógico evidencia-se essa relação teoria e prática a partir das PEDs:

É importante que, antes de iniciar o trabalho formativo de um semestre, os professores, envolvidos com as disciplinas, proponham, conjuntamente, um Projeto Integrado para a PED daquele semestre, levando os alunos a participarem de atividades que promovam a relação teoria-prática, promovendo a inserção nos contextos educativos a partir do 3º semestre (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

Mas, afinal, o que se entende por teoria? A leitura de textos, a discussão sobre eles, as aulas em que apenas o professor fala sobre algum assunto, escrever sobre algo? O que se entende por prática? Ir para a sala de aula e observar os estudantes, “dar” aulas, construir materiais para usar quando estiver “dando” aula? Os conceitos de teoria e prática podem ser os mais diversos possíveis, porém, é possível que exista a teoria sem a prática? E a prática sem a teoria? Sabe-se que a

---

<sup>21</sup> DCG: Disciplina Complementar de Graduação.

teoria e a prática precisam estar relacionadas, que a práxis deveria prevalecer, mas não é isso o que acontece muitas vezes. Apesar de saber que quando os professores vão para suas aulas eles tem que estudar, que se aprofundar, que pesquisar e, que os estudantes aprendem muito mais quando conseguem ver a teoria na prática, estas duas: teoria e prática, ainda são vistas isoladamente. Nogaro (2002) complementa essa argumentação ao falar sobre a distância entre teoria e prática:

Há uma grande distância entre o que o aluno recebeu enquanto formação teórica, no curso de formação, e a prática que vai desenvolver. Observamos, mesmo empiricamente, entre outras coisas, que o aluno passa grande parte de seu tempo de formação recebendo uma quantidade enorme de informações a serem memorizadas, “aprendidas”, mas que quase nunca chegam a lhe ser úteis, formativas para o exercício da docência e nem mesmo lhe permitem fundamentar uma análise mais crítica a aspectos do ensino. Não há uma reelaboração do conhecimento, este não é transformado em um componente que sustente a ação na prática. Depois de “aprender” por muito tempo, passa a sentir-se “vazio”, quando mais precisa, porque não consegue perceber ou estabelecer a relação com aquilo com que se depara em sala de aula (NOGARO, 2002, p. 241).

Sabe-se que é difícil assimilar uma teoria se não se consegue ver, nela, a prática. Acredita-se que é isso que acontece, algumas vezes, nos cursos de Pedagogia. Os estudantes veem muita teoria e, como não tiveram a prática, a teoria não faz sentido. Por outro lado, é importante lembrar que não é válida a prática antes da teoria, não adianta os acadêmicos irem para a escola ou para as salas de aula especificamente, sem terem conhecimento sobre o que é interessante observar, o que significa cada uma das situações presenciadas ali, o que se pode ou não fazer, além dos conceitos mais básicos relacionados à educação. Segundo Nogaro (2002), “[...] toda ação docente é praticada e teórica na medida em que ambas existem simultaneamente [...]” (NOGARO, 2002, p. 278). É necessário que a teoria e a prática estejam associadas.

Para melhor compreender a teoria e a prática no curso de Pedagogia é relevante que se observe como o estágio é organizado neste curso. Além disso, como o estágio é abordado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia? Estes pontos já foram apresentados no capítulo sobre os Projetos Pedagógicos e as DCN, mas pode-se retomar a seguinte questão descrita no Art. 7º, inciso II das Diretrizes Curriculares sobre o estágio: “[...] 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2006, p. 04).

Logo em seguida, no Art. 8º, inciso IV, aparece a afirmação de que o estágio curricular deverá ser realizado ao longo do curso (BRASIL, 2006). Porém, o que se tem percebido é que o estágio, efetivamente, não tem acontecido durante o Curso, mas em seu último semestre, focando, mais uma vez, o trabalho do/da pedagogo(a) na Educação Infantil e nos anos iniciais, conforme o Projeto Pedagógico de 2007 da universidade em questão. No Projeto Pedagógico de 2004 estabelecia-se o estágio em creches e pré-escolas para as pedagogas formandas do curso de Pedagogia Educação Infantil, e o estágio em anos iniciais e outras modalidades para as pedagogas formandas do curso de Pedagogia anos iniciais.

Além da teoria e prática, dois discursos sobre o curso de Pedagogia tiveram um destaque maior nesta pesquisa por apresentarem questões pouco difundidas:

- *“O curso preparou para uma escola que na prática não existe”* (PEDAGOGA 3).

- *“[...] o que ouvi muito no decorrer do curso é que “não existi receita”, mas existem exemplos. O que me parece é que faltava a “prática” de escola para nossos professores doutores”* (PEDAGOGA 4).

O discurso da Pedagoga 3 instiga a reflexão sobre como a escola e o trabalho de pedagogo(a) é entendido a partir do curso de Pedagogia. Será que se está considerando, nas discussões realizadas nos cursos de Pedagogia, as transformações sofridas pelas sociedade contemporânea? Como discutido no capítulo sobre trabalho, a educação e a escola sofrem os impactos das mudanças políticas e econômicas do país, além das conseqüências das novas configurações da classe trabalhadora, do mundo do trabalho e da família, sendo necessário se adaptar a elas. Apesar de as pedagogas participantes da pesquisa não aprofundarem discussões sobre as influências do sistema capitalista em seu trabalho, elas demonstram perceber as mudanças sociais, políticas e econômicas que afetam a escola e o seu trabalho como pedagoga.

Esta questão também foi discutida no grupo de interlocução e reforçou-se a importância dos professores aproximarem-se do contexto atual da escola para compreender as mudanças que ocorreram neste espaço, destacando que o trabalho do/da pedagogo(a) precisa adequar-se a estas mudanças:

*O mínimo do mínimo era pelo menos um ano de sala de aula antes de entrar em um curso de licenciatura. Que tu tenha aquele contato com a Educação Básica, com toda a parte do básico pra ti realmente saber o que*

*tu está falando. A gente observa casos de umas incoerências assim de ter orientação no estágio que não cabem com a realidade. É uma coisa bem sem noção. Tu percebe essa falta. Não é desprestigiar a pessoa que tem a prática acadêmica, não é isso, mas sim que a pessoa tenha condições de transpor esse conhecimento acadêmico lá para a escola onde ele realmente tem que estar atuando. É fazer essa transposição didática, vamos dizer assim, do meio acadêmico, de tudo que se estuda aqui, de tudo que se tem aqui dentro lá para aquele lugar em que muitas vezes a gente é a única pessoa que vai dar o apoio para aquela criança, que tem uma casa completamente desestruturada, que vem de chinelinho de dedo, que vem de pé descalço, que vem morrendo de fome de manhã cedo (PEDAGOGA 12).*

A Pedagoga 2 complementa: *“Quando tu chega da universidade na escola é que tu percebe o quanto os nossos professores daqui estão fora da realidade”* (PEDAGOGA 2). Além disso, ressaltam que os professores universitários precisam se adequar à nova realidade escolar:

*A escola de hoje não é a mesma de ontem, mas eles só tem a experiência de ontem. Mas querendo ou não é a influência que tu tem. E quando tu chega lá na sala de aula tu tem que fazer todo um esforço mental e intelectual pra ti não reproduzir aquilo que tu teve na academia (PEDAGOGA 12).*

Acredita-se que a experiência de trabalho na Educação Básica pode auxiliar para que os temas das aulas nas universidades não fiquem direcionados para uma “escola que na prática não existe”, como afirma a Pedagoga 3. Porém, é importante que o/a pedagogo(a) que está trabalhando nas escolas, que já afastou-se da universidade, esteja consciente da relevância da educação continuada como aperfeiçoamento e possibilidade para repensar seu trabalho frente às mudanças na sociedade. Cabe destacar novamente, com base nesta afirmação, a importância da teoria e da prática associadas, ou seja, a relevância da práxis para o desenvolvimento do trabalho de pedagogos(as), professores e estudantes. No grupo de interlocução a Pedagoga 12 afirma:

*Ah, isso aí é muito complicado. Não tem condições. Gente, eu tive professores que explicavam a teoria que era só tu abrir a internet que tinha tudo. Aí olhavam pra mim e diziam: E aí [...] como é que é na prática? Como é na sala de aula? Porque não tinham a parte prática. Eles na verdade decoravam o que estava nos livros e na internet e despejavam na sala de aula. Que horror. É um fracasso isso. Então isso eu faço em casa, é bem mais prático (PEDAGOGA 12).*

Essas afirmações fizeram surgir outra problematização em relação à teoria e a prática. O estágio pode ser considerado como experiência de trabalho na escola? Segundo as pedagogas participantes do grupo de interlocução não: *“Eu acho que*

*tem que ser além, muito além. No estágio tu tem a orientação do teu orientador. E estando frente a uma turma tu não tem ninguém nas tuas costas pra te amparar. É tu e tu”* (PEDAGOGA 2). Ela ainda exemplifica:

*Eu vivenciei isso quando eu fui chamada no município no meio do ano. Caí de pára-quedas em uma turma em final de junho e eu só pensava no que eu ia fazer com aquela turma. Daí eu tentei falar com a ex professora da turma para ver o que ela tinha trabalhado com as crianças. Foram tentativas em vão, pois ela nunca me disse nada, a coordenadora pedagógica nunca me disse nada. Eu pensei: o que eu vou fazer? Eu me organizei. E eu posso dizer que aí é que eu comecei a perceber o que é realmente estar a frente de uma turma. Pois no estágio tu recorre ou ao teu professor orientador ou a regente da turma. Tem pra onde conseguir subsídios. E tu vem de uma turma muitas vezes que não tem. Depende da escola que tu é, claro. Se eu tivesse ido para a escola que eu estou hoje eu acredito que a coordenação pedagógica saberia me passar, entendeu, mas lá não foi o que aconteceu. No primeiro mês ali eu sofri muito* (PEDAGOGA 2).

A Pedagoga 12 complementa apresentando outro ponto a ser discutido:

*Existe um embate muito grande entre o que o meio acadêmico acredita que deva ser o estágio e o que o estágio necessita ser diante da realidade. Há uma discrepância muito grande entre o que o meio acadêmico quer e o que a escola precisa. Isso retoma a questão dos professores doutores que provavelmente sejam pessoas que não tenham tanto conhecimento assim da realidade escolar* (PEDAGOGA 12).

É clara a opinião das pedagogas que participaram do grupo de interlocução em relação ao estágio. Elas acreditam que o estágio não pode ser considerado experiência, pois o acadêmico pode recorrer à sua orientadora ou à regente de turma em situações de dificuldade. Pimenta e Lima (2004) afirmam que a finalidade do estágio curricular é

[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24).

Este campo de conhecimento - o estágio - poderia ser melhor organizado a fim de colaborar para o aprendizado dos estagiários e para a escola em que eles se encontram, não sendo apenas uma passagem entre a graduação e o mundo do trabalho.

Outro ponto destacado pelas pedagogas participantes da pesquisa foi: “o estágio que a universidade propõe não está sendo o estágio que a escola necessita” (PEDAGOGA 12). Esta realidade pode ser percebida também no discurso de Pimenta e Lima (2004):

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 39).

Esta afirmação reforça a distância percebida entre a universidade e a escola, o que faz transparecer as relações de poder entre elas, a partir das quais é possível perceber a complexidade que envolve o estágio e o trabalho em seu interior. (PIMENTA; LIMA, 2004). O estágio pode ser comparado “[...] a uma ponte em que os estagiários viverão a tensão desse jogo de forças [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 107)

Pode-se retomar, a partir destas problematizações, a importância de se considerar as mudanças no contexto escolar e de o estágio ser uma ferramenta de colaboração para a escola. Além disso, universidade e instituição escolar não deveriam ficar em lados opostos em que o trabalho desenvolvido pelos estagiários é dividido entre o *querer* da universidade e o *precisar* da escola.

### **5.3 Concepções e relações entre a Pedagogia e o trabalho como pedagogo(a)**

Neste trabalho defende-se a Pedagogia como ciência da educação. Uma ciência da e para a práxis educativa, que tem como seu objeto de estudo a educação em sua totalidade. Porém, nas respostas dos sujeitos da pesquisa a Pedagogia pode ser entendida a partir de distintas concepções:

- a - Pedagogia como ciência;
- b - Pedagogia como teoria e prática;
- c - Pedagogia como um curso, uma graduação;
- d - Pedagogia como: transmissão de conhecimentos; constante aprendizado; profissão árdua; educação em todas as suas finalidades; conjunto de saberes e fazeres do educador com os seus educandos, na gestão da escola e na sociedade; suporte para a reflexão acerca dos saberes e fazeres da docência; docência nos anos iniciais e Educação Infantil.

A Pedagogia como ciência é percebida pelos sujeitos da pesquisa como “[...] ciência que estuda o desenvolvimento infantil e as formas de mediação que devem

*acontecer para que o indivíduo se desenvolva*” (PEDAGOGA 5). É preciso considerar que este é o discurso de uma das pedagogas que concluiu o curso de pedagogia anos iniciais, quando o foco do curso era a sala de aula, o trabalho como professor(a), antes das reformulações feitas nos Projetos Pedagógicos para a adequação às Diretrizes Curriculares. Este contexto pode ter influenciado esta pedagoga na sua conceituação sobre a Pedagogia, direcionando para a docência o que se refere à Pedagogia e ao curso de Pedagogia, já que o estágio e o trabalho efetivo como pedagoga aconteceriam apenas nas turmas de anos iniciais e outras modalidades.

Outra participante afirma que a Pedagogia “[...] *é a ciência que se preocupa com a transformação social através da educação*” (PEDAGOGA 10). A Pedagogia é percebida como uma ciência que “funciona” através da teoria e da prática. Nas discussões apresentadas no segundo capítulo desta pesquisa cita-se a Pedagogia da e para a práxis, sendo esta entendida como a teoria e prática associadas, inter-relacionadas, mas nos discursos dos sujeitos da pesquisa a práxis não aparece.

A Pedagoga 4 afirma: “*Pedagogia para mim é o estudo de fatos que acontecem na educação, relacionado a teoria e prática, a qual usa de outras áreas do conhecimento como: sociologia, filosofia, psicologia, e outras*”. Esta pedagoga deixa claro que, para ela, a Pedagogia necessita de outras áreas, ou de outras ciências, para dar conta de estudar a educação a partir da teoria e da prática. A Pedagogia é dependente de outras áreas? Esta é uma das discussões que se faz quando a Pedagogia é apresentada como ciência da educação. Alguns críticos afirmam que para que a Pedagogia se solidifique como ciência da educação e, não, como *uma das* ciências da educação, ela precisa se sustentar como tal, não podendo depender das demais ciências.

A Pedagogia é compreendida também como uma graduação, um curso apenas. Uma das pedagogas afirma que “*Pedagogia é uma graduação que nos proporciona atuar em salas de aula, [...] bem como nas outras diversas áreas da educação*” (PEDAGOGA 7). Outra pedagoga argumenta que “*Pedagogia é um curso que forma professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*” (PEDAGOGA 9). Por que muitos descrevem a Pedagogia apenas como um curso que prepara para “ser” professor(a)? Acredita-se que o fato das DCN não conceituarem a Pedagogia, mas definirem a docência, pode fazer com que, nos cursos de Pedagogia, a docência realmente seja o centro das atenções, fazendo

com que a ausência de clareza em relação à Pedagogia esteja presente no discurso dos sujeitos da pesquisa.

As demais respostas acerca da Pedagogia remetem-se à Pedagogia como algo que estabelece relação entre os/as professores(as) e os/as estudantes:

- *“Concebo a Pedagogia como o conjunto de saberes e fazeres do educador com os seus educandos, na gestão da escola e na sociedade”* (PEDAGOGA 12).

- *“É a docência nos anos iniciais e Educação Infantil”* (PEDAGOGA 15).

Nestes discursos evidencia-se novamente a docência e o trabalho de professor(a) como designação do que é Pedagogia. Este argumento permite retomar a hipótese inicial desta pesquisa de que há um direcionamento do trabalho dos/das pedagogos(as) para o trabalho como professor(a), e a partir desta hipótese é possível refletir sobre algumas questões apresentadas por Franco, Libâneo e Pimenta (2007): Professor e pedagogo são conceitos sinônimos? As funções desempenhadas pelo professor são as mesmas destinadas ao pedagogo? Formar alguém para ser professor requer as mesmas capacitações, as mesmas condições curriculares, que formar um pedagogo? Todo professor é pedagogo? Todo pedagogo é professor? Sabe-se que a resposta para estas questões é não, mas esta certeza não pode ser evidenciada no discurso das pedagogas sobre a Pedagogia.

Os pontos apresentados no decorrer desta pesquisa evidenciaram que as pedagogas tiveram dificuldades para conceituar a Pedagogia e, mais ainda, para estabelecer relação entre a Pedagogia e o trabalho desenvolvido por elas na escola. Aquelas que apresentaram que a Pedagogia era a teoria e a prática afirmaram que estes dois pontos (teoria e prática) são importantes no desenvolvimento do trabalho com os estudantes.

Uma das participantes afirma que a relação entre a Pedagogia (como teoria e prática) e o seu trabalho acontece no momento em que ela está *“[...] em busca de conhecimento, lendo, estudando, procurando responder, por meio das áreas que auxiliam a pedagogia, as inquietações, de como organizar as aulas que abordam assuntos relacionados às ciências [...]”* (PEDAGOGA 4).

Em outro discurso uma das pedagogas afirma: *“[...] o trabalho que faço só será uma prática relevante se eu conhecer, estudar e me atualizar em relação às teorias da Pedagogia”* (PEDAGOGA 5). É desta forma que ela relaciona a Pedagogia e o seu trabalho.

A partir dos discursos foi possível compreender que assim como algumas pedagogas afirmam com veemência que a Pedagogia está diretamente ligada ao seu trabalho, outras não estabelecem relação. A Pedagoga 6 afirma: “*É através da pedagogia que procuro fazer meu percorrer como professora, usando todas suas funções e importância*”. Já a Pedagoga 15 diz: “*Não vejo muita relação atualmente*”.

Analisando todos os discursos percebe-se que a Pedagogia é direcionada para a docência, para o trabalho como professor(a), por isso, talvez, a Pedagoga 15 afirme não conseguir perceber essa relação atualmente, pois ela é coordenadora de uma escola e, não, professora.

Para tentar organizar a Pedagogia a partir dos discursos das pedagogas construiu-se o seguinte esquema:

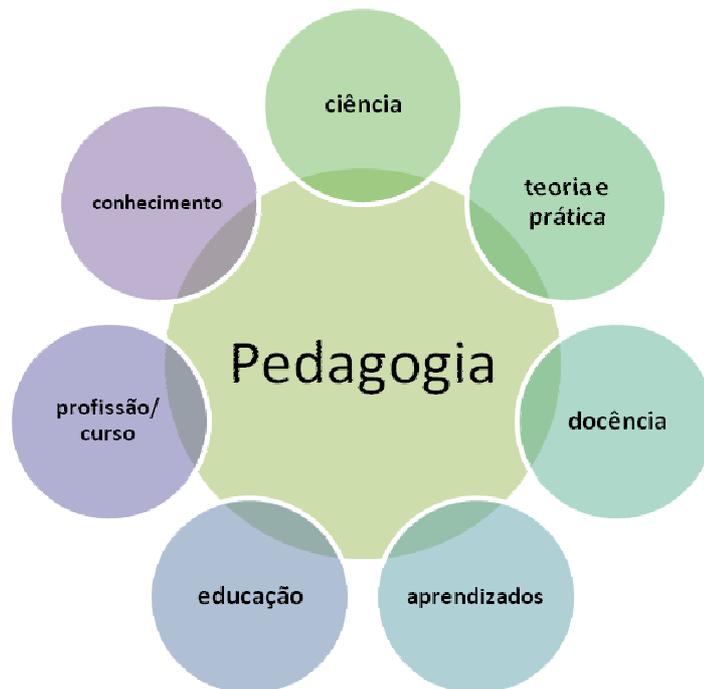


Figura 1 - Pedagogia. - ALVES FIORIN, 2011.

A partir desta figura é possível visualizar a diversidade de conceitos direcionados à Pedagogia. Devido a esta mescla de conceituações e a dificuldade que as pedagogas demonstraram em descrever o que compreendiam por Pedagogia, retomou-se esta questão na discussão no grupo de interlocução. As pedagogas afirmaram que esta dificuldade em descrever a Pedagogia vem do próprio curso:

*A dificuldade em descrever a Pedagogia seria em função da fundamentação do curso. Eu sou formada em História também e posso dizer: eu tenho muito mais clareza conceitual em relação a História do que a Pedagogia. Quando eu entrei na História eu sabia que eu ia ser professora de História. Eu acho que tem mais clareza dos próprios professores (PEDAGOGA 12).*

Ela complementa: *“Tu não podes desenvolver um trabalho de pedagoga, com as características e funções que uma pedagoga tem que ter, sem trabalhar com a Pedagogia. Aí a gente vai cair em um erro, em uma mentira”* (PEDAGOGA 12).

Por mais que elas compreendam que é preciso conhecer o que, realmente, é a Pedagogia, afirmam que o curso não deixa esse conceito claro. Esses discursos reforçam a relevância dos cursos de Pedagogia ampliarem as discussões sobre o que é Pedagogia e a sua distinção em relação à docência. Além disso, pensando sobre a restrição do espaço onde o/a pedagogo(a) fará o estágio e o que está descrito no Projeto Pedagógico e na Matriz Curricular dos cursos a Pedagoga 12 afirma:

*A gente comete o mesmo erro dos nossos pais, pois a gente não escolhe faculdade pela proposta pedagógica, a gente escolhe pela facilidade de entrar ou a facilidade de estar, no caso da federal, de se manter. A gente critica e comete o mesmo erro dos nossos pais que também não veem a proposta da escola na hora de colocar os filhos, colocam a onde é mais viável, mas na verdade nós deveríamos escolher o curso por isso (PEDAGOGA 12).*

Discutindo sobre o Projeto Pedagógico do curso e a Matriz Curricular as pedagogas ainda falaram sobre a reformulação do curso de Pedagogia em 2007, que transformou a Pedagogia Anos Iniciais e a Pedagogia Educação Infantil em um único curso: Pedagogia Licenciatura Plena. A Pedagoga 12 afirma:

*O projeto pedagógico do Curso aqui é bem complicado. De repente o curso muda e parece que tudo cai de pára-quedas. Tu estás ali e serve somente como um brinquedo. Vai pra uma disciplina, não vai naquela, vai pra essa. Tu não entendes nem o por que isso tudo está acontecendo. No dia que tu consegues estabelecer relação entre tudo isso: viva, tu ganhou o curso. Porque na verdade essas reformulações não são expostas claramente para os alunos, ou não são consultadas mais a fundo (PEDAGOGA 12).*

A reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia aconteceu, como descrito no capítulo anterior, para que o curso se adequasse às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas em 2006. Essa reformulação acabou por intensificar os estudos de quem já estava no curso de Pedagogia, pois foi preciso unificar a Matriz Curricular. A realidade deste curso hoje

é outra, mas uma nova mudança curricular, que já está sendo desenhada, irá, provavelmente, mexer com os acadêmicos.

## CONSIDERAÇÕES

Problematizar o trabalho dos pedagogos, eis o desafio proposto para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. Com o intuito de pesquisar este tema destacou-se um direcionamento do trabalho dos/das pedagogos(as) para o trabalho como professor(a) de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se questionar esta afirmação, sistematizando este estudo nos cinco capítulos anteriormente apresentados. Nestes capítulos foi possível evidenciar:

- a influência do sistema capitalista na educação, na escola e no trabalho;
- as imprecisões, contradições e dificuldades do curso de Pedagogia ao longo de sua história;
- as mudanças ocorridas nos Projetos Pedagógicos da universidade em que os sujeitos estudaram e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, também analisadas visando a entender o trabalho dos/das pedagogos(as);
- a compreensão que as pedagogas participantes da pesquisa tem sobre o trabalho na escola.

Através da História do Curso de Pedagogia no Brasil, da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Projetos Pedagógicos para o Curso de Pedagogia de 2004 e 2007 fundamentou-se a historicidade desta pesquisa, buscando condições teóricas para propor uma transformação com fundamentação dialética. Esta transformação concretizou-se a partir do grupo de interlocução realizado com as pedagogas sujeitos da pesquisa, pois este momento proporcionou discussões e problematizações sobre o que elas compreendiam por trabalho dos/das pedagogos(as) e a relação entre estes conceitos e o trabalho que elas desenvolvem na escola atualmente, fazendo com que fosse possível refletir sobre o trabalho, confrontar opiniões e transformar suas concepções e ações. O discurso da Pedagoga 2 na avaliação feita em relação ao grupo de interlocução ilustra isso: *“Achei muito interessante o encontro, e seria muito legal se a grande maioria dos pesquisadores realizassem esse tipo de encontro. Penso que foi muito mais que um retorno, mas um momento pra debatermos, trocarmos ideias, vivências”*

(PEDAGOGA 2). Este discurso retoma outra questão relevante quando se fala em pesquisa, a falta de retorno, por parte dos pesquisadores, em relação aos resultados da pesquisa, fato amenizado na concretização do grupo de interlocução.

A partir dos discursos das 15 (quinze) pedagogas sobre o que elas entendiam e descreviam como trabalho dos/das pedagogos(as), ponto crucial desta pesquisa, obteve-se distintas respostas: trabalho como importante; função social; trabalho como desvalorizado; trabalho intensificado; vocação/ assistencialismo; trabalho direcionado à docência; trabalho que abrange outros espaços além da sala de aula. Acredita-se que esta mistura de conceituações acerca do trabalho dos/das pedagogos(as) pode estar diretamente relacionada às imprecisões que se tem desde a criação do curso de Pedagogia em 1939 até a atualidade, na qual permanecem dúvidas sobre o/a pedagogo(a) e seu trabalho.

Esta pesquisa foi organizada com base em uma perspectiva dialética. Portanto, definiu-se como totalidade o sistema capitalista, podendo perceber sua influência na história do curso de Pedagogia e nas relações de trabalho apresentadas no decorrer do estudo. O sistema capitalista tem sentido para esta pesquisa a partir da análise de algumas determinações: Pedagogia e trabalho, curso de Pedagogia e documentos (DCN e PP), compreendendo estas partes inseridas no todo social. O curso de Pedagogia é constituído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Projetos Pedagógicos. O/a pedagogo(a) constitui-se como tal a partir do curso e da Pedagogia, tornando-se profissional que vive do e para o seu trabalho, inserido em um sistema, o sistema capitalista. Foi esta sistematização que organizou esta pesquisa e delineou os caminhos aqui percorridos.

Considerando as discussões realizadas, destaca-se a busca por contradições, já que esta é ponto essencial em uma pesquisa de perspectiva dialética. Porém, o que se percebeu foram muitas imprecisões, oposições, mas poucas contradições dialéticas.

Destacam-se como imprecisões percebidas na pesquisa teórica e documental:

- a - Base do Curso na docência e não na Pedagogia;
- b - Professor x Pedagogo;
- c - Docência que abrange espaços não-escolares que não são descritos.

Como contradição dialética não-antagônica, ou seja, contradição em que “[...] os contrários não desaparecem, nem tampouco o fenômeno, mas este aperfeiçoa-

se” (TRIVINÓS, 2001, p. 118), pode-se destacar o *pedagogo professor* e o *pedagogo gestor*, assim como a *licenciatura* e o *bacharelado*. A unidade destes está em trabalhar como pedagogo. A contradição destes dois está no ambiente de trabalho e no trabalho que se realiza. Com o movimento desta contradição pode-se aperfeiçoar/ transformar o trabalho dos pedagogos, que é o fenômeno em questão, não excluindo nenhum dos contrários, mas complementando-os.

Após a análise dos questionários e grupo de interlocução reiniciou-se a busca pelos contrários, destacando as seguintes contradições:

- o *pedagogo gestor* e o *pedagogo professor*: aparecem como contradições dialéticas em que os contrários se complementam e aperfeiçoam o fenômeno;
- a *teoria* e a *prática*: contrários que, a partir do movimento de transformação, fazem com que se chegue à *práxis*;
- a *Pedagogia como um curso* e a *Pedagogia como uma ciência*: a superação de um dos contrários (a Pedagogia como curso) dá origem a um novo fenômeno (o trabalho dos/das pedagogos(as) pensado a partir da Pedagogia como ciência).

A partir das discussões apresentadas sobre o trabalho dos/das pedagogos(as) foram percebidas as dificuldades em se definir este trabalho e as áreas de atuação deste profissional. Este pode ser um dos fatores que influenciam diretamente na busca pelos contrários, já que, como afirma Triviños (2001), “[...] muitas vezes torna-se difícil distinguir os aspectos contrários das coisas. Às vezes, isso se deve ao desconhecimento que o ser humano tem dos fenômenos” (TRIVINÓS, 2001, p. 119). Sendo assim, os poucos estudos sobre qual é o trabalho dos/das pedagogos(as) pode contribuir para que se tenha dificuldades em pensar as contradições deste fenômeno.

Fazendo um breve estudo sobre pesquisas acerca da Pedagogia, das DCN e dos cursos de Pedagogia, percebeu-se que muitas são as discussões apresentadas por distintos autores, sejam eles estudantes ou doutores. Na 33ª Reunião Anual da ANPEd, em 2010, o curso de Pedagogia esteve, mais uma vez, presente dentre as discussões apresentadas. Gonçalves e Azevedo (2010), por exemplo, apesar de discutirem questões distintas desta pesquisa e partirem de um contexto também diferenciado (um curso de Pedagogia de uma universidade privada de Campinas-SP) revelam uma preocupação com muitas das imprecisões deixadas pelo curso de Pedagogia: “Como tem sido formado o pedagogo? Para qual sociedade? O que motiva a busca de formação profissional no curso de Pedagogia?” É possível

encontrar muitos estudos que questionam e problematizam os cursos de Pedagogia no Brasil, cada qual com sua particularidade, apresentando diversas discussões sobre este curso. É natural este tema ser tão difundido se for considerado que os cursos de Pedagogia compreendem um número de 1886<sup>22</sup> cursos distribuídos por todo o país (1777 cursos de Pedagogia presenciais e 109 cursos de Pedagogia a Distância).

O XV Endipe (2010) também foi palco de discussões sobre este tema. Franco, Libâneo e Pimenta foram alguns dos autores que discutiram a Pedagogia e as Diretrizes Curriculares, problematizando o fato da docência ser o foco deste curso. Estas questões não são novas, tão pouco inéditas, mas continuam sendo necessárias para que seja possível compreender melhor o curso de Pedagogia e as DCN, dependendo de cada pesquisador focar a sua pesquisa em uma especificidade. A centralidade do trabalho ora apresentado é o trabalho do/da pedagogo(a) considerando o contexto do curso de Pedagogia, tendo como base as Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos de uma Universidade do interior do Rio Grande do Sul.

Com esta pesquisa reforçou-se a ideia que se tinha inicialmente de que o trabalho dos/das pedagogos(as) era direcionado à docência, ao trabalho como professor(a).

[...] o pedagogo tem sido definido por funções que ora se limitam à dos já denominados técnicos ou especialistas de educação, ora se somam a essas as funções de professor, além de, num determinado momento ter-lhe sido proposta a função exclusiva de estudioso da educação e, em anos mais recentes, algumas outras funções lhe terem sido acrescentadas (SILVA, 2002, p. 134).

Esta ênfase na docência e no trabalho apenas como professor faz com que o trabalho do/da pedagogo(a) seja descaracterizado, pois ao perder o foco de seu objeto de estudo, a Pedagogia, perde-se o sentido maior do trabalho deste profissional.

Além disso, é possível destacar outras duas questões importantes a partir desta pesquisa: o curso de Pedagogia percebido como importante para a concretização do trabalho como pedagoga, e a grande dificuldade de conceituação da Pedagogia e de relacioná-la ao trabalho desenvolvido pelas pedagogas interlocutoras. Como mencionado no capítulo anterior, o foco do curso de Pedagogia

---

<sup>22</sup> Dados do INEP disponíveis em: [www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br). Acesso em ago. 2011.

estar na docência pode contribuir para que as pedagogas tenham dificuldade em conceituá-la e relacioná-la ao seu trabalho, evidenciando a necessidade de repensar estas questões nos cursos de Pedagogia do país.

Enfim, acredita-se que, a partir desta pesquisa, é possível contribuir para o meio acadêmico e, principalmente, para estudos na área da Pedagogia, ampliando discussões sobre o trabalho destes profissionais, a História do Curso de Pedagogia, as políticas públicas que o organizam, possibilitando contextualizá-las a partir da experiência de algumas pedagogas. Porém, acredita-se que este trabalho não se esgota no estudo ora apresentado, pois a Pedagogia ainda precisa ser problematizada a fim de conseguir sustentar-se como ciência da educação. Além disso, é *mister* que o trabalho dos/das pedagogos(as) seja aprofundado em diferentes contextos na tentativa de desmistificar a ideia de que o/a pedagogo(a) só trabalha na sala de aula, oportunizando a estes profissionais discutir sobre os espaços de trabalho que ocupam na sociedade contemporânea e o que pensam sobre o trabalho que desenvolvem frente aos imperativos de uma sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, A. G; MARX, R; ZILBOVICIUS, M. Fordismo e Novos Paradigmas de Produção: Questões Sobre a Transição no Brasil. **Produção** - Rio de Janeiro - v. 2 – n. 2 - março 1992 - p. 113-124. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v2n2/v2n2a01.pdf>. Acesso em fev. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSIS, L. A. O. de. **Rupturas e permanências na História da Educação Brasileira**: do regime militar à LDB/96. 2009. Disponível em: <http://curriculohistoria.files.wordpress.com/2009/09/clara.pdf>. Acesso em: jun. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, E. L; CLARK, J. U; PADILHA, C. A. T. As relações entre educação e trabalho sob a perspectiva do ideário nacional-desenvolvimentista no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). **VI Seminário do Trabalho** – Trabalho, Economia e Educação no Século XXI. Marília: UNESP, mar. 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/eraldolemebatistajorgeuilsonclarkcaioeaugustotoledopadilha.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2011.

BEZERRA, R. C. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE , v. 23, n. 2, p. 169-408, mai./ago, 2007.

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

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

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAMPOS, R. C. P. A formação humana: reflexões sobre educação e trabalho. In: COELHO, M. I. de M; COSTA, A. E. B. da (org.). **A educação e a formação humana**: tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, p. 48-62, 2009.

CARR, W. **Uma teoria para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista** – Categorias e Leis Dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. In: **Revista Brasileira de Política e Avaliação da Educação** – RBP AE. v. 23, n. 2, p. 199-227, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>. Acesso em: 12 ago. 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Sociologia)

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, G. B. da. Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. In: **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais**. 2006, 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, p. 42-74. 2008 [a]. Disponível em: [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1). Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: MG - p. 01-16, out. 2008 [b]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-3970--Int.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

DALBOSCO, C. A. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre Filosofia e Pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, set./dez. 2006.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, número especial, p. 206-222, ago. 2010 [a].

\_\_\_\_\_. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010 [b].

\_\_\_\_\_. **Trabalho, profissionalidade e escola no discurso das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (Endiipe), 2008, Porto Alegre. Anais do XIV Endiipe. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, p. 350-371, 2008 [a].

\_\_\_\_\_. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008 [b].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. ver. Ampl. São Paulo: Cortez, 2008 [c].

\_\_\_\_\_. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, p. 99-127, 2002.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª ed: Liber Livro Editora, 2005.

FRAUCHES, C. da C. **Curso de Pedagogia - O que fazer?** In: SEMESP. São Paulo. Set. 2006.

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

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, L. dos S; AZEVEDO, H. H. O. de. O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu: MG - out. 2010, p. 01-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/T08-6416--Int.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

HYPOLITO, A. M. Intensificação e auto-intensificação do trabalho docente no contexto de reestruturação educativa. In: **VII Seminário REDESTRADO** – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo, Brasiliense, 1998.

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

LIBÂNEO, J. C. **As Diretrizes Curriculares da Pedagogia** - Campo Epistemológico e Exercício Profissional do Pedagogo. UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>. Acesso em: 08 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v.27, n.96, Campinas out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, p. 11- 57, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I – 27ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOGARO, Arnaldo. **Teorias e Saberes Docentes**: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia. Erechim: EdIFAPES, 2002.

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R. T. **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, S. G; FRANCO, M. A. S; LIBANEO, J. C. Pedagogia, formação de Professores – e agora? Problemas Decorrentes das diretrizes Curriculares nacionais para os Cursos de pedagogia. In: DALBEN, A. I. L. de F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV Endipe - Belo Horizonte: Autêntica, p. 831-853, 2010.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

PINTO, U. A. **Pedagogia e Pedagogos Escolares**. 2006. 184f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interfaces** – Comunicação, Saúde e Educação 1. p. 83-92, ago. 1997.

SANSON, C. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-moderna. **Cadernos IHU**. Instituto Humanitas Unisinos, ano 8, n. 32, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152- 165, jan./abr. 2007.

SCHAEFER, S. **A lógica dialética** – um estudo da obra filosófica de Caio Prado Júnior. Porto Alegre-RS: Editora Movimento – República, 130, 1985.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, p. 129-152, 2002.

SILVA, E. K. C; SILVA, M. S. P. da. As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea e seus impactos na formação do trabalhador. In: **V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Uberlândia – MG. dez. 2009. Disponível em: [www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP05.pdf](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AP05.pdf). Acesso em Nov. 2011.

SZYMANSKI, H (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TOMAZETTI, E. M. Filosofia, Pedagogia e Ciências da Educação: uma introdução necessária. In: **Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 17-44, 2003.

TRIVINÕS, A. N. S. Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais – Ideias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis** – v. 4, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, nov. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação - **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena**. Santa Maria, 2007.

\_\_\_\_\_. Centro de Educação - **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental Licenciatura Plena**. Santa Maria, 2004 [a].

\_\_\_\_\_. Centro de Educação - **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Educação Infantil Licenciatura Plena**. Santa Maria, 2004 [b].

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES** - vol. 23, n.61: Campinas, dez. 2003.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004. (Coleção Trabalho Docente e Currículo)

## APÊNDICES

### Apêndice A - Modelo para questionário.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO

#### I Curso de Pedagogia

1) Ano de ingresso:

a- ( ) 2001 b- ( ) 2002 c- ( ) 2003 d- ( ) 2004 e- ( ) 2005 f- ( ) 2006 g- ( ) outro

2) Ano de conclusão:

a- ( ) 2005 b- ( ) 2006 c- ( ) 2007 d- ( ) 2008 e- ( ) 2009 f- ( ) 2010

3) Denominação do Curso:

a- ( ) Curso de Pedagogia Anos Iniciais

b- ( ) Curso de Pedagogia Educação Infantil

c- ( ) Curso de Pedagogia Licenciatura Plena

#### II Trabalho como pedagoga

4) Como você entende e descreve o seu trabalho como pedagoga na escola?

5) Você considera que o curso de Pedagogia realizado lhe possibilitou todas as condições de realizar seu trabalho na escola? Justifique.

6) Qual sua concepção de Pedagogia?

7) Como essa concepção de Pedagogia se relaciona com seu trabalho?

8) Relate uma situação/ fato do cotidiano da escola na qual se evidencia seu trabalho como pedagoga na escola.

## Apêndice B - Termo de consentimento.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do estudo:** Trabalho e Pedagogia nos discursos de pedagogas

**Pesquisador(es) responsável(is):** Bruna Pereira Alves (Autora) e Liliana Soares Ferreira (Orientadora)

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/ Fundamentos da Educação

**Telefone para contato:** 55-91718334

**Local da coleta de dados:** por e-mail

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder estas questões, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Este estudo tem como objetivo realizar uma investigação sobre como as Pedagogas egressas do Curso de Pedagogia de uma Universidade do Rio Grande do Sul entre 2005 e 2010, entendem e descrevem o seu trabalho como pedagogas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas referentes à sua concepção sobre o seu trabalho como pedagoga, e participar de um grupo de interlocução para discussão sobre as análises e resultados preliminares do estudo.

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, principalmente para os/as pedagogos(as).

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos 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 foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2011

\_\_\_\_\_  
Assinatura

### Apêndice C - Ano de ingresso e conclusão do curso de Pedagogia.

<b>ANO DE INGRESSO</b>	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	1	0	2	2	4	5	1
<b>ANO DE EGRESSO</b>	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
	1	1	2	5	3	3	

### Apêndice D - Denominação do curso de Pedagogia.

<b>Curso de Pedagogia Anos Iniciais</b>	2 pedagogas
<b>Curso de Pedagogia Educação Infantil</b>	1 pedagoga
<b>Curso de Pedagogia Licenciatura</b>	12 pedagogas

### Apêndice E - Trabalho como pedagoga na escola.

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- importante (x 5);</li> <li>- de constantes desafios e aprendizagens;</li> <li>- é desvalorizado;</li> <li>- função social;</li> <li>- coletivo.</li> </ul>
<b>DOCÊNCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planejar, por em prática e refletir sobre as aulas/ prática docente (x 3)</li> <li>- produzir conhecimentos com os estudantes/ processo de ensino-aprendizagem (x 3);</li> <li>- planejar, educar, cuidar, dar carinho, respeitar e ensinar;</li> <li>- pensar no desenvolvimento integral da criança.</li> </ul>
<b>OUTRAS FUNÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- além do contato com as crianças, além da sala de aula;</li> <li>- formação de um cidadão crítico, reflexivo e criativo;</li> <li>- é participar da reformulação do ppp, organizar reuniões com os pais, participar de reuniões pedagógicas, realizar um trabalho integrado a comunidade escolar, trabalhar unindo o cuidar e o educar na educação infantil;</li> <li>- pode trabalhar como professor, na coordenação pedagógica e como diretora (x 2);</li> <li>- mãe, pai, psicólogo e tudo de professor;</li> <li>- envolve saberes e fazeres na educação infantil, gestão do trabalho pedagógico; projectualidade da ação docente; orientação e acompanhamento.</li> </ul>

## Apêndice F - Contribuição do curso para seu trabalho na escola.

POSITIVO	NEGATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- muito válido;</li> <li>- me forneceu uma base muito importante em relação a atuação que eu tenho. . Foi a partir do curso que me interei sobre os assuntos que permeiam a educação brasileira</li> <li>- o curso fornece a teoria básica para tal, cabendo a nós buscarmos o entendimento do que se apresenta de forma mais específica;</li> <li>- curso possibilitou conhecimentos necessários, porém não todos;</li> <li>- o curso foi uma base de conhecimentos para o meu trabalho -inclusive na prática- que muitos falam faltar nas universidades, consegui visualizar a relação teoria-prática durante o curso;</li> <li>- questões que envolvem a teoria foram bem trabalhadas, os conhecimentos necessários a desenvolver uma prática pedagógica consciente também;</li> <li>- possibilitou uma formação inicial, uma iniciação à profissão docente;</li> <li>- na graduação tive bases teóricas consistentes que me permitem agora na prática desenvolver um trabalho pedagógico significativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não vemos tudo na teoria; a prática é essencial;</li> <li>- na prática precisávamos de mais experiência;</li> <li>- nós professores não saímos da faculdade "prontas na prática" para atuarmos da forma como estudamos na teoria;</li> <li>- preparou para uma escola que na prática não existe;</li> <li>- o que ouvi muito no decorrer do curso é que "não existi receita", mas existem exemplos. O que me parece é que faltava a "prática" de escola para nossos professores doutores;</li> <li>- contato com as escolas deveria acontecer mais cedo;</li> <li>- precisei ir em busca de maiores conhecimentos da realidade escolar;</li> <li>- questões práticas de cotidiano de sala de aula poderiam ser trabalhadas no curso;</li> <li>- no curso tivemos apenas disciplinas que orientaram as metodologias de Ensino para o exercício docente.</li> </ul>

### Apêndice G - Sentidos de Pedagogia.

<b>CIÊNCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ciência que estuda o desenvolvimento infantil e as formas de mediação que devem acontecer para que o indivíduo se desenvolva cognitivamente, socialmente, fisicamente, culturalmente, etc;</li> <li>- ciência de teoria e prática da educação.</li> </ul>
<b>TEORIA E PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teoria e sua relação com a prática x 3.</li> </ul>
<b>UM CURSO/ UMA GRADUAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- graduação que nos proporciona atuar em salas de aula, bem como nas outras diversas áreas da educação x 2;</li> <li>- curso que forma professores;</li> <li>- curso para refletir e discutir acontecimentos da escola.</li> </ul>
<b>OUTROS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transmissão de conhecimentos;</li> <li>- constante aprendizado;</li> <li>- profissão árdua;</li> <li>- educação em todas as suas finalidades; (x 2)</li> <li>- conjunto de saberes e fazeres do educador com os seus educandos, na gestão da escola e na sociedade;</li> <li>- suporte para a reflexão acerca dos saberes e fazeres da docência;</li> <li>- docência nos anos iniciais e Educação Infantil.</li> </ul>

## Apêndice H - Relações entre a Pedagogia e o trabalho na escola.

PEDAGOGIA	RELAÇÃO COM O TRABALHO
Pedagogia como teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teoria e a prática são importantes no desenvolvimento das ações com os alunos;</li> <li>- é estar em busca de conhecimento, lendo, estudando, procurando responder, por meio das áreas que auxiliam a pedagogia, as minhas inquietações, de como organizar as aulas que abordo assunto relacionados as ciências, por exemplo, ou como devo agir com uma criança que está emocionada;</li> <li>- posso agir em várias instâncias da educação. Posso desde a prática pedagógica com as crianças como lidar com questões da gestão da educação;</li> <li>- no momento em que consigo perceber que cada aluno é único e tem um momento para aprender e uma maneira diferente dos demais.</li> </ul>
Pedagogia como ciência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na escola realizo esta mediação dos conhecimentos e informações. O trabalho que faço só será uma prática relevante se eu conhecer, estudar e me atualizar em relação às teorias da Pedagogia;</li> <li>- quando planejo minhas aulas, quando participo de reuniões.</li> </ul>
Pedagogia como curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho com a modalidade de Educação Infantil;</li> <li>- no momento em que consigo perceber que cada aluno é único e tem um momento para aprender e uma maneira diferente dos demais;</li> <li>- a Pedagogia é um curso que, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia (2006), me habilita para o exercício da profissão docente;</li> <li>- não vejo muita relação.</li> </ul>
OUTROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discussões que aconteceram no curso ajudam a lidar com o dia-a-dia na escola;</li> <li>- me permite refletir acerca da minha práxis pedagógica;</li> <li>- sempre refletindo sobre minha prática, revendo e repensando minhas ações no cotidiano;</li> <li>- é através da pedagogia que procuro fazer meu percorrer como professora, usando todas suas funções e importância;</li> <li>- na educação preciso dar conta do cuidar e educar.</li> </ul>

## Apêndice I - Exemplo do trabalho como pedagoga na escola.

<p><b>Refere-se à escola no geral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na escola em que eu trabalho não me sinto uma pedagoga de verdade, pois nós, as professoras nunca temos razão, não passo de uma mera atende de creche;</li> <li>- o trabalho diário com as crianças; reuniões com pais; reuniões pedagógicas; reformulação/criação de documentos da escola; participação em APPs;</li> <li>- a consciência de que posso superar as minhas limitações e eles também, pois tem duas características muito peculiares da escola que são o bairrismo e o imediatismo. Eles limitam-se ao espaço físico do bairro e querem tudo pra ontem. Aprendi que precisamos ter visão do futuro e atuar em outros espaços para podermos ser considerados cidadãos e é isso que procuro trabalhar com eles;</li> <li>- eu não estava chegando na mesma apenas para trabalhar com as crianças, mas para me inserir naquele contexto, de modo a contribuir em tudo o que fosse necessário na escola;</li> <li>- ser pedagogo não se restringe ao processo de "dar aulas", ainda mais quando se entende que o pedagogo deve ser mediador do conhecimento. A atuação envolve gestão e acompanhamento, projectualidade, mediação e inter-relação com a família, resolução de conflitos;</li> <li>- orientação na construção dos projetos pedagógicos e nos planejamentos para as aulas.</li> </ul>
<p><b>Refere-se à sala de aula em específico e à docência</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- atividades que as vezes necessitam devem ser adaptadas no momento em que a mesma está sendo desenvolvida, também saber responder aos questionamentos realizados pelos pais, muito mais do que responder conseguir levar a eles compreenderem o que você quer dizer;</li> <li>- momento em que os pais deles falam comigo dizendo o quanto estão felizes em ver o desenvolvimento e o crescimento de seus filhos. Realização;</li> <li>- procuro refletir sobre minha prática e tenho uma estudante que está sempre eufórica e não se concentra em nenhuma atividade, procurei ler sobre esse assunto, e estou dando uma atenção maior para essa criança-estudante;</li> <li>- no ano passado realizei um projeto com a turma da 3 série, onde trabalhei com a identidade e valorização pessoal dos alunos por meio de relatos de experiências;</li> <li>- o auxiliar na escrita do nome todos os dias, é o ser professor, ter a paciência, e poder perceber a evolução da criança a cada atividade e fato;</li> <li>- as atividades que faço com meus alunos, sempre ligadas ao cotidiano dos mesmos e às relações interpessoais;</li> <li>- precisei procurar outras maneiras de explicar para que me fizesse clara, trouxe então materiais concretos para realizar a atividade;</li> <li>- acredito que o professor precisa ser assim, flexível e criativo, para que alcance seus objetivos;</li> <li>- planejamento e aula. No momento em que produzo conhecimentos pertinentes e relevantes com minhas crianças.</li> </ul>